

показал, что учебная программа по дисциплине «Физическая культура» не отвечает современным требованиям профессиональной подготовки специалистов-спасателей.

2. Специалист-спасатель должен обладать особыми, присущими только этой профессии профессиональными качествами: высокой работоспособностью, выносливостью, иметь хорошую физическую и психическую подготовку, обладать хорошими адаптационными качествами.

3. По результатам тестирования было установлено, что исходный уровень физического состояния по показателям физического развития, функционального состояния сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной систем и двигательной подготовленности, студентов-спасателей колледжа, учебных групп и студентов-спасателей колледжа, занимающихся многоборьем, имеют существенные различия в пользу последних. Это подтверждает целесообразность внедрения в учебный процесс студентов специальности «ЗЧС» специальной физической и психической подготовки средствами многоборья спасателей.

4. По результатам корреляционного анализа можно сделать вывод о том, что при планировании учебных занятий студентов-спасателей особое внимание следует уделять развитию общей выносливости как качеству, способному оказывать влияние не только на уровень физического и функционального состояния, но также на психическое состояние студентов-спасателей.

Литература

1. Андреев, А. А. Состояние здоровья профессиональных спасателей МЧС России и направления оптимизации лечебно-профилактической помощи: автореф. дис. ... канд. тех. наук / А. А. Андреев. – СПб., 2007.
2. Бобровницкая, М. М. Профессиональный психологический отбор в высших и средних учебных заведениях системы МЧС России // Технологии гражданской безопасности. – 2007. – №2. – С. 36–38.
3. Болотин, А. Э. Требования, предъявляемые к профессиональной подготовленности специалистов по защите в чрезвычайных ситуациях / А. Э. Болотин, В. С. Васильева // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2013. – № 6. – С. 29–32.
4. Вайник, Г. А. Дифференцированный подход в физическом воспитании студентов на основе контроля их психофизического состояния (на примере групп ОФП): дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Вайник. – СПб., 1995.
5. Гавриленко, Е. С. Дифференцированная методика физической подготовки спасателей МЧС в условиях Дальневосточного региона России: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. С. Гавриленко. – Хабаровск, 2007.
6. Жегалова, М. Н. Научно-методическое обоснование технологии профессионально-прикладной физической подготовки студентов, обучающихся по направлению «Пожарная Безопасность» / М. Н. Жегалова, Н. Е. Калинин // Ученые записки университета Лесгафта. – 2012. – №7. – С. 57–61.
7. Ильин, Е. П. Психофизиология состояний человека. – СПб., 2005.
8. МЧС России. Статистика. – URL: <http://www.mchs.gov.ru/stats> (дата обращения: 19. 09. 2014).

УДК 378

В. Н. Белкина

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы сущности непрерывного образования педагогов дошкольного профиля на этапах колледжа, вуза и дополнительного профессионального образования. Дается анализ современных подходов и принципов непрерывной профессиональной подготовки педагогов. Предлагается один из подходов моделирования процесса формирования профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования с точки зрения целеполагания, технологической и мониторинговой его составляющей. Рассматривается вопрос о единстве технологий обучения и методов оценивания результатов их использования в профессиональном образовании.

Непрерывное профессиональное образование, принципы непрерывного профессионального образования, моделирование процесса, технологии обучения студентов, мониторинг уровня развития профессиональных компетенций, коммуникативность, рефлексивность, профессиональный интеллект, организаторская компетентность, креативность.

In the article the questions of continuous education of teachers of a preschool profile at the stages of college, institution and additional professional education are considered. The analysis of modern approaches and principles of continuous training of teachers are given. An approach of modeling of the process of formation of professional competences of preschool teachers from the point of view of goal-setting, technological and monitoring components is offered. The unity of education technologies and methods of results estimation as well as their use in professional education is considered in the paper.

Continuous professional education, principles of continuous professional education, modeling of process, technology of students' training, monitoring of a level of development of professional competences, communicativeness, reflexivity, professional intelligence, organizing competence, creativity.

Введение.

Сегодня радикальным образом изменились приоритеты профессионального образования в нашей стране. Связано это, с одной стороны, с тем, что важнейшей характеристикой современного информационного общества становится ЗНАНИЕ, «его целесообразность, рациональность и значимость для человека» (Г. П. Щедровицкий), с другой стороны, знание должно стать инструментом для преобразования себя и действительности, и только в этом случае оно приобретает ценность. Это, собственно, и имел в виду известный английский философ Герберт Спенсер, утверждая, что «великая цель образования – это не знания, а действия». Поэтому акценты в профессиональной подготовке студентов очевидны: образование должно быть фундаментальным и одновременно практикоориентированным.

Особое значение эти позиции имеют для педагогического образования. И, как показывают научные исследования и практика, наиболее эффективным становится путь непрерывного педагогического образования, позволяющего сформировать устойчивую мотивацию у будущих педагогов, необходимые профессиональные компетенции как интегративные педагогические умения, профессионально значимые личностные свойства, потребность совершенствоваться на протяжении всей профессиональной жизни.

Основная часть.

Научные интерпретации непрерывного профессионального образования представлены многообразием концепций, зависящих от того, в рамках предмета какой науки или парадигмы эта проблема рассматривается. Так, философия образования исследует феномен посредством категорий непрерывности, взаимосвязи, интеграции, преемственности, единства, системы, свободы, самореализации и многих других. В психологии концепция непрерывного профессионального образования описывается через выявление мотивационно-смысловых основ овладения профессией, совершенствования в ней, понятия личности как субъекта профессионального выбора. Суть педагогической концепции, интегрирующей результаты междисциплинарных исследований, заключается в раскрытии природы непрерывного профессионального образования посредством категорий цели, содержания образования, методов и форм обучения, конкретных образовательных технологий, критериев эффективности процесса непрерывного образования, механизмов управления.

Современная концепция непрерывного образования как системы формировалась на основе теоретических и практических исследований В. Л. Аношкиной, А. А. Вербицкого, Б. С. Гершунского, О. В. Купцова, В. Г. Осипова, Н. К. Сергеева, В. А. Сластенина, Г. А. Ягодина и др.

Наиболее адекватной нашим представлениям о сути непрерывности профессионального образования является понятие, выдвигающее три основных его составляющие (В. Л. Аношкина) по отношению к:

1) личности. В этом случае непрерывность означает, что человек учится постоянно. Причем учится

либо в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием;

2) образовательным процессам (образовательным программам). Непрерывность в образовательном процессе характеризуется преемственностью содержания образовательной деятельности при переходе от одного вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому;

3) образовательным учреждениям. Непрерывность в данном случае характеризует такую сеть образовательных учреждений и их взаимосвязь, которая создает необходимое и достаточное пространство образовательных услуг, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей [1].

Согласно мнению многих авторов, система непрерывного профессионального образования должна базироваться на следующих основных принципах: многоуровневости, предполагающей наличие нескольких уровней базового профессионального образования; многоступенчатости, означающей овладение специалистом профессиональными знаниями в виде завешенных блоков; вариативности и гибкости, реализация которых связана с широким выбором знаний, профессий, специальностей и специализаций; многофункциональности, что означает наличие широкого спектра функций сети профессиональных учреждений [3].

В контексте подготовки педагогов дошкольного профиля просматривается несколько вариантов построения системы их непрерывного профессионального образования. Во-первых, выпускники школ, поступающие в высшее учебное заведение, будут реализовывать свои образовательные устремления в условиях реализации многоуровневой модели: бакалавриат, магистратура, возможно, аспирантура. В этом случае для вуза в качестве основных могут быть определены, как минимум, две базовые задачи: фундаментализация педагогического образования и одновременно профилизации подготовки педагога, т. е. его практикоориентированность. Для системы дошкольного образования это крайне важно, поскольку методическая составляющая в профессиональной деятельности педагога весьма существенна, да и доминирующая мотивация в работе с маленькими детьми у воспитателя может быть связана только с самим ребенком, стремлением помочь ему в развитии.

Во-вторых, выпускники педагогических колледжей обучаются в вузе по особым программам, что может быть связано и с созданием специальных организационных структур. Речь идет, в частности, о функционировании учебно-педагогических комплексов, включающих в себя профильные колледжи и вузы. Такие комплексы в условиях специализации накопили определенный опыт деятельности по координации учебных планов и программ подготовки специалистов, научно-методическому обеспечению процесса обучения студентов, повышению квалификации преподавателей колледжей на базе вуза, совместной реализации научных тем, осуществлении воспитательной работы со студентами.

В-третьих, современные идеи мобильности высшего профессионального образования связаны (или, по крайней мере, реально осуществимы) с магистерской подготовкой бакалавров и специалистов, а также с дополнительным профессиональным образованием выпускников вузов. Это тоже вполне можно считать ступенью непрерывного профессионального образования.

Таким образом, проблема непрерывного профессионального образования – приоритетная проблема, вызванная к жизни современным этапом научно-технического развития и теми политическими, социально-экономическими и культурологическими изменениями, которые происходят в обществе. Непрерывное образование не является исключительно педагогической проблемой. Она носит комплексный междисциплинарный характер и находится в стадии глубокого осмысления философами, социологами, педагогами и представителями других наук.

Остановимся на одной из моделей непрерывной подготовки педагога дошкольного профиля, представленной в ряде работ нашего научного коллектива и реализуемой в течение ряда лет на базе Ассоциации непрерывного профессионального образования при Ярославском педагогическом университете им. К. Д. Ушинского [2], [5], [6]. В основу моделирования процесса были положены три основополагающие теоретические идеи: гуманизация образования, выступающая общим принципом процесса современного образования на всех его ступенях, в том числе и профессионально-педагогического, рефлексивный подход как ведущий механизм образования, компетентностный подход, определяющий результат образования. Сама же модель предполагает наличие следующих, фактически традиционных, компонентов, взаимосвязанных между собой: целеполагание, систематизацию технологий образования в соответствии со спецификой образовательных уровней, конструирование системы мониторинга результатов образования.

Рассмотрим суть этих направлений.

Одним из базовых выступает целеполагание, которое может быть рассмотрено, прежде всего, с точки зрения достижения результатов образования, т. е. формирования профессиональных компетенций у выпускника. Исходя из сказанного и с учетом того, что, с одной стороны, компетенции обладают очевидными особенностями (интегративность, универсальность (обобщенность), мобильность, индивидуальная выраженность, иерархизированность, а, с другой стороны, рассматривая процесс формирования компетенций в условиях непрерывного педагогического образования, можно выделить следующие составляющие подготовки педагога.

1. Формирование профессиональных знаний как основы становления профессиональных компетенций. В этом случае знания рассматриваются нами в качестве необходимого условия, обеспечивающего эффективность работы педагога дошкольного образования с ребенком, но не являющегося достаточным. Знания представляют собой иерархическую структуру (общие – специальные) и формируются у

студентов по разным дидактическим схемам в зависимости от уровня подготовки (специалитет – в среднем профессиональном звене, бакалавриат и магистратура – в вузе) и подразумевают несколько аспектов осмысления: философский, социально-психологический, психологический и педагогический.

2. Формирование профессиональных умений, также находящихся в определенном соподчинении. Вне зависимости от уровня подготовки педагога дошкольного образования первоначально студент овладевает умениями «первого порядка» в разнообразных видах учебной и квазипрофессиональной деятельности. Такие умения наиболее эффективно формируются на уровне специальной подготовки студентов в среднем профессиональном звене.

Профессиональные умения «второго порядка» носят более обобщенный характер. Вот именно эти умения и можно отнести к разряду профессиональных компетенций. В зависимости от степени обобщенности они относятся или к общепрофессиональным, или к специальным компетенциям, например: коммуникативные, гностические, конструктивные, исследовательские, рефлексивные, креативные. Соподчиненная структура таких компетенций связана как с направлением деятельности, так и с индивидуальными особенностями педагога.

3. Необходимость формирования социально-личностных профессиональных компетенций фактически вводит нас в проблему развития целостной профессиональной личности. Многие свойства личности, из которых главными в контексте деятельности педагога дошкольного образования мы считаем коммуникативность, рефлексивность, эмпатию, креативность, организаторские черты, просоциальную мотивацию, не являясь вначале профессиональными, при определенных условиях начинают выступать в качестве таковых: профессиональная коммуникативность, профессиональная рефлексия, профессиональная креативность, профессиональная эмпатия, профессиональная мотивация, профессиональные организаторские черты. Именно такого уровня компетенции являются результатом интеграции всех уровней профессионального развития, базируясь на личностных особенностях человека и характеризую его профессиональную индивидуальность.

4. В системе целей подготовки педагога в условиях непрерывного профессионального образования становится особо значимым соотношение содержания, методик обучения, методов оценивания профессионального развития студентов на разных образовательных этапах с общей задачей формирования профессиональных компетенций у будущего педагога. В этом случае речь пойдет о необходимости реализации принципов преемственности, целостности, системности, индивидуализации, диалогичности, рефлексивности.

Таким образом, процесс целеполагания в непрерывной педагогической подготовке студентов в контексте функционирования учебно-педагогических комплексов выполняет две основные функции. Первая связана с ориентированием процесса обучения на

развитие у будущих педагогов, в данном случае – педагогов дошкольного образования, структуры профессионально значимых интегративных умений и свойств личности. Вторая – с упорядочиванием содержательной и технологической сторон подготовки профессионала.

Теперь скажем о технологической составляющей подготовки профессионала. Несмотря на сложность процесса систематизации технологий обучения с учетом, во-первых, специфики образовательных ступеней, во-вторых, содержания и задач формирования определенных компетенций в условиях изучения студентами каждой дисциплины, в-третьих, авторского права преподавателей выбирать наиболее адекватные собственным профессиональным установкам и качествам технологии, некоторые подходы к классификации технологий все же можно осуществить.

Первую группу таких технологий составляют те, которые ориентированы на овладение будущим педагогом профессиональными знаниями. К ним можно отнести, например, технологии полного усвоения, предполагающие прохождение студентом законченного цикла приобретения знаний (получение информации, переработка, понимание, закрепление, оценка преподавателем и студентом). Эти технологии обозначены в дидактике высшей школы как наиболее распространенные.

К этой же группе мы отнесли бы и технологии, основанные на дифференциации и индивидуализации обучения, во всяком случае, тот их аспект, который связан с усвоением студентами профессиональных знаний. Они также широко известны, включают в себя анализ педагогом учебной ситуации, комплектование заданий в соответствии с особенностями мотивации, уровнем подготовленности к деятельности, в том числе и учебной, темпом продвижения, личностными особенностями обучающихся. Сегодня интерес представляют технологии концентрированного и модульного обучения, где прямым образом отражена идея интеграции предметных областей. Эта группа технологий демонстрирует скорее общие подходы к организации образовательного процесса в профессиональной школе, поскольку ориентирована на глубокое усвоение дисциплин, что в контексте наших теоретических представлений является одной из базовых составляющих подготовки профессионала.

Вторая группа технологий направлена на развитие профессионального интеллекта, а следовательно, способности будущего педагога к анализу, обобщению, интерпретации педагогической действительности и процесса развития ребенка. К таковым можно отнести, например, технологию развития критического мышления, технологию проблемного обучения, технологию портфолио, технологию контекстного обучения и др. [4]. Такие технологии конструируются не только в отечественном образовании, но и за рубежом. Смысл их использования состоит в развитии у студентов аналитических, проективных, конструктивных и других способностей. Фактически речь идет о формировании интеллектуальных функ-

ций, обеспечивающих грамотное ориентирование в профессионально значимых ситуациях. В этом случае логичным представляется использование на занятиях банка педагогических задач, требующих анализа и решения.

К третьей группе логично было бы отнести технологии, ориентированные на формирование собственно компетенций (коммуникативных, рефлексивных, организаторских и т. д.). Интерес с этих позиций представляют технологии, позволяющие анализировать, рефлексировать свой педагогический опыт (прошлый или настоящий). В частности, в зарубежной профессиональной школе широко используется *технология обучения на основе опыта* (модель Д. Колба, модель К. Мелландера) [4], [9].

Эффективны с позиций развития педагогических интегративных умений так называемые симуляционные технологии. На основе моделей симуляционного обучения создаются имитационные игры (конфликтные игры, игры для принятия решений, деловые игры, компьютерная имитация на базе деловой игры и др.). Вместе с тем, для формирования компетенций, несомненно, важнее включение студента в *профессиональные пробы*, квазипрофессиональную деятельность, обеспечивающую непосредственное участие в решении педагогических задач, хотя и под руководством опытного наставника.

Технологии третьей группы также отработаны в отечественном педагогическом образовании.

Возникает вопрос о специфике использования технологий на разных образовательных уровнях. В частности, на уровне педагогического колледжа, как показывает опыт, значительное место в арсенале обучающих методов и приемов отводится технологиям первой и третьей группы: усваиваемые знания проектируются практически сразу на педагогические процессы в детском саду (наблюдение за деятельностью воспитателя, собственные педагогические пробы, их анализ под руководством педагогов). Вторая группа становится актуальной в рамках вузовской подготовки, что меняет акценты и при анализе педагогических задач, в профессиональных пробах. На уровне дополнительного профессионального образования технологии отбираются самим практиком с целью развития, совершенствования, коррекции индивидуального стиля педагогической деятельности.

Педагогический мониторинг, ставший привычным в образовании, рассматривается как система непрерывного, объективного слежения и контроля процесса соответствия предлагаемых форм обучения и развития образовательной компетентности. В условиях реализации программ профессионального образования мониторинг обеспечивает оценку уровня развития, становления профессиональных компетенций у студента на всех этапах подготовки. При этом достаточно разработанным оказывается мониторинг «знаний» компонента в системе профессионального становления студента. В контексте компетентностного подхода фиксация знаний и даже первоначальных умений у студента является лишь частью целостной системы мониторинга развития его готовности к будущей деятельности. Значитель-

но важнее отследить процесс переноса знаний и простейших педагогических умений в практику решения профессиональных задач. В связи с этим возникают серьезные трудности, прежде всего, определения основных показателей готовности выпускника к педагогической деятельности, направлений оценивания, и кроме того, что значительно сложнее, комплектования банка необходимых для мониторинга методов и методик. Имеющиеся в арсенале каждого преподавателя методы контроля оказываются явно недостаточными.

Разрабатывая проблему непрерывной подготовки педагогов дошкольного образования, мы сделали попытку выделить наиболее, на наш взгляд, существенные направления и принципы мониторинга уровня развития профессиональных компетенций у тех, кто обучается в колледже и вузе. Такого рода непрерывность подготовки педагога дошкольного образования имеет свои сложности, но обладает и несомненными достоинствами. В частности, отследить процесс формирования практических, специальных умений оказывается значительно легче в среднем профессиональном звене, поскольку там педагогические пробы студенты осуществляют с первого курса, и не столько в аудитории, сколько при непосредственном взаимодействии с ребенком. Кстати, именно такой подход и обозначен в обновляющейся концепции практико-ориентированного профессионально-педагогического образования.

В качестве наиболее важных принципов отбора содержания, организации и смыслообразования мониторинга уровня профессионального развития студентов выступают следующие: системность как наиболее общий принцип формирования целостной профессиональной личности (на этапе обучения в колледже и вузе – ее основ); комплексность; прогнозируемость; включения в деятельность; принцип развития; принцип вариативности; принцип оптимального сочетания контроля и самоконтроля.

Технологическую и мониторинговую составляющую мы рассматриваем как две взаимосвязанные стороны одного процесса формирования профессиональных компетенций у педагогов дошкольного образования, хотя каждая из этих сторон имеет свое содержание. В самом деле, если возвратиться к классификации технологий обучения студентов, взаимосвязь технологий и методов оценивания результатов, их использования в образовательном процессе становится очевидной.

Первая группа технологий обучения предполагает использование в учебном процессе таких оценочных средств, которые носят дифференцированный и индивидуальный характер, ориентированы на выявление базового, достаточного, минимального уровня знаний для положительной их оценки. Подметим, что в условиях реализации первой группы технологий формами контроля логично становятся те, которые позволяют отслеживать продвижение студента в

осведомленности в том или ином предмете: терминологический диктант, тестирование, собеседование, контрольная работа и т. д.

Специальной разработки требуют методы оценивания результатов применения второй группы методов обучения студентов, направленных на развитие профессионального интеллекта. Уместны здесь и тесты, и решение педагогических (и психологических) задач с анализом и объяснением вариантов, собеседование по результатам изучения ребенка. Сложнее обстоит дело с оцениванием результатов использования в образовательном процессе технологий третьей группы. Здесь широко стали применяться индивидуальные и групповые проекты, взаимооценка проведения различных мероприятий с детьми, творческие работы и презентации и т. д.

Выводы.

Таким образом, конструирование как теоретическая модель формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов дошкольного образования в условиях непрерывной педагогической подготовки, так и реального процесса такой подготовки, требует серьезных усилий со стороны каждого педагога и предполагает широкое обсуждение опыта такой деятельности на разных образовательных уровнях.

Литература

1. Аношкина, В. Л. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) / В. Л. Аношкина, С. В. Резканов. – Ростов н/Д., 2001.
2. Белкина, В. Н. Технология формирования профессиональной педагогической рефлексии у студентов / В. Н. Белкина, И. И. Ревякина. – Ярославль, 2011.
3. Вербицкий, А. А. Методологические проблемы непрерывного образования / А. А. Вербицкий // Непрерывное образование: методология и практика. – М., 1990.
4. Джонсон, Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек. – СПб., 2001.
5. Компетентностный подход в процессе непрерывного профессионального педагогического образования студентов. – Ярославль, 2011.
6. Контроль и оценка развития профессиональных компетенций у студентов в процессе непрерывного педагогического образования. – Ярославль, 2012.
7. Купцов, О. В. Непрерывное образование: подходы и решения / О. В. Купцов // Теория и практика физической культуры. – 1987. – № 9. – С. 37.
8. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002 (англ. 1984).
9. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М., 2003.
10. Ягодин, Г. А. Перестройка высшей школы и непрерывное образование / Г. А. Ягодин // Политическое самобразование. 1986. – №7. – С. 37.