

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт менеджмента и права
Кафедра экономики и менеджмента

**Подготовка воспитателей к личностно ориентированному
взаимодействию с детьми**

Выпускная квалификационная работа
по основной образовательной программе

Направление «44.03.01. - Педагогическое образование»
Профиль «Педагогика общего образования»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав.кафедрой:
Д-р.пед.наук, профессор
_____ С.Л. Фоменко
«__» _____ 2017г.

Руководитель ОПОП
_____ Н.И. Мазурчук
«__» _____ 2017г.

Нормоконтролер:
Специалист по УМР
_____ Н.В.Бутакова
«__» _____ 2017г.

Исполнитель:
Халявина Наталья Викторовна
обучающийся группы БП-53z

Научный руководитель:
Пургина Елена Ивановна
к.ф.н, доцент

Екатеринбург, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С ДЕТЬМИ	6
1.1. Виды взаимодействия педагога с детьми. Личностно ориентированное взаимодействие воспитателя с детьми дошкольного возраста	6
1.2. Пути формирования профессиональной навыков педагога по реализации личностно ориентированного взаимодействия с детьми	14
ГЛАВА 2. ОПЫТНО – ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТЬМИ	21
2.1. Изучение взаимодействия педагогов с детьми в дошкольных учреждениях	21
2.2. Оценка результатов опытно – поисковой работы по подготовке воспитателей к личностно ориентированному взаимодействию с детьми	39
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	46
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	49
ПРИЛОЖЕНИЯ	54

ВВЕДЕНИЕ

Понятия «лично ориентированное образование», «лично ориентированное взаимодействие» возникли в отечественной психолого-педагогической науке сравнительно не так давно. Но, отдельные идеи, лежащие в основе лично направленной дидактической модели, имеет многолетнюю историю, а главная мысль – мысль гуманизма – является одной из древнейших в философской идеи. Претерпевая конфигурации на протяжении всей истории человечества, мысль гуманизма и сейчас сохранила свою сущность – отношение к человеку, как к высшей ценности, к «мере всех вещей».

Лично ориентированное взаимодействие – взаимодействие, которое гарантирует саморазвитие и формирование личности ребенка, исходя из выявления его личных индивидуальностей как субъекта познания и игровой деятельности.

Гуманистическое значение социальных преобразований в современной России содержится в признании человека высшей ценностью бытия, гармонизации публичных и собственных интересов, разработке критерий для свободного развития каждого человека. Обычное образование было ориентировано на изучение учащимися познаниями, умениями, навыками, на их подготовку к жизни. В настоящее время предназначение образования рассматривается наиболее обширно, а конкретно: развитие человека, приобретение им себя, собственного человеческого образа, неподражаемой особенности, духовности. Задача образовательных учреждений, социума в целом – поспособствовать человеку стать субъектом культуры, исторического процесса, своей жизни, обучить жизнотворчеству [1;2;13].

В последнее время дилемме гуманизации образования приурочено большое количество изучений, однако, но еще пока рано говорить о целостно оформленной концепции гуманизации образования. Лично ориентированное взаимодействие является одним из её направлений,

значение, которого в признании главной ценностью образования развития личности как особенности в ее самобытности, уникальности, неповторимости; в предоставлении любому обучаемому права выбора личного пути развития на базе выявления его личных особенностей, житейских ценностей и устремлений.

В современных исследованиях подчеркивается, что лишь личностью преподавателя направленное взаимодействие способно стать личностно ориентированным взаимодействием (В.А.Петровский, Г.М.Коджаспирова, И.Б.Котова). В связи с этим, была исследована роль преподавателя в изменении себя и находящихся вокруг людей (А.В.Петровский), его позиции в становлении личностно ориентированного взаимодействия (Слободчиков); определена совокупность нравственно-психологических параметров личности педагога-гуманиста (В.А. Слостенин, И.Б. Котова).

Появляется противоречие между необходимостью гуманизировать образование во всех звеньях, имеющейся системы и неготовностью практиков к реализации личностно ориентированного взаимодействия с воспитанниками. Это противоречие указывает на необходимость создания системы подготовки воспитателей к реализации личностно ориентированному взаимодействию с детьми, что обуславливает выбор темы изучения: «Подготовка воспитателей к личностно ориентированному взаимодействию с детьми».

Цель исследования – разработать и апробировать систему подготовки воспитателей к реализации личностно ориентированного взаимодействия в ДОУ.

Объект исследования – взаимодействие педагога с детьми в ДОУ.

Предмет исследования – готовность воспитателей к реализации личностно ориентированного взаимодействия в ДОУ.

Разработанная система научно-методической и практической подготовки должна обеспечить не только восприятие личностно ориентированного взаимодействия, однако и её принятие, что приведет к

положительному изменению мотивационных установок, направлению личности.

В соответствии определены следующие задачи:

1. Охарактеризовать понятие «лично ориентированное взаимодействие» в образовании применительно к педагогу дошкольного учреждения, сформулировать критерии и показатели такого взаимодействия.

2. Раскрыть сущность понятий «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», изучить виды взаимодействия с детьми у педагогов современных дошкольных учреждений.

3. Проверить лично ориентированное взаимодействие педагогов с детьми в рамках методической работы дошкольного учреждения.

В работе использованы такие методы изучения, как анализ педагогической, психологической и методической литературы; исследование и анализ педагогического опыта; анкетирование; опытно-поисковая работа, включающая формирующий, констатирующий и контрольный этапы; обработка результатов; оформление работы. Исследование проходило на базе МБДОУ № 12 (в дальнейшем ДОУ).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ

1.1. Виды взаимодействия педагога с детьми, личностно ориентированное взаимодействие воспитателя с детьми дошкольного возраста

Многие трудности современного образования связаны с устоявшимся представлением о том, что конкретно ребёнок является главным объектом прибавления педагогических усилий. Гуманизация педагогического процесса – это признание прав и свобод личности человека, создание критерий для реализации её интересов, выявления и развития возможностей. Гуманистическая педагогика перемещает акцент с личности воспитанника на особую систему подготовки воспитателя к тому, чтоб самому становится личностью и через свою «личность», воздействовать на детей. Поэтому, в настоящее время проблема перевода педагога из объектной в субъектную позицию, то есть позицию функционального профсамовоспитания и самообразования, рассматривается в русле реализации модели личностно ориентированного взаимодействия [26; 59].

Разбирая концепцию «личностных вкладов» А.В. Петровского, можем сделать вывод, что собственной деятельностью, и общением любой человек производит значительные конфигурации в себе и в остальных людях, так как исполняет определенные «вклады» себя, собственных сил, возможностей, разума, характера в остальных людей. Конкретно индивидуальными данными «вкладами» в других измеряется личность, если руководствуется гуманистическими ценностями. Это состояние в большей степени относится к педагогу, так как сущность его деятельности - помощь развитию воспитанников [51].

Рассмотрим, что же является более весомым для воплощения личностно ориентированной дидактической модели, для гуманизации

отношений с воспитанниками. Известны слова К.Д. Ушинского о том, что в воспитании все обязано базироваться на личности воспитателя. Состояние о том, что личностный подход к детям осуществляет педагог, который осознает себя личностью, развивается в исследованиях Н.А. Алексеева, Г.Г. Кравцова и остальных, а психологическое обоснование дано Слободчиковым В.И.. Основной и главный вывод, сделанный В.И. Слободчиковым, в особенности главен для нашего изучения: лишь личностью педагога направленное взаимодействие способно начинать личностно ориентированным взаимодействием. Известный психолог обосновывает, что под воздействием такого влияния изменяется и сам педагог, у которого складывается определенная педагогическая точка зрения, которую Слободчиков охарактеризовывает, как целостность профессионального сознания и профессиональной деятельности. Педагог в своей действительно педагогической позиции никогда не сталкивается с ребенком как объектом, в личной позиции он постоянно сталкивается с иным человеком, а в собственно профессиональной – с критериями его развития и становления [60].

Анализ литературы позволил нам узнать то, что индивидуальности взаимоотношений, складывающихся между участниками образовательного процесса, которые освещены в работах Ш.А. Амонашвили, Н.В. Кузьминой, В.А. Кан-Калика. Создатели единодушны в том, что эти отношения обязаны выстраиваться на любви и внимании к детям, почтении личности любого ребенка, его прав и свобод, на вере в познавательные способности и возможности. Создание человеческих взаимоотношений – важная черта гуманно-личностного подхода к взаимодействию детей.

Следует отметить, очень принципиальное в русле личностно ориентированного взаимодействия положение о том, что воспитать детей гуманными практически невозможно, если сам педагог не владеет такими качествами, а лишь на уровне сознания воспринимает идеи гуманной педагогики, личностно ориентированного подхода. Среди качеств,

характеризующих педагога, именуют влюбленность к детям, долг, самоотверженность, ответственность, такт, справедливость, креативность и многие другие.

Проанализировав исследования В.А. Петровского и его сотрудников, мы выделяем нужное для нашего изучения правило трех «П», лежащее в сфере личностно ориентированного взаимодействия в системе «педагог - ребенок»: понимание, принятие, признание.

Понимание – знание педагога созидать ребенка «изнутри», смотреть на мир сразу с двух точек зрения – собственной и воспитанника. Сообразно существу это то, к чему ранее призывала воспитателей Н.К. Крупская: «влезть в шкурку ребенка». Подчеркнем, что изюминка развития ребёнка дошкольного возраста содержится в том, что он находится на стадии «первоначального фактического складывания личности», он еще не всё знает о себе, находится в процессе развития, в поиске себя и смыслов жизни. Понимать ребенка – означает помогать ему разбираться в себе, содействовать самопознанию.

Принятие ребёнка – это принятие его переживаний, эмоций, желаний. Сообразно силе переживаний детские чувства не уступают эмоциям взрослого, кроме того, в силу возрастных особенностей – импульсивности, недостатка собственного опыта, недостаточной силой воли, преобладания эмоций над интеллектом – переживания ребёнка достигают особую остроту и оказывают огромное воздействие на его активность, отношения с окружающими. Именно поэтому педагогу принципиально представить, что он понимает и воспринимает чувства ребенка. Это не означает, что педагог разделяет поступки и действия ребенка, соглашается с ними: принять – не означает согласиться, а означает, с уважением и трепетом отнестись к переживаниям ребенка.

Признание уникальности ребенка – признание права голоса ребенка в решении тех либо других проблем, побуждение у воспитанника желание проявить своё отношение к содержанию занятий, уважение к его выбору

задания, средств реализации, партнеров. Ребенок имеет право на собственное мнение и решение, даже в том случае если, с точки зрения педагога, оно неудачное [51].

Нужно отметить, что знание правила трех «П» и его осуществление в процессе взаимодействия несомненно поможет педагогу избежать распространенных в массовой практике психологических барьеров в общении с ребенком. Усилению психологического контакта между ребёнком и педагогом, педагогом и детьми способствуют косвенные действия, предвосхищающие положительные оценки, побуждающие участников к принятию учебной задачи, её творческому исполнению.

В нашем исследовании чрезвычайно важно отметить, то, что личностно ориентированный педагог настроен вполне оптимистично. Он исходит из гуманно-личностного взгляда на ребенка, у которого есть желание и возможность учиться, поэтому важно его «хочу» и его «могу»; либо помочь приобрести индивидуальный смысл учения ребёнка [1].

Следует отметить, что, организуя активность ребенка, педагог заботится о том, чтобы любой ребенок эмоционально переживал успешность взаимодействия. Для этого создаются специальные ситуации успеха, которые используют положительные подкрепления целей ребенка, акцентируются его положительные черты и т.д.

Анализируя литературу, мы ознакомились с исследованиями В.Т.Кудрявцевой, Е.Е. Кравцовой, Н.Н. Поддьяковой важными для нашего изучения. Данными исследованиями подчеркивается необходимость организации игрового общения в обучении дошкольников, что достигается благодаря умению педагога преобразовать занятие в форму игры, применяя игровые способы и средства. Ребёнок, «спрятавшись» за роль, ощущает себя свободнее, раскованнее, проявляет гораздо больше творчества по сравнению с занятиями школьного типа, какие занимают место в дошкольном обучении. Игровая степень общения обладает тонкостью и богатством оттенков,

разнообразием маневров, что делает общение праздничным, увлекательным, продуктивным [30; 33].

Для сопоставления рассмотрим другие виды и стили взаимодействия педагога и ребёнка.

Педагогическая деятельность, направленная на многостороннее формирование личности ребёнка станет наиболее эффективной, если будет выстраиваться соответственно природе, культуре ребёнка и педагога.

В педагогической науке выделяют два вида взаимодействия педагога и ребенка это субъектно-объектное и субъектно-субъектное:

1. Субъектно-объектные отношения. В педагогической деятельности в роли субъекта выступает преподаватель, а в роли объекта — воспитанник (ребенок).

2. Субъектно-субъектные отношения способствуют развитию у детей возможности к сотрудничеству, предприимчивости, творческого истока, умения конструктивно решать конфликты.

А.К. Маркова дифференцирует демократический, авторитарный и свободный стили педагогической деятельности и описывает их следующим образом.

При демократическом стиле педагогической деятельности ребенок рассматривается как полноправный партнер в общении и познавательной деятельности. Преподаватель привлекает детей к принятию решений, учитывает их представления, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но их личностные качества.

При авторитарном стиле ребенок рассматривается как предмет педагогического действия, а не равноправный партнер. Педагог единовластно принимает решения, устанавливает контроль за исполнением предъявляемых им требований, использует свои права без учета ситуации и представления ребёнка, не доказывает свои действия перед ним. Для педагога свойственны низкая удовлетворенность профессией и профессиональная неустойчивость.

При либеральном стиле педагог уходит от принятия решений, передавая инициативу детям, коллегам. Контроль и организацию деятельности детей осуществляет без системы, проявляет нерешительность, колебания.

Любой из данных стилей, выявляя отношение к партнеру взаимодействия, определяет его характер: от повиновения, следования – к партнерству и до отсутствия целенаправленного воздействия. Значительно, что любой из данных стилей предполагает преобладание или монологической, или диалогической форм общения.

В ходе исследования, мы узнали, что личностно ориентированное взаимодействие предъявляет особые запросы к креативности преподавателя, который обязан творчески взаимодействовать с ребенком, применяя особые, индивидуализированные формы общения, способы и средства взаимодействия.

Личностно ориентированная модель это основа нашего исследования, составляет альтернативу учебно-дисциплинарной модели. Воспитатель в общении с детьми придерживается положения: «не рядом и не над, а вместе!».

Цель личностно ориентированной модели – обеспечить чувство психологической защищенности – доверие ребёнка к миру, радости существования (психологическое здоровье), создание начал личности (базис личной культуры), формирование индивидуальных особенностей ребенка. Воспитывающий не подгоняет развитие каждого ребенка к заранее известным канонам, а предостерегает происхождение вероятных тупиков личного развития детей, координирует свои требования и ожидания. Предъявляемые ребенку требования, с максимальной задачей полностью развернуть замечаемые в ходе общения возможности его роста – не «запрограммированность», а помощь развитию личности; познания, умения и навыки рассматриваются не как цель, а как средство полноценного развития личности.

Методы общения – понимание, признание и принятие личности ребёнка, основанное на формирующейся у взрослых возможности стать на позицию ребёнка, учитывать его точку зрения и не пренебрегать его ощущения и эмоции.

В личностно-ориентированном подходе стратегией общения является сотрудничество. Педагог использует позицию – исходя из интересов ребёнка и перспектив его предстоящего развития как полноценного члена сообщества. Взглянув на ребёнка как на настоящего напарника в условиях сотрудничества.

Наши изучения личностно ориентированного подхода показало, что наибольшее значение в педагогическом процессе придается игре, позволяющей ребенку выразить свою энергичность, наиболее значимо реализовать себя. Игра основана на свободном сотрудничестве взрослого с детьми и самих детей друг с другом, становится главной формой организации жизни детей.

Исследования представленной модели взаимодействия демонстрирую, что ожидаемые результаты – продолжение «степеней свободы» развивающегося субъекта (с учетом его возрастных особенностей): его возможностей, прав, перспектив. В ситуации сотрудничества осиливается вероятный эгоцентризм и индивидуальность ребёнка. Формируется коллективизм. Фантазия и мышление детей, не скованные ужасом перед неудачей либо шуткой, раскрепощаются. Развиваются познавательные и творческие способности.

Личностно ориентированная модель взаимодействия ни в коем случае не подразумевает отмену систематического обучения и воспитания детей, проведение с ними планомерной педагогической работы. Не отменяет она и такого кардинального факта, что дошкольное общественное воспитание является главным звеном общей системы народного образования и в качестве такового гарантирует первый шаг развития образованной личности.

Фундаментальной предпосылкой воспитания и взаимодействия, и в то же время самоценным условием жизни детей является внимание общества об их здоровье и самочувствие.

Но наше исследование показало, что у педагогов-практиков нашего времени нет четкого представления о целях, задачах, методах и содержании работы с детьми в рамках личностно-ориентированной педагогики.

Главное для нашего исследования идеи личностно-ориентированного подхода, содержащиеся в анализируемых образовательных парадигмах, относительно педагога как одного из субъектов образовательного процесса. В них определены контуры его позиции, отличающейся от той, что он занимал в традиционной дидактической модели, а конкретно: взаимодействие с детьми на базе сотрудничества, своевременное содействие ребёнку, предоставление ему свободы действий; побуждение растущего человека к саморазвитию, самовоспитанию с учетом его природных и индивидуальных особенностей, тенденции развития [27].

Во всех современных концепциях личностно ориентированной модели взаимодействия общим является раскрытие сущности личностно ориентированного подхода к детям, которая состоит в признании субъектами своей деятельности всех участников образовательного процесса, в разработке системы субъектно-субъектного взаимодействия преподавателя и ребёнка.

Итак, подытожим: педагог - профессионал – лицо, которому общество доверяет детей, а в их лице – свое будущее. Поэтому чувство ответственности за качество исполнения своих обязанностей, долга перед детьми, социумом за итоги деятельности – неременный показатель готовности преподавателя к личностно ориентированному подходу в педагогическом процессе. А это, в свою очередь, зависит от мотивационно-ценностной ориентации педагога, от педагогического направления, от личных качеств, какие определяются, как гуманные.

1.2. Пути формирования профессиональных навыков педагога по реализации лично ориентированного взаимодействия с детьми

В условиях лично ориентированного взаимодействия педагогическая активность воспитателя выражается в разработке критерий, ставящих ребёнка в позицию субъекта, преднамеренно принимающего ценностное содержание опыта, предлагаемого наставником. Все это подразумевает необходимость особой подготовки воспитателя к осуществлению вышеназванных действий [3].

Наши изучения показывают, что современная система постоянного педагогического образования не совсем эффективно подготавливает педагогов к работе в условиях лично ориентированной модели взаимодействия. Колледжи, университеты, система повышения квалификации многие годы делали упор в профессиональном образовании на системе передачи определенной суммы психолого-педагогических познаний.

Мы считаем необходимым отметить, что в условиях организованной системы повышения квалификации, как мы заметили исследование А.К. Марковой, изучение новой информации зависит от мотивационно-ценностных установок самого преподавателя. Если новая информация прибывает в разногласии с установками педагога, то она вызывает чувство психологической защиты от более нового. Для наибольшей успешности профессионального образования, повышения квалификации педагога нужно, как свидетельствуют современные изучения (Г.И.Аксенова, В.А. Слостенин), перевести педагога из объектной в субъектную позицию, тем самым в позицию креативности, то есть отказ от суверенности и собственного «Я» и т.д. Регрессивные явления возникают у педагогов, прекративших учебно-познавательную деятельность, а также, если данная деятельность хаотична, бессистемна, оторвана от жизненно важных проблем [4; 43].

Остановимся на исследованиях А.К. Марковой, которые демонстрируют, что в критериях организованной системы повышения

квалификации изучение новой информации зависит от мотивационно-ценностных установок преподавателя. Новая информация прибывает в возражение с установками педагога, в том случае она вызывает чувство психологической защиты от нового. Как свидетельствуют инновационные исследования, для развития профессиональных качеств, повышения квалификации педагога, нужно перевести педагога из объектной в субъектную позицию. В позицию активного профессионального самовоспитания, личного саморазвития [43].

Взаимодействие – это процесс действия или воздействия субъектов друг на друга, производящий их взаимообусловленность, причина общественной интеграции, общественного структурирования и эффективной групповой деятельности. Взаимодействие может быть непосредственным и опосредованным, переходящим и устойчивым, личным и общественным, формальным и неформальным, вузовским и творческим.

Педагогическое взаимодействие двустороннее, два взаимообусловленных компонента: педагогическое действие и ответная реакция воспитанника.

Педагогическое взаимодействие в отличие от другого взаимодействия, представляет собой целенаправленный контакт (продолжительный или кратковременный) педагога и воспитанников, следствием которого являются обоюдные конфигурации в их поведении, отношениях и деятельности.

Существуют разные виды педагогических взаимодействий, а вследствие и отношений: педагогические (отношения воспитателей и воспитанников); взаимные (отношения со взрослыми, сверстниками и малышами); предметные (отношения воспитанников с предметами материальной культуры); отношения к самому себе. Важно отметить, что воспитательные взаимодействия появляются и тогда, когда воспитанники и без роли воспитателей в будничной жизни вступают в контакт с окружающими людьми и предметами.

Педагогическое взаимодействие мы уже упоминали, двустороннее, два взаимообусловленных компонента: педагогическое воздействие и ответная реакция воспитанника. Воздействия могут быть как прямые так и косвенные, отличаться сообразно направлению, содержанию и формам предъявления сообразно наличию либо отсутствию цели, характеру обратной связи (управляемые, неуправляемые) и т.п. Настолько же многообразны и ответные реакции воспитанников: функциональное восприятие, обработка информации, пренебрежение либо сопротивление, эмоциональное переживание либо равнодушие, действия, поступки, активность.

Главным отношением педагогического процесса является взаимосвязь «педагогическая деятельность - деятельность воспитанника». Но исходным, определяющим в окончательном результате его итоги является отношение «воспитанник - предмет усвоения».

В нашем исследовании следует отметить, что переход воспитателя от традиционной к лично ориентированному подходу взаимодействия педагога с детьми связан с определенными переменами их профессионального сознания, какие выражаются в соответствующем противоречии между осознанием новейших образовательных ценностей.

Действенной предпосылкой готовности воспитателя к реализации лично ориентированного подхода является изучение им личностным стилем деятельности как совокупности индивидуально-личностных характеристик педагогического общения, специфичной коммуникацией педагогических чувств, взглядов и установок.

Стоит подчеркнуть, что в связи с этим роль методической работы в детском саду возрастает, в процессе которой имеются возможности увеличить личностное эго педагога в повышении профессиональных качеств, в осуществлении самообразования, при условии её индивидуализации и дифференциации.

Что же представляет лично ориентированное взаимодействие в процессе воспитания? Если в двух словах, то это необходимость

совершенствовать в ребенке стремление к самопознанию и самопостроению, направлять его, достигать секреты успешной самореализации и раскрывать в себе неподражаемую личность.

Личностно ориентированное взаимодействие имеет отличие от обычного тем, что ребёнок не только получает информацию (знания), но еще получает умения и навыки в практическом и психологическом плане, исходя из своих личных качеств и природных возможностей.

Введение личностно ориентированного взаимодействия в образование позволит создать условия для самореализации учащихся, развития возможности приспособиться к условиям современной жизни.

У представленной формы воспитания имеются свои требования:

- информацию ребенку в общение;
- предоставлять выбор для творческой деятельности;
- поддерживать и направлять ребенка;
- помогать ребенку найти самостоятельные решения.

Индивидуальные особенности личностно ориентированного взаимодействия в том, что педагог, преподаватель, воспитатель всегда должны стараться и быть искренни со своими подопечными, поэтому их воспитанники и откровенничают без опасений.

Все малыши рождаются разными и личностное взаимодействие просто необходимо, чтобы выровнять их развитие. Ребёнок в будущем добьется желаемого уровня как на работе, так и в жизни.

Отношения между детьми и взрослыми основаны на взаимной любви и уважении друг к другу в отличие, к примеру, от природосообразной педагогики, которая не считала необходимым подстраиваться под воспитанника либо существовать с ним на равных.

Учитель и воспитатель непрерывно изучают, темперамент, черты характера, вкусы, взгляды, интонации каждого воспитанника.

Педагог наблюдает за развитием ребёнка и исходя из его возможностей усложняет или облегчает трудности, которые обеспечивают прогрессивное формирование становления маленькой личности.

При личностном взаимодействии воспитатель своевременно определяет причины, которые мешают достижению цели, и устраняет их сразу, не давая усложниться ситуации.

Одинаковых детей не существует, так и не существует одинаковых взаимодействий. Имеется опыт и профессиональные качества в личном содействии к любому ребёнку. Обязательно стоит учитывать сочетание воспитания и самовоспитания.

Ребенок имеет право выбора находить себя в любой сфере творчества, именно так он сможет достигнуть успехов.

В наше время воспитание ребенка должно ставить своей целью дать социуму колоритную личность, которая будет изумлять и удивлять красками собственной природы и сильного характера. Этого требует динамично развивающееся общество двадцать первого века. На жизненную арену вступают люди нового типа раскрепощенные, смелые, независимые, прагматичные в мыслях и действиях, свободные от шаблонов.

Одной из актуальных проблем при переходе современной системы образования в личностно направленную является субъективация педагогического процесса, транслирование личностных гуманистических ценностей от педагога к воспитаннику. Это может быть лишь при условии интенсивной организации педагогического взаимодействия, а конкретно его проектировании. Педагогическое взаимодействие как конкретное либо опосредованное взаимодействие людей имеет базу и ограничение установления самых различных связей между субъектами образования.

В исследованиях К.Ю. Белой, Л.В. Поздняк, И.Л. Паршуковой, Дубровой В.П. подтверждено, что четко выстроенная методическая работа в детском саду позволяет выполнить те же самые функции, что и вся система повышения квалификации, а конкретно:

- компенсаторную функцию, направленную на коррекцию и возмещение пробелов в образовании, которое специалист получил ранее в своей жизни;

- адаптивную функцию, которая способствует приспособлению человека к изменяющимся условиям профессиональной деятельности;

- развивающую, которая обеспечивает формирование творческого потенциала личности, творческих способностей специалиста на протяжении жизни.

Путем аналитического исследования определена совокупность критериев и показателей личностно ориентированного взаимодействия педагога дошкольного учреждения к взаимодействию детей, которая представлена в таблице 1

Таблица 1

Критерии и показатели личностно ориентированного взаимодействия с детьми

Критерии	Показатели
1. Гуманистическая направленность личности педагога	Признание ребенка основной ценностью образовательного процесса; Понимание, признание и принятие ребенка как полноправного партнера; Стимулирование субъектности ребенка; Построение взаимодействия на основе сотрудничества, взаимопонимания, взаимопомощи, согласованности действий.
2. Центрированность взаимодействия на ребенке	Дифференциация задач, содержания и форм обучения; Организация педагогической поддержки: использование приемов авансирования успеха, усиления мотивации; Вариативность взаимодействия в зависимости от индивидуальных способностей, возможностей и тенденций развития ребенка.
3. Профессиональные качества педагога	Владение различными типами обучения; Готовность действовать с учетом позиции других субъектов образовательного процесса; Создание условий для развития ребенка, раскрытия механизмов самообучения, проявления познавательной и нравственной активности, творчества; Потребность в самообразовании, развитие педагогического творчества.

Выводы по первой главе. На основе данных выводов будет строиться наша опытно – поисковая работа:

1. Понятие «лично ориентированное взаимодействие в образовании» можно рассматривать в единстве трех его характеристик, а именно: как психолого-педагогическую категорию, направленность деятельности педагога и его взаимодействия.

2. Лично ориентированное взаимодействие — психолого-педагогическая категория, сущностной характеристикой которой является личностное развитие субъектов образовательного процесса. Мотивационно - ценностное присвоение этой категории положительно влияет на развитие личности и деятельности педагога, что побуждает его к гуманизации стратегии взаимодействия.

3. Возрастает роль методической работы в детском саду, в процессе которой имеются возможности усилить личностное начало педагога в повышении квалификации, в осуществлении самообразования, при условии ее индивидуализации и дифференциации.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПРОВЕРКИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТЬМИ

2.1. Изучение взаимодействия педагогов с детьми в дошкольных учреждениях

Цель констатирующего этапа работы состояла в исследовании взаимодействия с детьми у преподавателей современных дошкольных учреждений.

В ходе констатирующего этапа работы предполагалось:

- изучение безупречных представлений воспитателей о личносно ориентированном взаимодействии;
- определение степени осознанности идеальных представлений педагогов о личносно ориентированной модели взаимодействия (реальные представления о личносно ориентированном взаимодействии);
- обнаружение ступени овладения личносно ориентированным подходом к взаимодействию с детьми у современных педагогов.

В опытно-поисковом исследовании принимали участие педагоги дошкольного учреждения г. Екатеринбург №12, имеющие различный трудовой стаж, возраст, разную степень профессиональной подготовки.

В нашем исследовании принимали участие: 13 воспитателей.

Аналитическим методом были выявлены аспекты и характеристики личносно ориентированного взаимодействия педагога с детьми, однако в ходе всех этапов опытной работы уточнялись. В качестве главного показателя, при проведении опытной работы, мы определили характер взаимодействия с детьми в процессе взаимодействия, а еще имели в виду все критерии (аспекты) и показатели (характеристики) личносно ориентированного взаимодействия. При этом мы учитывали то, что во

взаимодействии, с одной стороны, имеет место быть гуманистическая направленность личности педагога, а с иной стороны – для дошкольников значимы общественные мотивы учения, связанные с необходимостью в общении с разными людьми, в их одобрении и оценке.

В ходе констатирующего этапа работы рассматривались:

- стили взаимодействия педагога с ребенком;
- индивидуальности личных качеств педагогов;
- отношение педагога, направленное на ребёнка.

В исследовании мы использовали комплекс способов: личные и групповые диалоги и общение с педагогами, самоанализ педагогами собственной деятельности, анкетирование, наблюдения за взаимодействием педагогов с детьми вне занятий и на занятиях, оценки экспертов. Исследование проходило по этапам, каждый из которых характеризовался спецификой задач и методов.

Первый этап был приурочен к сбору массового материала с тем, чтобы обнаружить ориентацию современных педагогов в дидактических моделях, найти их представления о лично направленном воспитании. Всем участникам опытной работы были заданы вопросы: знакомо ли им понятие «лично-ориентированное взаимодействие»; из каких источников они получили знания о лично ориентированном взаимодействии. Педагоги ДООУ отметили, что понятие «лично ориентированное взаимодействие» им достаточно хорошо знакомо.

Часть опрошенных назвали в качестве источника знаний Концепцию дошкольного воспитания (1989), которую они читали сами (15%) либо о которой они получили информацию в ходе бесед с коллегами, на курсах повышения квалификации или на педагогических советах. Отдельные педагоги (23%) назвали соответствующие публикации в журналах «Дошкольное воспитание», «Обруч». Наконец, часть педагогов (61%) отметили, что знают о лично ориентированной модели воспитания, однако более точно назвать источник получения знаний не смогли, поскольку

понятие очень распространенное и в наше время нередко звучит в педагогической среде.

Для исследования безупречных представлений педагогов о личностно ориентированном взаимодействии применялось индивидуальные беседы, включающие вопросы: что такое личностно ориентированное взаимодействие с детьми? Какое значение, вы вкладываете, когда слышите или используете в профессиональной деятельности это понятие? Применяете ли личностно ориентированное взаимодействие в практике своей работы? Назовите признаки личностно ориентированного взаимодействия?

Стоит отметить, что по итогам групповых и личных разговоров выяснилось, что фактически всем опрошенным педагогам знакомо данное определение, почти все объясняли его содержание, как: сотрудничество с детьми на базе субъектно-субъектных отношений; уважение к личности ребенка; формирование его возможностей; использование различных видов взаимодействия детей; построение процесса взаимодействия с учетом индивидуальности ребенка.

Изучения демонстрируют, что главный смысл, который педагоги вкладывают в понятие «личностно ориентированное взаимодействие», заключается в признании ребенка самым значимым объектом приложения педагогических сил. Однако некоторые педагоги (54%) отметили, что осуществление личностно ориентированного взаимодействия будет успешным только тогда, когда педагог прилагает усилия и по отношению к самому себе – «стремится стать личностью и повысить свою культуру», тогда и его «педагогические усилия по отношению к детям дадут отличные результаты».

Далее мы предложили педагогическому персоналу вопросник, побуждающий их к самоанализу своей деятельности в процессе взаимодействия с детьми. Вопросы составлены на основе анкеты В.А. Кан-Калика, Н.Д. Никандрова [25].

Рассмотрим результаты самоанализа педагогами профессиональной деятельности:

Вопрос: Опираетесь ли вы в своей деятельности на психолого-педагогическую теорию или просто действуете на уровне здравого смысла, методических рекомендаций и опыта коллег?

Ответы:

- изучаю психолого-педагогическую литературу и руководствуюсь в работе методическими рекомендациями и опытом коллег - 38 %
- руководствуюсь лишь уровнем здравого смысла, методическими рекомендациями и опытом коллег - 47 %
- действую на уровне здравого смысла, но иногда обращаюсь к психологу за советом - 15 % человек из опрошенных.

Вопрос: Как вы считаете, есть ли у вас собственные педагогические идеи, концепция, которые для вас важны и на которые вы опираетесь в повседневной работе?

Ответы:

- строю работу на основе педагогических идей - 23 %
- основная педагогическая идея – воспринимать каждого ребенка как личность- 62 %
- нет педагогических идей - 15 % из опрошенных;
- не задумываюсь об этом - 0 %

Вопрос: Считаете ли вы, что ваше текущее педагогическое планирование носит творческий характер?

Ответы:

- стараюсь работать творчески – 38 %
- не всегда - 31 %
- иногда - 31 %
- нет - 0 %

Вопрос: Ваша творческая деятельность предполагает реальное сотворчество ребенка, его познавательную активность?

Ответы:

- предполагает сотворчество и познавательную активность ребенка - 61 %
- ребёнок – главный участник моей творческой деятельности - 23 %
- изредка - 15 %

На вопрос: Можете ли вы считать, что ваши педагогические идеи (ваше педагогическое мышление) не стоят на месте и развиваются? - все воспитатели (100 %) ответили утвердительно.

Итак, приведенные данные свидетельствуют о том, что фактически все педагоги считают свои педагогические идеи надлежащим современным положениям личностно ориентированного построения педагогического процесса. Многие из опрошенных педагогов убеждены, что придерживаются (полностью или частично) личностно ориентированного взаимодействия.

Второй этап констатирующей части исследования был посвящен выявлению степени осознанности понятия «личностно ориентированное взаимодействие». Использовались следующие методы – беседы, анкетирование, наблюдение, просмотр и анализ занятий. В ходе беседы предлагались вопросы: Обращались ли вы во время занятий: а) к альтернативному учебному материалу; б) к заданиям на выбор? Ответы следовало проиллюстрировать примерами из своего опыта.

Показатели исследования таковы, что большинство педагогов ответили отрицательно, объяснив это тем, что «не умеют таким образом организовать занятие», «не знают методики проведения» и т.д. Некоторые воспитатели сказали, что используют альтернативный материал. Например, на занятиях по изобразительной деятельности разрешают ребенку выбрать тот материал, которым ему легче нарисовать или который больше нравится: краски (акварель или гуашь), фломастеры, карандаши и т.д.

Следует отметить, что небольшая часть из опрошенных педагогов сказали, что предоставляют выбор детям, но не часто, т.к. такие задания

«вызывают определенные трудности, т.к. необходимо готовить несколько заданий », и дополнительный материал.

Анализ ответов воспитателей показал, что большая часть из них стремится отрегулировать активность детей, но за пределами занятий, исходя из наблюдений, детям предлагают выбрать задания, игры, поручения и т.д. Иными словами, на занятиях педагоги в большей степени нацелены на стратегию повиновения, а в повседневной жизни – на стратегию установления демократичных отношений с ребенком.

Отметим, что с целью исследования степени осознанности близким к идеальным представлениям о лично ориентированном взаимодействии детей была подготовлена анкета, которая составлена путем трансформаций диагностики определения модели взаимодействия воспитателя с детьми, разработанной М.В. Крулехт. В отличие от обычных вопросов испытуемым предложили 21 мнение относительно процесса воспитания и взаимодействия дошкольников. Степень согласия или несогласия с тем или другим мнением испытуемые выражали с помощью балльной системы – от 5-ти до 1-го балла. Анкета в форме размышлений позволила найти настоящие представления педагогов об ориентации учебно-воспитательного процесса в дошкольных учреждениях, то есть те представления, на которых строятся их личные взаимодействия с детьми [31].

Обратим внимание на то, что анализ результатов анкетирования выявил, что 9 педагогов тяготеют к учебно-дисциплинарной модели взаимодействия с детьми, что не соответствует данным первого этапа эксперимента (результатам бесед).

Приведем пример: при личной беседе воспитатели утверждали, что усвоение детьми знаний, умений, навыков – это не цель, а средство взаимодействия, а на восьмой вопрос анкеты (центральная задача учебно-воспитательной работы - вооружение детей знаниями, умениями, навыками) поставили 5 баллов, то есть полностью согласились с данным суждением; также говоря о субъектно-субъектных отношениях с ребенком, условиях

сотрудничества с детьми, полностью согласились со вторым суждением анкеты (воспитатель-главная фигура, от него зависит успех и эффективность воспитательной работы); то же самое с шестым суждением (ребенок должен выполнять все требования воспитателя) и с семнадцатым суждением (анализируя результаты занятия, педагог принимает во внимание степень реализации программы), несмотря на то, что во время беседы педагоги утверждали, что следует учитывать продвижение ребенка в развитии, его индивидуальные и возрастные особенности. Называя признаки лично ориентированного взаимодействия, педагоги отметили, что ребенок занимает центральной образ всего учебно-воспитательного процесса и воспитателю в собственной деятельности не следует ориентироваться на ребенка. Но многие педагоги в анкете согласились (поставили 4 или 5 баллов) с третьим суждением (на занятиях, в ходе режимных мероприятий ребенок должен выполнять то, что намечено воспитателем), седьмым (основная цель воспитателя – реализовать требования программы воспитания и взаимодействия детей) и девятнадцатым (интерес воспитателя к содержанию взаимодействия детей важнее, чем интерес детей) суждениями.

Рассуждая о содержании понятия «лично ориентированное взаимодействие» в процессе личных бесед, воспитатели доказывали, что они понимают следующий смысл: принятие ребенка как личности, как самостоятельного субъекта деятельности; взаимодействие с ребенком на равных, взаимообучение ребенка и педагога, детьми друг друга, но при этом либо согласились (поставили 4 или 5 баллов), либо согласились и не согласились в равной степени (3 балла) с четырнадцатым (деятельность детей нуждается в постоянном контроле) и пятнадцатым (общение детей на занятии следует пресекать) суждениями.

Следует отметить, что собранные и проанализированные данные легли в основу вывода о том, что большая часть современных педагогов дошкольных учреждений имеют недостаточно осознанные представления о значении и ценностях лично ориентированного взаимодействия.

Остановимся, на сопоставлении итогов первого и второго этапов констатирующего эксперимента, которое показало, что значимая часть педагогов о личностно ориентированного взаимодействии не соответствуют представления их реальным представлениям, так как данные анкетирования свидетельствуют о преобладании ориентации педагогов на дисциплинарную модель взаимодействия детей, а в самоанализе деятельности практически все воспитатели утверждали, что их педагогическое планирование базируется на творчестве, сотрудничестве с ребенком. Это свидетельствует о том, что у обследуемых педагогов мало развита рефлексивная точка зрения, потому они не имеют все шансы правильно проверить и оценить свою деятельность с точки зрения её соответствия целям и условиям реализации личностно ориентированного взаимодействия с детьми. Поэтому им трудно оценить своё взаимодействие с детьми в его единства и в соответствии с выработанными наукой аспектами и рекомендациями.

Для получения беспристрастной информации о характере взаимодействия педагога с детьми использовались наблюдения за общением воспитателя с детьми на занятиях и за пределами занятий, проводился просмотр и анализ занятий вместе с педагогами, охваченными обследованием.

В результате наблюдения и анализа взаимодействия воспитателя с детьми на занятиях выяснилось, что некоторые педагоги, придерживающиеся учебно-дисциплинарной модели взаимодействия с детьми (сообразно результатам анкетирования), обладают элементами личностно ориентированного взаимодействия (используют личное взаимодействие, дифференциацию задач и способов взаимодействия; создают ситуацию успеха и т.д.), и наоборот: педагоги, имеющие умеренную ориентацию на личностную модель (по анкетным данным), на практике реализуют учебно-дисциплинарную модель взаимодействия. Таким образом, в ходе сопоставления идеальных и настоящих представлений педагогов о личностно

ориентированной модели взаимодействия детей, самооценка и степень реального владения демократическим манерой общения не совпали.

С целью получения более полных данных о стиле взаимодействия воспитателя с детьми проводилось наблюдение за взаимодействием воспитателя и детей в разных видах деятельности. Для фиксации результатов использовался оценивающий лист свойств и особенностей личности педагога. В оценочном листе в соответствии с задачами нашего исследования качества и особенности личности педагога определялись по трем критериям оценки (обладает, трудно сказать и не обладает). Нравственно-коммуникативные качества оценивал сам педагог, а профессиональные качества – эксперт: заведующая, старший воспитатель, методист. Результаты самооценки представлены в таблице и результаты экспертной оценки – в таблице 2.

Таблица 2

Оценка экспертом профессиональных качеств педагогов

Качества и особенности личности педагога	Обладает	Трудно сказать	Не обладает
Инициативность	31 %	31 %	38 %
Творческое мышление	23 %	31 %	47 %
Требовательность	54 %	23 %	23 %
Эрудированность	54 %	23 %	23 %
Трудолюбие	77 %	15 %	8 %
Увлеченность своей деятельностью	47 %	23 %	31 %
Педагогическая зоркость	54 %	23 %	23 %
Находчивость в решении пед. задач	47 %	31 %	23 %
Умение урегулировать конфликт	38 %	54 %	8 %
Интерес к работе	54 %	31 %	15 %
Ответственность	85 %	15 %	0 %

Разбирая данные таблицы 2 анализ профессионалом профессиональных свойств преподавателя показала, что профессиональная степень педагогов,

мала. Это подкрепляет то, что непосредственной зависимости между личными качествами педагога и его проф уровнем нет.

Следует отметить другие выводы, важные для конструирования программы и способа формирующей части работы:

1. У педагогов дошкольных учреждений сформированы безупречные представления о лично ориентированном взаимодействии: всем знакомо это мнение. Выявлена недостающая зрелость безупречных представлений, расположенность к учебно-дисциплинарному подходу, это свидетельствует о том, что признание приоритета лично ориентированного взаимодействия остается на уровне деклараций, а в своей деятельности педагоги больше тяготеют к обычному взаимодействию с детьми.

2. Вероятность переориентации педагогов с учебно-дисциплинарной на лично ориентированную модель взаимодействия связана с осознанием данных понятий. Лично направленная модель, как двусторонний процесс, значащий действие преподавателя не столько на детей, сколько на самого себя: поднятие собственной «личности», создание субъектности (личностное саморазвитие, проф самовоспитание), ориентированности на ребёнка, профессионально-нравственной ответственности за него.

3. Исследование организации взаимодействия в дошкольных учреждениях показало, что преподаватели используют отдельные составляющие лично-развивающих технологий, однако беспорядочно, конкретно:

- частичная дифференциация средств, задач и способов взаимодействия детей с учетом возрастных возможностей, при игнорировании личных;
- признание ребенка субъектом образовательного процесса, однако отказ от полноправного партнерства;
- организация общей деятельности с детьми, однако с очевидным рвением педагога к доминированию;
- признание ребенка самостоятельной, самобытной персоной, однако неумение основывать взаимодействие с учетом вех его развития;

- организация педагогической помощи детям, творение успешной ситуации, однако в зависимости от конкретной ситуации, возникающей на этот момент в процесс взаимодействия.

Анализ психолого-педагогической литературы и данных констатирующего этапа работы, позволил нам допустить, что процесс формирования у воспитателей лично ориентированного взаимодействия с дошкольниками разрешено выпонить в рамках повышения квалификации педагогов на базе дошкольного учреждения. При этом применяя традиционные и новейшие формы методической работы (семинары, консультации, творческие отчеты, дискуссии, ролевые игры, беседы, педсоветы, тренинги и др.). Повышение профессиональных качеств педагогов было направлено на изменение состава мотивации педагогической деятельности. Определены следующие задачи:

- выявить личностные индивидуальности педагогов, действующие на взаимодействие с детьми в критериях лично ориентированного взаимодействия;

- педагогов научить анализировать свою педагогическую деятельность для того, чтобы переформировать в соответствии с теоретическими основами лично ориентированного взаимодействия;

- вовлечь педагогов в процесс самообразования, самовоспитания;

- обеспечить переориентацию педагогов с учебно-дисциплинарной модели на лично ориентированную модель взаимодействия методом конфигурации мотивационно-ценностных установок;

- создать условия для овладения педагогами технологией лично ориентированного взаимодействия.

Опытно – поисковая работа велась с группой педагогов в составе 13-ти человек на базе дошкольного учреждения №12.

Подчеркнем, что при формировании опытных групп преподавателей появлялись трудности, так как некие воспитатели без желания включались в

опытную работу, так как это требовало дополнительного времени для принятия участия в семинаре, просмотре показательных занятий.

Мы подразумевали предполагали, что процесс формирования у воспитателей дошкольных учреждений лично ориентированного взаимодействия с детьми станет трудным, а его успешность очень вероятна при условии внутренней перестройки педагогической позиции на базе принятия лично направленной модели взаимодействия, осознания ее цели. Включение педагогов в соответствующую практическую деятельность несомненно поможет «пропустить» эту модель «через себя», овладеть технологией лично ориентированного взаимодействия. Поэтому мы спроектировали этапы формирования у воспитателей лично ориентированного взаимодействия с детьми.

Деление на этапы отражало логику нашего подхода к формированию у педагогов лично ориентированного взаимодействия с детьми. Определены последующие этапы: мотивирующий, диагностический и учебный.

I - Мотивирующий этап подразумевал творение у воспитателей мотивации на функциональное изучение знаний, умений, навыков. Реализовывался средством абстрактного семинара, цель которого состояла в подготовке теоретической базы, весьма очень нужной для усвоения программного материала: ознакомление педагогов с главными положениями «гуманистической психологии» и гуманистической педагогики, в частности, с критериями реализации лично ориентированного взаимодействия и чертами самореализации дошкольников в воспитании, с аспектами и показателями лично ориентированного взаимодействия педагога с детьми; поднятие психологической и педагогической культуры педагогов (создание умений, связанных с разбором, переработкой, использованием знаний из разных педагогических источников о построении лично ориентированного взаимодействия с детьми); повышение культуры

педагогического общения (оптимизация приемов действия на детей в процессе общения).

Для нас принципиально, что абстрактный семинар вызвал у педагогов энтузиазм к обговариваемой дилемме. Одни воспитатели, будучи знакомы с теоретическими положениями личностно ориентированной модели взаимодействия и воспитания детей, активно проявляли себя и проявляли инициативу в процессе семинара: вступали в дискуссию, делились своими знаниями. При определении системы ценностей в личностно ориентированном образовании, педагоги высказывали и отстаивали свою точку зрения, а потом средством обсуждения, продвигались к основным правилам и ценностям личностно ориентированного взаимодействия с детьми: исходя из ценности человека, как личности, ценности межлических отношений, ценности знаний и личного опыта в общении.

Ранжирование наставниками профессиональных свойств показало, что фактически все воспитатели на первом месте располагали качества, «отражающие гуманистическую направленность педагога» (любовь к детям, терпение, доброжелательность).

Эффективность мотивирующего блока определялась с поддержкой предъявления воспитателям педагогических обстановок, отображающих различные подходы к взаимодействию с детьми. Всего было предъявлено 15 ситуации, все были правильно решены, однако педагоги отметили показавшийся у них разрыв в познаниях и в деятельности: имеют представления, как нужно поступить, однако не владеют адекватными методами, средствами, способами.

II – диагностический этап был посвящен исследованию педагогами собственного «я», развитию навыков самопознания, а на базе этого выработке умений корректировать и регулировать свою педагогическую деятельность, что повлияло на личностный рост педагогов.

Диагностический этап включал различную практическую активность педагогов с целью подготовки воспитателей к реализации личностно

ориентированного взаимодействия с детьми в процессе взаимодействия; выработки у них новой гуманистической позиции в отношении с ребенком; создание в группе подходящего психологического климата; формирования умения управлять своим поведением в трудных ситуациях взаимодействия.

Ознакомление педагогов с концептуальными основами гуманистической педагогики и психологии (абстрактный семинар) и их изучение в процессе практической деятельности содействовало формированию последующих умений:

- строить педагогическое взаимодействие на базе лично ориентированного взаимодействия;
- охарактеризовать индивидуальности и эффективность лично ориентированного и учебно-дисциплинарного взаимодействия;
- самоанализ своих профессиональных качеств и свою модель взаимодействия с детьми через призму лично ориентированного взаимодействия.

Все это в целом содействовало выработке у педагогов умения подвести итоги собственной педагогической деятельности и саму стратегию лично ориентированного взаимодействия.

В процессе обучения педагогов самоанализу собственной деятельности средством предложенных способов, было умышленно сосредоточено их внимание на самоопределение обстоятельств тормозящих реализацию лично ориентированного взаимодействия: на сформировавшихся стереотипах, установках и тех личных особенностях, которые не содействуют принятию лично ориентированной модели. В итоге были отмечены: лишняя жесткость, завышенная разборчивость сообразно отношению к детям, нерешительность в своих силах и способностях, пренебрежение возрастными и личными способностями детей и т.д.

Следует отметить, что действующим оказался прием обмена понятиями, опытом между педагогами по вопросам практического

применения элементов личностно ориентированного взаимодействия с детьми.

Для нашего исследования принципиально, что воспитатели продемонстрировали сознание и согласие построения учебно-воспитательного процесса с внедрением личностно ориентированного взаимодействия с детьми.

III – тренировочный этап снабжал формирование у педагогов определенных навыков для реализации предстоящего развития технологии личностно ориентированного взаимодействия. Тренировочный блок состоял из психолого-педагогического тренинга и организации просмотра показательных занятий. Целью данного этапа является выработка личностно ориентированной технологии взаимодействия с ребенком у педагогов; формирование определенных умений и навыков, нужных для реализации личностно ориентированного взаимодействия в практике современного дошкольного учреждения.

Анализ исследований В.А. Петровского, В.А. Кан-Калика и других исследователей занимающихся разработкой содержания тренингов, показал, что одной из важных целей тренинга – формирование самосознания его соучастников в конкретной профессиональной деятельности. В процессе развития самосознания педагог самоизменяется, саморазвивается, зная свои способности и исследует свойства, индивидуальности собственной личности, деятельности, проявляет творчество. Осуществление задач тренинга исполнялась через систему упражнений. Целый ряд упражнений был ориентирован на усвоение педагогами приемов педагогической помощи, а именно:

- упражнение «Оценка ребенка», в процессе которого вырабатывались эффективные коммуникативные средства взаимодействия с детьми при их оценке: представление убежденности в силах ребенка, готовности посодействовать ему, одобрение самостоятельности, творческих проявлений, предвосхищающая позитивная критика);

- упражнение «Взаимодействие с детьми» ориентировано на побуждение к активной деятельности, одобрение, формирование рефлексивной деятельности: понимание собственных достижений, осознание ошибок и т.д., предоставление свободы творчества, активизация желания учиться, творение практических и игровых моментов и т.д.

- упражнения «Мой стиль в профессии», «Мой самый трудный ребенок», в процессе которых, педагоги обменивались опытом по развитию эмоционально-положительного отношения к детям: одобрение волевых проявлений при достижении целей, побуждение проявлений взаимопомощи, взаимопереживания и т.д.

Овладению новыми приемами и методами общения с детьми, знакомству с опытами коллег в этой области содействовали последующие упражнения: «Общественное выступление: как притянуть к себе интерес детей перед занятием?», «Конфликтные ситуации общения», «Взаимодействие с детьми», в процессе исполнения которых воспитатели выявили и акцентировали внимание на таких оптимальных приемах и методах общения для лично ориентированного подхода, как: создание положительного эмоционального фона средством осмысления внутреннего состояния детей, их эмоций, сопереживания им, создание ситуаций, способствующих самораскрытию педагога и детей.

Эффективными для развития рефлексивной позиции педагогов оказались упражнения «Моя профессиональная роль», «Моя воспитательница». Педагоги упоминали случаи из юности, из чего оказалось, что большая часть педагогов, сохранивших в целом позитивные воспоминания из детского сада, помнят несправедливые по отношению к ним поступки воспитателей. Такие воспоминания детства содействовали эмпатийным проявлениям педагогов, на базе которых создавались умения правильно оценить свое отношение к детям.

Во время выполнения упражнения «Какая я в общении с детьми?» воспитатели не спешили отвечать на предложенный вопрос, они

задумывались, вспоминали конкретные ситуации собственного общения с детьми и после уже записывали те качества, которые в большей степени охарактеризовали их.

После проведения тренировочного этапа, педагогам, предлагались следующие вопросы: Какие качества препятствуют Вам взаимодействовать с детьми? Присутствие каких качеств способствует взаимодействию с детьми? Что нового Вы получили в процессе тренинга? Большинство педагогов ответили, что в процессе взаимодействия с детьми, им мешают излишняя требовательность, стремление к регламентации содержания, а способствуют взаимодействию – учет особенностей развития ребенка, умение быть открытым к общению. В качестве нового, приобретенного в процессе тренинга, педагоги называли: «Познакомилась с приемами организации педагогической поддержки детей», «Поставила себя на место ребенка и посмотрела его глазами на мой подход к взаимодействию», «Овладела конкретными приемами и способами реализации лично ориентированного взаимодействия с детьми» и т.д.

Анализ результатов формирующей части опытной работы и их сопоставление с данными констатирующего обследования, предоставляют базу сделать вывод об изменении уровня подготовки педагогов к овладению технологией лично ориентированного взаимодействия.

В процессе самоанализа после участия в психолого-педагогическом тренинге, педагоги обратили внимание на положительные конфигурации в их познаниях и умениях, однако отметили, что в настоящем взаимодействии с детьми не всегда могут их применить. Воспитатели объяснили это большим количеством детей в группах, возникновением различных ситуаций взаимодействия с детьми.

Необходимо отметить, что анализ полученных данных в ходе нашей опытной работы позволил выделить следующие изменения на этапах формирования у педагогов лично ориентированного взаимодействия с детьми:

1. Большинство воспитателей отметили положительные изменения в их отношении к личностно ориентированному взаимодействию в процессе более досконального знакомства с основными положениями.

2. Воспитатели получили представления о личностно ориентированном взаимодействии с детьми и убедились в его эффективности в отличие от обычного. В итоге у педагогов создался образ не «абстрактного» (теоретического), а «конкретного» (реального) использования личностно ориентированного взаимодействия с детьми благодаря знакомству с аспектами и показателями такого подхода и анализу используемых в своей деятельности элементов личностно ориентированного взаимодействия.

3. В соответствии с умениями самоанализа и самомнения, с развитием педагогической рефлексии, педагоги сумели проверить предпосылки, мешающие им в реализации личностно ориентированного взаимодействия на практике.

Таким образом, в ходе формирующей работы нам удалось повысить уровень теоретической грамотности у педагогов в области применения личностно ориентированной модели взаимодействия с детьми в рамках данной модели, образовывать знания реализации личностно ориентированной технологии взаимодействия в практике собственной работы, увеличить представления педагогов о настоящем построении личностно ориентированного взаимодействия с детьми и особенностях индивидуального применения такого взаимодействия в своей педагогической деятельности (в зависимости от конкретной ситуации в процессе взаимодействия, личных и личных качеств педагогов и детей).

2.2. Оценка результатов опытно-поисковой работы по подготовке воспитателей к личностно ориентированному взаимодействию с детьми

Контрольное обследование намеренно осуществлялось по методике аналогичной методике констатирующего этапа, так как при констатации результаты выполнения заданий с педагогами не обсуждались. Мы посчитали возможным повторно дать анкету, состоящую из суждений. Заполняя анкеты, многие педагоги узнали, вспомнили суждения, мы поняли, что прежние ответы не удовлетворили экспериментатора, а так же сами удивились своим представлениям.

В результате исследования позиции педагогов проводилось сравнение данных констатирующего этапа и контрольного этапа эксперимента.

Сравнительные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Этапы опытной работы	Процент обследуемых педагогов	Дисциплинарная модель		Личностная модель	
		Выраженная ориентация	Умеренная ориентация	Умеренная ориентация	Выраженная ориентация
Констатирующий	100 %	47 %	23 %	23 %	8 %
		69 %		31 %	
Контрольный		8 %	31 %	38 %	23 %
		38 %		62 %	

Для наглядности отобразим полученные данные на рисунке 1.

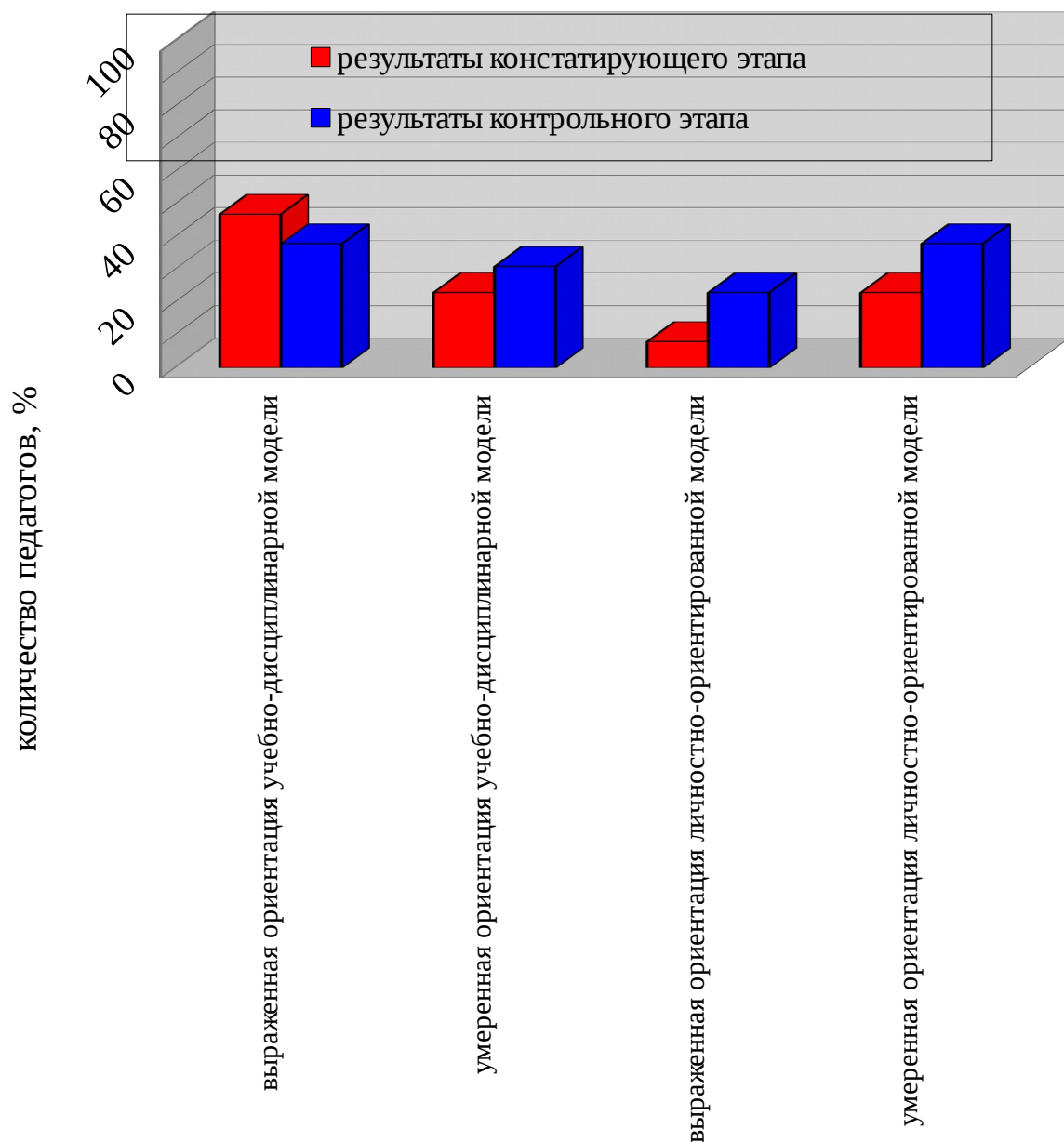


Рис. 1. Сравнительный анализ личностно ориентированного взаимодействия с детьми

Приведенные данные свидетельствуют о повышении у преподавателей степени осознанности личностно направленной модели и переориентации на соответствующее взаимодействие с ребенком. По результатам представленных данных мы сделали вывод о том, что изменение мотивационно-ценностной сферы педагогов позволяет легче

переориентироваться со стандартной дидактической модели на личностно ориентированную.

Просмотр занятий у педагогов показал, что воспитатели при подготовке к занятиям определяли содержание, способы, методы, организации детей исходя из их особенностей, уровней развития, интересов. Оптимальное разделение функций между педагогом и детьми, предоставление детям возможности без помощи других, взаимодействовать свидетельствуют о создании образовательной среды.

Наиболее серьезные конфигурации у педагогов произошли в стимулировании взаимодействия меж детьми. Педагоги намеренно побуждали детей к взаимодействию на занятиях: организовывали педагогические ситуации, в которых дети получали опыт сотрудничества, совместную продуктивную активность детей.

Изменения, которые происходили, свидетельствуют о развитии творческого подхода педагогов к взаимодействию с детьми. Многие педагоги стали сами предлагать провести открытые занятия.

Контрольное исследование подтвердило уместность и эффективность проведения трех этапов (мотивирующего, диагностического, тренировочного) формирующие у педагогов личностно-ориентированной позиции в процессе взаимодействия детей. Динамика формирования личностно ориентированного взаимодействия у педагогов с детьми прослеживается по следующим линиям:

- повышение осознанности знаний в дидактических моделях, о сути личностно ориентированного взаимодействия.
- изменение мотивационно-ценностных установок педагогов, гуманизация данных установок.
- понимание педагогами сложившихся штампов и отрицательных установок в отношении детей, которые тормозят процесс реализации личностно ориентированного взаимодействия с детьми, и изъятие их из своей педагогической деятельности.

- признание педагогами лично ориентированной модели, как базы личностного развития всех субъектов взаимодействия: педагогов и детей.
- изучение технологией лично ориентированного взаимодействия (на основе приобретенных практических умений).

Указанные конфигурации в характеристиках педагогов, исполняющих лично ориентированное взаимодействие, в той или другой степени фактически выявлены у всех испытуемых.

Итак, высокие показатели у педагогов, которые прошли этапы формирования лично ориентированного взаимодействия с детьми, мы можем связать с изменением их мотивационных установок, с повышением профессиональных качеств, уровня знаний, умений в области использования лично ориентированного взаимодействия, получившие в ходе прохождения мотивирующего, диагностического и тренировочного этапов.

Но, ответы респондентов убеждают, что воспитатели не понимают в чем принципиальное отличие лично ориентированной модели взаимодействия с детьми от стандартной модели. Поэтому в системе дополнительного образования в процессе освоения обычной нужно применить составляющие проблемного обучения, где будут рассматриваться технологии лично ориентированного взаимодействия педагога с детьми, которые применяются в образовательном процессе ДОУ.

Позиция лично ориентированной педагоги подразумевает, что ребенок рассматривается в совокупности всех собственных личных проявлений, включая возрастные. При этом самореализация личности педагога является условием для самореализации личности воспитанника, и, напротив, успешный личностный рост воспитанника – это стимул для развития и совершенствования личности педагога.

Таким образом, подготовленность воспитателей к лично ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста обязана включать последующие компоненты: познания воспитателей и понимание необходимости перехода к модели лично ориентированного

взаимодействия; владения способами, приемами, техниками лично-
ориентированного взаимодействия; личные и профессиональные
качества воспитателя. На современном уровне развития образования
весомым является поиск средств и способов оптимизации внедрения
лично-ориентированного взаимодействия в практику работы ДОУ.

Полученные нами данные раскрывают виды для предстоящего
изучения воспитателями лично-ориентированного взаимодействия в
собственной практической деятельности.

Выводы по второй главе:

1. Результаты групповых и индивидуальных бесед показали, что фактически всем опрошенным педагогам знакомо данное мнение, но в ходе сопоставления безупречных и настоящих представлений педагогов о личносно ориентированной модели взаимодействия детей, самооценка и степень настоящего владения демократическим стилем общения не совпали.

2. Возможность переориентации педагогов с учебно-дисциплинарной на личносно ориентированную модель взаимодействия связана с их осознанием этого понятия. Личносно ориентированная модель, как двусторонний процесс, означающий действие педагога не столько на детей, а сколько на самого себя: повышение собственной «личности», развитие субъектности (личное саморазвитие, профессиональное самовоспитание), которое ориентировано на ребенка.

3. В ходе формирующего эксперимента деление на этапы отражало логику нашего подхода к формированию у педагогов личносно ориентированного взаимодействия с детьми. Определены следующие этапы: мотивирующий, диагностический и тренировочный

4. Большинство воспитателей, после проведенной работы, отметили положительные изменения в их отношении к личносно ориентированному подходу в процессе наиболее подробного знакомства с лидирующими положениями этого подхода.

5. В согласовании с умениями самоанализа и самооценки, с развитием педагогической рефлексии, педагоги сумели найти, проанализировать причины, которые мешали им в реализации личносно ориентированного взаимодействия на практике.

6. Таким образом, получилось повысить уровень теоретической грамотности у педагогов в области применения личносно ориентированной модели взаимодействия с детьми. Сформировать знание реализации личносно ориентированного взаимодействия в практике собственной работы, обогатить представления педагогов о реальном построении

лично ориентированного взаимодействия с детьми и особенностях индивидуального применения такого взаимодействия в собственной педагогической деятельности (в зависимости от конкретной ситуации, личных и личностных качеств педагогов и детей).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование подтвердило правомерность, которая легла в основу гипотезы и позволило сделать следующие выводы:

1. Сущность определения «лично ориентированного взаимодействия» заключается в единстве таких его черт, как психолого-педагогическая категория, направленность личности и деятельности педагога. В «лично ориентированном взаимодействии» как психолого-педагогической категории обозначена цель современного взаимодействия – личностное формирование всех субъектов процесса образования. Мотивационно-ценностное присвоение данной категории имеет место быть в направленности личности педагога, в гуманизации его деятельности, что в свою очередь, вдохновляет к изменению стратегии взаимодействия.

2. Лично ориентированное взаимодействие педагога с дошкольниками характеризуется совокупностью критериев и показателей. К аспектам отнесены: гуманистическая направленность личности и профессиональные качества педагога. В качестве системообразующего показателя предопределено взаимодействие педагога с детьми, его знание стимулировать взаимодействия в системах «ребенок - ребенок», «ребенок - дети». Обоснована надобность овладения преподавателем механизмами стимулирования и повышения субъектности ребенка. К составу показателей профессиональных качеств отнесены необходимость в самообразовании, формирование педагогического творчества.

3. В современных дошкольных учреждениях введение лично ориентированной дидактической модели идет не быстро в следствие мотивационно-ценностной, теоретической и практической неготовности педагогов к деятельности в рамках данной модели. У значимой части педагогов выявлен разрыв в безупречных представлениях о лично ориентированном взаимодействии и их умениях изучать детей в соответствии с данными представлениями в силу такого, что психолого-педагогические

познания не обрели личностного значения, не действенны, не широки, категоричны. Обнаружено разнообразие подходов современных педагогов к обучению и воспитанию детей, выявлен учебно-дисциплинарный подход, так же учебно-дисциплинарный в большей или наименьшей степени сочетается с некими признаками личностно ориентированного взаимодействия.

4. Выявлены последующие причины, негативно действующие на смену у педагогов учебно-дисциплинарного подхода к воспитанию на личностно ориентированное взаимодействие:

- Мотивационно-ценностные установки в отношении педагогической деятельности, противоречащие сущности личностно ориентированного взаимодействия с детьми.

- Недостаточное формирование личностных качеств, от которых зависит понимание, принятие и реализация личностно ориентированного взаимодействия с детьми (гуманистическая направленность личности, способность посмотреть на мир его глазами, ощутить его переживания, побуждение энергичности, инициативности детей, их личных проявлений и др.).

- Превалирование традиционной учебно-дисциплинарной модели воспитания в современных дошкольных учреждениях.

- Стереотипы педагогического мышления, представления о воспитании и обучении как передачи познаний, умений, правил и норм поведения, собственного опыта детям, развитие по заданным образцам.

- Недостаточность теоретических и методических познаний о различных дидактических моделях, их отличительных особенностях как основе своего мотивационно-ценностного выбора той или иной модели.

- Сложившиеся представления об идеальном педагоге, как образце для воспроизведения на базе своего личного опыта обучения у авторитарных педагогов.

5. Доказана эффективность тренингов как новейшей формы повышения квалификации в рамках методической работы в детском саду и как части комплексного способа становления личностно ориентированного взаимодействия педагогов с дошкольниками, так как тренинги содействуют преодолению стереотипов педагогического мышления, раньше сложившихся и ставших обычными способов деятельности.

6. Для педагогов, повышение квалификации, осуществляющихся по экспериментальной программе, свойственны следующие положительные изменения:

- актуализация некоторых личных качеств, существенных для личностно ориентированного взаимодействия к воспитанию детей (гуманное отношение к детям, доброжелательность, ответственность и повышение требовательности к себе, самокритичность и рефлексивность, креативные проявления, гибкость поведения, толерантность и др.);

- понимание стереотипов и отрицательных мотивационно-ценностных установок, мешающих осуществлению личностно ориентированного взаимодействия с детьми, рвение к их преодолению и соответствующему переформированию своей деятельности, поведения, общения;

- стремление к развитию субъектной позиции как своей (путем самовоспитания, самообразования), так и ребёнка (стремления к саморазвитию и самообучению побуждение поисковой активности, инициативы).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. - Тюмень: Изд-во ТГУ, 1997. – 215 стр.
2. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. – М.: Институт практич. психологии; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1997. – 215 стр.
3. Анохина А.Т. Личностно-ориентированный подход к обучению школьников. Программа спецкурса, методические материалы и рекомендации. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000.- 76 стр.
4. Белая К.Ю. Система управления дошкольного образовательного учреждения: Автореф. Дис. Канд. Пед. Наук. – М., 1998. – 16 стр.
5. Богомолова Л.И. Диалог в познании и обучении // Дидактика в предчувствии III тысячелетия: материалы педагогических чтений памяти И.А. Лернера 27-28 марта 2000 г. В 2 ч. Ч. I Теоретические ориентиры дидактики на рубеже тысячелетий: связь времен/ Под ред. Е.Н. Селиверстовой, И.В. Шлыгиной. – Владимир, 2000. – С. 21-24.
6. Бодалев А.А. О взаимосвязи общения и взаимоотношения// Вопросы психологии. – 1994. – №1. – Стр. 122-127.
7. Бодрова Е.В., Давыдов В.В., Петровский В.А., Стеркина Р.Б. Опыт построения психолого-педагогической концепции дошкольного воспитания // Вопросы психологии. – 1989. - №3. – С. 22-31.
8. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов - на- Дону: Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 стр.
9. Буре Р.С. Воспитание в процессе обучения на занятиях в детском саду. - М.: Педагогика, 1981. – 87 стр.
10. Ветчинкина Р.Р. Взаимодействие воспитателя детского сада с дошкольниками как фактор развития предпосылок высокой обучаемости будущих школьников: Автореф.... Дис. Канд. Пед. Наук. – Хабаровск, 1997. – 20 стр.

11. Волков И.П. Учим творчеству. – М.: Педагогика, 1988. – 94 стр.
12. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 224 стр.
13. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема// Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор. – 1995. - №3. – С. 58-63.
14. Давидчук А.Н. Индивидуально- ориентированное обучение дошкольников: проблемы и перспективы// Библиотечка педагогов Москвы. Выпуск второй. Дошкольное воспитание. Традиции и современность. Проблемы обучения. – М. – 1995. Стр. 4-7.
15. Давыдов В.В. О понятии личности в современной психологии// Психологический журнал. – 1988. – Том 9. - №4. – С.22-32.
16. Днепров Э.Д. Комментарии к «О развитии природных дарований»// В кн.: Я.А. Коменский. Избр. Пед. Соч.: В 2-х Т.Т. – М., 1982. – Т.2.
17. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психическое развитие дошкольников. – М.: Педагогика, 1984. – 127 стр.
18. Едалина Н.А. Проблемы личностно-ориентированной педагогики: Курс лекций. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1998. – 101 стр.
19. Ерофеева Т.И. Психолого-педагогическое изучение особенностей организации занятий с детьми в условиях вариативности обучения//Повышение эффективности детей дошкольного возраста: Научно-методическая конференция преподавателей педагогических институтов: Тезисы докладов и сообщений. – Шадринск: Б. и., - 1992.- С. 83-85.
20. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Дом педагогики, 1999.- 606 стр.
21. Запорожец А.В. Условия и движущие причины психического развития ребенка// Хрестоматия по возрастной психологии: Учебное пособие для студентов/ Сост. Л.М. Семенюк. Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – С. 23-26.

22. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 476 стр.
23. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Морозова Н.А. Воспитание – проблема современного образования в России: (состояние, пути решения). – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 82 стр.
24. Ильин Г.Л. Личностно-ориентированная педагогическая технология: Анализ понятия и практики применения: Научный доклад. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 24 стр.
25. Канн-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 210 стр.
26. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. Пособие/ Под ред. Ю.М. Забродина. – М., 1994. – 344 стр.
27. Концепция дошкольного воспитания// Дошкольное воспитание. – 1989. - №5. – С. 10-23.
28. Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательных процесса// Педагогика. – 1999. - №3. – С.43-49.
29. Корчак Я. Как любить ребенка/Пер. с польского яз. – М., 1990.
30. Кравцов Г.Г. Формирование личности в процессе обучения (дошкольный и младший школьный возраст): Автореф....дис. д-ра психол. Наук. – М., 1995. – 37 стр.
31. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста//Вопросы психологии. – 1996. - №6. – С. 64-76.
32. Крулехт М.В. Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта трудовой деятельности. – СПб.: Акцидент, 1995. – 78 стр.
33. Крупская Н.К. Воспитание ребенка дошкольника. – М.: Учпедгиз, 1939. – 40 стр.
34. Кудрявцев В. Дошкольное образование: парадоксы модернизации//Обруч. – 2000. - №4.- С. 3-4.

35. Куликова Т.А. Проблемное обучение в детском саду: теоретические и технологические аспекты// Теоретические проблемы воспитания и обучения дошкольников: Сборник научных трудов/ Отв. Ред.С.А. Козлова. – М.: МГПУ, 2001. – С. 50-57.
36. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству. – М.: Просвещение, 1990. – 159 стр.
37. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.- 288 стр.
38. Леонова О.А. Образовательная технология профессионального воспитания учителя: Автореф....дис. канд. Пед. Наук. – М., 1995. – 19 стр.
39. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997. – 365 стр.
40. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 стр.
41. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. – М.: Прометей, 1995. – 282 стр.
42. Логинова В.И. воспитатель детского сада и учитель школы: Учебное пособие. – Л., 1973. 28 стр.
43. Маркова А.К. Психологические проблемы повышения квалификации//Педагогика. – 1992. - №9-10. – С. 11-16.
44. Морозова В.Е. Учет особенностей педагогического мышления при повышении профессиональной компетентности воспитателей дошкольных учреждений (в условиях ИПК): Автореф....дис. канд. Пед. Наук. – Барнаул, 2000. – 21 стр.
45. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. – М.: Педагогика, 1992. – 160 стр.
46. Николаева А.Б. Психологические особенности влияния личности воспитателя детского сада на дошкольников: Автореф. ...дис.канд. психол. Наук. – М.,1985. – 160 стр.

47. Обучение и воспитание дошкольников в деятельности / Под ред. Р.С. Буре. – М.: А.П.О., 1994. – 91 стр.
48. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека// Психология личности. Т. 2. Хрестоматия / Сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – С. 509-532.
49. Панько Е.А. Психология труда воспитателя. – Минск: НИО МО Беларуси, 1993. – 179.
50. Педагогический поиск/ Сост. И.Н. Баженова. – М.: Просвещение, 1987. – 544.
51. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 стр.
52. Петровский В.А., Калинин В.К., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. – Ростов-на-Дону: РИО АО «Цветная печать», 1995. – 85 стр.
53. Поздняк Л.В., Лященко Н.Н. Управление дошкольным образованием: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Academia, 2000. – 431 стр.
54. Построение модели личностно-ориентированного обучения/ Под научной ред. И.С. Якиманской. – М.: КСП+, 2001. – 128 стр.
55. Психология воспитания/ Под ред. В.А. Петровского. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 151 стр.
56. Психология формирования личности и проблемы обучения: Сборник научных трудов/ Под ред. Д.Б. Эльконина, И.В. Дубровиной. – М., 1980. – 166 стр.
57. Развивающее образование в системе дошкольного воспитания: Сборник научно-методических статей/ Под ред. В.Т. Кудрявцева, Н.А. Смирнова. – Дубна, 1995. – 158 стр.
58. Развитие общения дошкольников/ Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. – М.: «Педагогика», 1974. – 288 стр.

59. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: к разработке дидактической концепции//Педагогика. – 1994. - №5. – С. 16-21.
60. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Школа – Пресс, 1997. – 512 стр.
61. Слобочиков В.И. Психологические основы личностно-ориентированного образования// Мир образования – образование в мире. – 2001. - №1. – С. 14-28.
62. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 188 стр.
63. Усова А.П. Обучение в детском саду/ Под ред. А.В. Запорожца. - М.: Просвещение, 1981. – 176 стр.
64. Чиркова Т.И. Воспитатель и дети: анализ взаимодействия на занятиях // Дошкольное воспитание. – 1991. - №9. – С. 58-60.
65. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 288 стр.
66. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Под. ред Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 250 стр.
67. Якиманская И.С. Технология Личностно-ориентированное обучения в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 стр.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Сопоставительный анализ целевого, содержательного и процессуального аспектов (В.В. Сериков)

Целевой аспект	
Традиционное образование	Образование с личностной ориентации
1. Источник цели – государственно-идеологические установки	1. Образовательные запросы родителей, воспитанников, нравственные идеалы педагогов
2. Способ целеполагания – заданная «сверху» инструкция	2. Поиск цели в соответствии с научными (психологическими, дидактическими) и нравственными регулятивами
3. Форма представления цели – единая для всех, идеологически обоснованная «модель личности»	3. Многообразие вариантов и моделей развития личности воспитанников с учетом их природно-личностного потенциала
Содержательный аспект	
Традиционное образование	Образование с личностной ориентации
1. Содержание интерсубъективно, то есть в принципе одинаково для всех субъектов его усвоения	1. Содержание с самого начала ориентируется на различные типы и уровни усвоения
2. Содержание редуцируемо к понятийному, эмпирико-описательному или какому-либо иному знанию.	2. Содержание не сводится к научному компоненту.
3. Каждый изучаемый предмет, явление трактуются однозначно, с позиции, как правило, классической научной картины мира.	3. Возможны различные и даже альтернативные трактовки изучаемых предметов, явлений, разнообразные средства, способы их усвоения.
4. В основе образования - передача устоявшихся выводов научного и практического опыта, общепринятых «значений».	4. Саморазвитие субъекта при освоении предметного опыта, выработка им собственных «смыслов» изучаемого материала.
5. Межпредметные связи имеют преимущественно вид искусственной «увязки» разнородных предметов, что ведет к утрате их различий.	5. Естественные связи явлений. В целостном представлении об объекте не утрачивается различие подходов к его изучению.
6. Отражен объективно - вещный уровень познания	6. Воздействие человека на мир подчинено не только объективным природным, но и нравственным законам.
7. Развитие науки представлено как кумулятивный процесс, идущий через добавление «бесспорных» истин.	7. Раскрывается противоречивость научного познания, состоящая в том, что наука решает проблемы не в простой линейной последовательности, а «углубляет» и переформулирует.

8. Все выводы и заключения предлагаются воспитанникам как одинаково важные.	8. В учебном материале выделяются ценности приходящие (знания о мире) и непреходящие (аспекты этих знаний, имеющие особую значимость для человека).
9. Утверждается потребительское отношение к природе («использование ее законов»). Это служит одной из предпосылок потребительского отношения к человеку.	9. Утверждается совершенство мироздания и его венца – человека. Бытие человека должно быть в гармонии с самобытием природы.
Процессуальный аспект	
Традиционное образование	Образование с личностной ориентации
1. Монолог педагога или обмен монологами участников учебного процесса	1. Диалог, совместный поиск решения и его осмысливание.
2. В качестве элементарного шага взаимодействия рассматривается решение проблемы	2. Элементарным «шагом» должно быть решение, что кроме логического аспекта (решение), включается и личностный (принятие) и предполагает лич. отношене.

Анкета для воспитателей

Вашему вниманию предлагаются суждения, касающиеся процесса воспитания и обучения дошкольников. Если Вы полностью согласны с тем или иным суждением, поставьте напротив него балл «5»; если в большей степени согласны, чем не согласны – балл «4»; если согласны и не согласны в равной степени – балл «3»; если в большей степени не согласны, чем согласны – балл «2», если полностью не согласны, поставьте балл «1».

1. Строгий воспитатель лучше, чем строгий _____
2. Воспитатель – главная фигура, от него зависит успех и эффективность воспитательной работы _____
3. На занятиях, в ходе режимных мероприятий ребенок должен выполнять то, что намечено воспитателем _____
4. Послушание детей – заслуга педагога _____
5. Ребенок подобен глине, из него можно лепить все, что угодно _____
6. Ребенок должен выполнять все требования воспитателя _____
7. Основная цель воспитателя – реализовать требования программы воспитания и обучения _____
8. Центральная задача учебно – воспитательной работы – вооружение детей знаниями, умениями, навыками _____
9. Главное в работе педагога – добиться исполнительности детей _____
10. Воспитание – это, прежде всего требовательность к детям _____
11. Поощрять следует только те желания и инициативу детей, которые соответствуют поставленным педагогом задачам _____
12. Наказание – не лучшая форма воспитания, но оно необходимо _____
13. Деятельность детей нуждается в постоянном контроле _____
14. Хорошая дисциплина – залог успеха в воспитании и обучении детей _____
15. Общение детей на занятии следует пресекать _____

16. Нарушение дисциплины на занятии – следствие плохой методики его проведения _____
17. Анализируя результаты занятия, педагог принимает во внимание степень реализации программы _____
18. Оценивая детей, педагог руководствуется своим мнением _____
19. Интерес воспитателя к содержанию обучения детей важнее, чем интерес детей _____
20. При реализации задач обучения, педагог придерживается инструкций руководства _____
21. Оценка деятельности педагога коллегами важнее личной позиции педагога _____

Благодарим Вас за сотрудничество!

Обработка результатов.

Полученные баллы складываются. Итоговый балл характеризует степень выраженности ориентации на дисциплинарную и личностную модели взаимодействия с детьми. Оценка выраженности ориентации на ту или иную модель взаимодействия дается на основе нормативов, приведенных ниже.

Таблица 5

Оценка типа ориентации воспитателя на модель педагогического взаимодействия.

Количество набранных баллов	Тип ориентации
72 балла и выше	Выраженная ориентация на дисциплинарную модель взаимодействия с детьми.
65 – 71 балл	Умеренная ориентация на дисциплинарную модель взаимодействия с детьми.
57 – 64 балла	Умеренная ориентация на личностную модель взаимодействия с детьми.
56 баллов и ниже	Выраженная ориентация на личностную модель взаимодействия с детьми.