

Профессиональное образование. Столица. 2013. № 8. С. 13-16.

4. Люсов В.Н. Педагогические технологии интеграции учебной и производственной деятельности // Известия Самарской государственной сельскохозяйственной академии. 2012. № 2. С. 183-188.

5. Бахарев Н.П., Гордеев А.В. Интеграция учебных планов при непрерывном образовании // Интеграция образования. 2000. № 1. С. 27-28.

6. Моисеев В.Б., Волков С.Н., Жаткин Д.Н., Сергеева С.В., Вагаева О.А. Реализация принципов непрерывности и интеграции в системе многоуровневого профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 140-147.

7. Афонин А.М., Афонова В.Е., Царегородцев Ю.Н. Актуальные проблемы подготовки кадров для инженерных производств / Высшее образование для XXI века: IX Международная научная конференция. Москва, 15–17 ноября 2012 г. : Доклады и материалы. Секция 3. Экономика образования. — М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2012. 154 с.

8. Люсов В.Н., Мишин А.В. Современные формы взаимодействия образования и производства // Педагогическое образование и наука. 2012. № 1. С. 79-81.

9. Моисеев В.Б., Усманов В.В., Сергеева С.В., Воскресенко О.А., Вагаева О.А. Научно-педагогическая школа технического вуза как фактор развития инноваций в региональной системе профессионального образования // Педагогическое образование и наука. 2010. № 8. С. 43-49.

10. Бахарев Н.П., Гордеев А.В. Инженерное образование: инверсная фундаментализация и техническое творчество // Школа университетской науки: парадигма

развития. 2011. Т. 1. № 2-3. С. 49-54.

11. Хрусталькова Н.А., Борисова А.К. Становление и развитие системы непрерывного образования технического вуза в условиях реформирования профессионального образования (региональный аспект) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 176-179.

12. Люсов В.Н. Эвристические средства интеграции образовательной и профессионально-производственной деятельности // Педагогическое образование и наука. 2012. № 1. С. 81-86.

13. Мельник Н.М. Методология профессиональной подготовки выпускника вуза к деятельности в условиях инновационного развития экономики // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 126-137.

14. Люсов В.Н., Чапаев Н.К., Шевченко К.В. Теоретико-методологические аспекты интеграции педагогических и производственных факторов в профессиональном образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 126-132.

15. Никифорова С.В. Методологические и организационно-методические основы интеграции университета с промышленными предприятиями в целях сотрудничества по трудоустройству выпускников // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 2 (20). С. 149-156.

16. Моисеев В.Б., Родионов М.А. Методология реализации дифференцированного подхода в процессе формирования мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов ссузов // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 6. С. 140.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS UNIVERSITY UNDER CONTINUOUS MULTILEVEL SYSTEM OF EDUCATION AND A SPECIFIC TRAININ FOR INDUSTRY

© 2014

*N.P. Baharev, doctor of pedagogical science, professor
Volga state university of service, Togliatti (Russia)*

*E.A. Dragunova, candidate of pedagogical science, associate professor
St. Petersburg institute "Foreign Economic Relations, Economics and Law", Togliatti (Russia)*

Annotation: Theoretical questions of principles and practical implementation of the continuous multi-level vocational education, based on the "inverse" fundamentalization, the problem of raising the quality of training in the integration of the modern industrial enterprise and university

Keywords: Continuous multi-level training, the inverse (series-parallel) fundamentalization open nonlinear system, Master, Postgraduate, target training, scientific and technical center, professional competence.

УДК 378+371.132

СИСТЕМА ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧИТЕЛЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ФУНДАМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2014

*М.И. Бекоева, доцент межфакультетской кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ, (Россия)*

Аннотация: В статье представлены основные направления совершенствования системы общепедагогических знаний учителя, которая в современной педагогической теории рассматривается с позиций самой педагогической науки с одной стороны, и из структуры профессиональной деятельности учителя – с другой. Это взаимосвязь методологических, научно-теоретических и практических знаний, сочетание научно-теоретических и конструктивно-технических, или нормативных, регулирующих деятельность учителя, знаний, содержательных и операциональных знаний, единство фундаментальных и инструментальных знаний, теоретических и практических знаний.

Ключевые слова: система общепедагогических знаний учителя, профессиональное образование, профессиональная подготовка, педагогическая деятельность.

В условиях перестройки общеобразовательной школы, а также высшего профессионального образования особое значение приобретает критический анализ состояния подготовки учителей, и прежде всего общепедагогической как ядра всей системы профессиональной подготовки кадров в педвузах. Научный анализ основных тенденций развития общепедагогической подго-

товки (М.Е. Беспяев, Н.В. Кокоева, А.А. Коростелев, И.А. Юрловская и др.), выявление негативных явлений, которые накапливались в течение ряда лет, изучение объективных и субъективных факторов и причин, обусловивших определенное отставание этой подготовки (М.И. Бекоева, И.Н. Одарич, М.Т. Сикоева, Е.А. Ярошинская, А.Н. Ярыгин и др.), ее несоответствие

требованиям к школе (М.И. Гаврилова, О.П. Денисова, А.М. Кузембаева, А.Н. Ярыгин и др.), учителю на современном этапе развития общества позволять определить научно обоснованные пути и средства совершенствования общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов (М.Е. Беспаяев, Н.В. Кокоева, А.А. Коростелев, А.А. Пчельников, М.Т. Сикоева, И.А. Юрловская, Е.А. Ярошинская и др.). Стоит задача критического переосмысления всего накопленного опыта, глубокого анализа многолетней практики преподавания педагогических дисциплин, определения, что из накопленного проверено многолетней практикой, сохраняет свое значение, а что должно быть изменено или обновлено под влиянием новых тенденций и процессов.

В современной педагогической теории система общепедагогических знаний учителя рассматривается исходя, во-первых, из функций самой педагогической науки и, во-вторых, из структуры профессиональной деятельности учителя. Это взаимосвязь методологических, научно-теоретических и практических знаний (М.И. Бекоева, М.Е. Беспаяев, Н.В. Кокоева, А.А. Коростелев, Н.В. Кузьмина, А.А. Пчельников, М.Т. Сикоева, И.А. Юрловская, Е.А. Ярошинская, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов и др.), сочетание научно-теоретических и конструктивно-технических, или нормативных, регулирующих деятельность учителя, знаний (М.Е. Беспаяев) [5, с. 47-51], содержательных и операциональных знаний (М.И. Бекоева, М.Т. Сикоева) [4, с. 64-68], единство фундаментальных и инструментальных знаний (Н.В. Кокоева, И.А. Юрловская) [10, с. 233-235], теоретических и практических знаний (А.А. Коростелев, А.А. Пчельников) [8, с. 161-166].

Таким образом, отмечается двоякая направленность, двоякое назначение системы знаний учителя – как методологического фундамента профессиональной деятельности и как непосредственного инструмента практических действий. Структура и содержание общепедагогической подготовки учителя, как отмечают М.И. Бекоева и М.Т. Сикоева, определяется учебными планами, программами, учебниками и учебными пособиями по педагогическим дисциплинам, электронными ресурсами [4, с. 64-68]. Следовательно, объективную характеристику состояния общепедагогической подготовки учителя можно дать на основе анализа, с одной стороны, ее структуры, содержания и методов в современной высшей педагогической школе и, с другой – качества работы молодых учителей – выпускников педвузов.

Модернизация общеобразовательной и профессиональной школы, высшего и среднего специального образования обусловила необходимость коренного преобразования системы подготовки педагогических кадров, в том числе изменения структуры общепедагогической подготовки учителя [2, с. 48]. Следует отметить, что до сих пор не разработана общая теория учебного плана высшей школы, в том числе высшей педагогической школы, научно не обоснована основная направленность профессиональной подготовки современного учителя.

Личность ребенка, которая фокусирует в себе противоречия окружающей действительности, личность учителя, от которой зависит реализация стратегии воспитания, личность исследователя, ученого-педагога – их деятельность в реальных жизненных условиях, их становление и развитие – все еще не стали объектом конкретного рассмотрения в учебных пособиях [11, с. 235-239]. Характеристика функционального назначения каждого элемента структуры общепедагогической подготовки свидетельствует об их целевой направленности на обеспечение глубокой теоретической и практической подготовки студентов педвузов.

Много нерешенных вопросов в постановке спецкурсов и спецсеминаров по педагогике. Анализ программ спецкурсов показывает (А.А. Коростелев), что недостаточно обоснованно отбирается их содержание, не определено в полной мере их соотношение с нормативными

курсами, четко не определены функции каждой педагогической дисциплины в системе подготовки учителя, не установлены внутридисциплинарные связи между различными курсами (педагогикой и историей педагогики, педагогикой, введением в учительскую специальность и методикой воспитательной работы, нормативными, специальными и факультативными курсами) [8]. Наблюдается, с одной стороны, дублирование учебного материала в разных курсах, а с другой – излишняя детализация одних вопросов и свернутый характер других. Одни спецкурсы носят чисто теоретический характер, другие – имеют только практическую направленность. В спецкурсах и спецсеминарах участвует небольшое число студентов. Не во всех вузах обеспечивается квалифицированное руководство ими. Недостаточно согласуется содержание теоретических курсов и педагогической практики.

Важнейшее звено системы общепедагогической подготовки учителя – педагогическая практика. Она является связующим звеном между теоретическим обучением будущих учителей и их самостоятельной работой в учебно-воспитательных учреждениях и выполняет ряд ответственных функций (Н.В. Кокоева, И.А. Юрловская): обучающую (актуализация, углубление и применение теоретических знаний по общественно-социальным, политическим, специальным и психолого-педагогическим дисциплинам, формирование педагогических умений и навыков); развивающую (развитие познавательной творческой активности будущих учителей, педагогического мышления); воспитывающую (формирование мировоззрения, мобильности, социальной активности, профессионально-педагогических качеств личности учителя); диагностическую (проверка уровня профессиональной направленности будущих учителей, степени профессиональной подготовленности и пригодности к педагогической деятельности) [10, с. 233-235].

Во всех инструкциях и программах формулировались задачи педагогической практики в педвузах, но содержание ее раскрывалось лишь путем перечисления видов работы студентов на различных этапах практики и отдельных видов внеклассной воспитательной работы, рекомендуемых для выполнения [7, с. 363-367]. Не раскрывалось, какие конкретные педагогические знания и умения должны быть закреплены или приобретены студентами в период практики, какие дидактические и воспитательные приемы и методы должны быть освоены ими. Неясность научного содержания педагогической практики, в свою очередь, обусловила недостаточную ясность, неразработанность критериев оценки ее результатов.

Таким образом, анализ структуры и содержания общепедагогической подготовки учителя в современной высшей педагогической школе показывает, что хотя и определено относительно стабильное содержание дисциплин педагогического цикла, однако еще не установлены связи и зависимости между ними, между теоретическими курсами и педагогической практикой. До сих пор не разработаны учебно-методические комплексы по педагогическим дисциплинам.

С целью установления причин недостатков в деятельности молодых учителей, обусловленных содержанием и организацией педагогической подготовки в высшей педагогической школе, было проведено изучение оценки учителями – выпускниками педвузов роли различных педагогических дисциплин в их профессионально-педагогической подготовке. В процессе изучения учитывался фактор определенной субъективности мнений учителей. Однако обобщение оценок большого количества опрошенных, причем выпускников разных вузов, позволило в определенной мере объективно судить об их отношении к общепедагогическим дисциплинам. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что ранговый вес педагогических дисциплин незначителен, что педагогика для выпускников педвузов не

стала главной наукой. Лишь 27% выпускников считают педагогические дисциплины интересными. Только 30% признают роль педагогической теории в своей профессиональной деятельности.

Одной из причин неудовлетворенности студентов преподаванием педагогических дисциплин является, по их мнению, «отрыв теории от практики». Нами были проанализированы предложения по совершенствованию профессиональной подготовки учителя в вузе (опрошено около 150 молодых учителей и студентов старших курсов). Большинство предложений (63 % от общего числа опрошенных) касаются усиления связи учебных занятий с практикой.

Анализ ответов студентов на зачетах, экзаменах по педагогике и истории педагогики, их самостоятельных работ показывает, что усвоение теоретических знаний многими студентами сводится нередко лишь к запоминанию разрозненных сведений без достаточного понимания закономерностей процесса обучения и воспитания, причинно-следственных связей между педагогическими явлениями. Эти знания не носят ни систематического, ни системного характера. Уровень общепедагогических знаний у значительной части выпускников педагогического вуза, как показывает анализ их ответов на государственных экзаменах, зачастую не выше того, что они усвоили на 2-3 курсе. Это объясняется в основном тем, что на последующих курсах теоретическая подготовка в области педагогики учебным планом фактически не предусматривается.

Слабая подготовленность учителя к реализации воспитательных функций обучения обусловлена сложностью самого этого процесса. Степень реализации воспитывающего обучения зависит от уровня знаний методологических и методических основ процесса обучения и воспитания, знания психолого-педагогической теории о сущности, закономерностях, принципах, формах и методах организации учебно-воспитательного процесса, знания содержания учебного материала, владения комплексом педагогических умений и навыков, характера взаимоотношений с детьми. Сложность не столько в самом овладении этими знаниями и умениями, сколько в необходимости синтеза теоретических знаний по различным дисциплинам, знаний и практических действий с целью вычленения определенных учебно-воспитательных задач в конкретных условиях, определенной переработки содержания программного материала, применения разнообразных методов организации учебно-воспитательного процесса с учетом конкретных учебно-воспитательных задач, особенностей классов и отдельных учащихся.

В период обучения в вузе студенты приобретают определенные знания о сущности и путях реализации воспитывающего обучения в системе психолого-педагогических дисциплин.

Вместе с тем, как показывает анализ результатов государственных экзаменов по педагогике и методике в ряде вузов, эти знания не представляют собой целостную систему, разрознены по отдельным вузовским предметам психолого-педагогического цикла, что в значительной мере обусловлено слабостью меж предметных связей психолого-педагогических дисциплин.

Потенциальные возможности для практической реализации синтеза знаний студентов, их конкретного применения создаются в период педагогической практики. Однако современный порядок ее организации тормозит эффективную реализацию этих возможностей, так как в период практики существует разделение функций руководителей практики.

Как показывает опыт организации педагогической практики в вузах, методисты не уделяют внимания обучению студентов постановке и решению воспитательных задач в процессе обучения, считая это функцией преподавателей педагогики. Преподаватели педагоги-

ки в силу условий организации своей работы в период практики не могут обеспечить полноценное обучение.

Исследование степени удовлетворенности педагогической профессией и своей работой у студентов и молодых учителей показывает значительное снижение его у молодых учителей. Учителя, отвечая на вопрос – Что в вашей работе вызывает наибольшую неудовлетворенность? – указывали чрезмерно большой объем работы, постоянное увеличение нагрузки учителя и классного руководителя, нехватку времени, невозможность осмысления своей работы. Наряду с объективными причинами (интенсификация педагогического труда, трудности адаптации, недостаточное внимание педагогического коллектива и др.) неудовлетворенность молодых учителей обусловлена и недостатками подготовки в педагогическом вузе. Студенты в период обучения слабо включаются в реальный педагогический процесс.

Важным показателем уровня общепедагогической подготовки выпускников педвузов является их отношение к педагогическому самообразованию. Нами изучался уровень интереса учителей и студентов старших курсов к педагогической литературе. Основными показателями этого интереса были: круг чтения (перечень педагогических и методических журналов, читаемых учителями и студентами), степень регулярности и оперативности чтения (что читается систематически и что эпизодически), использование Интернет-ресурсов, круг проблем, особо интересующих учителей и студентов.

Наблюдается значительное снижение количества учителей, читающих методическую литературу и литературу о передовом педагогическом опыте. У выпускников педвузов намечается тенденция к уменьшению количества, читающих теоретические журналы. А некоторые учителя уже в силу своей занятости обращаются только к электронным методическим журналам, без которых невозможно, как они считают, обойтись в работе. Эти тенденции обусловлены как перегрузкой учителей и недостаточным высоким качеством самой общепедагогической литературы, так и низким уровнем сформированности потребности в постоянном педагогическом самообразовании в период обучения в институте.

Задачей общепедагогической подготовки студентов педвузов является вооружение их основами педагогической теории и школьной практики, представляющими собой результат дидактической переработки педагогической науки для ее изложения в вузе («перевод» науки в учебный предмет в вузе) [12-16].

Владение системой общепедагогических знаний помогает учителю успешно выполнять все свои профессиональные функции воспитателя, преподавателя, пропагандиста, организатора, руководителя и члена педагогического коллектива. Реализуя эти функции, он выполняет различные конкретные виды педагогической деятельности.

Для успешного выполнения этих функций и видов деятельности учителю необходимо знание методологических основ педагогической науки, теории образования и обучения (дидактики), теории воспитания, теории управления и руководства школой [17-22].

Таким образом, система общепедагогических знаний, которыми должен овладеть будущий учитель, может рассматриваться как единство четырех подсистем, самостоятельно существующих и в то же время органически взаимосвязанных и взаимообусловленных: знание основ методологии педагогики, знание основ дидактики, знание основ теории коммунистического воспитания, знание основ школоведения.

Эта система общепедагогических знаний создает основу для владения учителем механизмами профессиональной деятельности, ее содержательной и операциональной сторонами. Отражая эти стороны педагогической деятельности, рассматриваемая система представляет собой единство знаний о сущности и содержании

педагогической деятельности, с одной стороны, и о научно обоснованных способах ее организации – с другой. Одни виды знаний непосредственно включаются в практическую деятельность, другие – опосредованно.

Система общепедагогических знаний представляет собой диалектическую взаимосвязь теоретического знания о закономерностях, сущности, принципах организации обучения и воспитания и эмпирического знания о педагогических фактах как конкретного отражения реальной педагогической практики, эмпирического базиса педагогической теории.

В структуре общепедагогических знаний можно выделить ряд элементов: 1) знание фундаментальных идей, концепций, законов и закономерностей развития педагогических явлений; 2) знание ведущих педагогических теорий, основных категорий и понятий; 3) знание основополагающих педагогических фактов; 4) прикладные знания об общей методике обучения и воспитания школьников.

Таким образом, в содержании и организации общепедагогической подготовки учителя накопился ряд негативных явлений, обусловленных как объективными, так и субъективными факторами. Комплексное изучение уровня общепедагогических знаний и умений студентов показывает, что, хотя система и содержание обучения педагогическим дисциплинам в педвузе и предоставляет определенные возможности для формирования глубоких теоретических знаний и комплекса общепедагогических умений, тем не менее, реальный уровень их усвоения неудовлетворителен.

Все это позволяет, во-первых, сделать вывод о том, что система знаний и умений не формируется спонтанно в процессе обучения, что необходимы специальные условия организации обучения, во-вторых, подтвердить зависимость степени усвоения знаний и умений от содержания, методов, приемов и средств обучения по педагогическим дисциплинам в вузе, личности преподавателя педагогики. Выпускник педагогического института должен быть подготовлен к реализации различных функций учителя в современном социалистическом обществе, к успешному включению во все виды педагогической деятельности. Для этого он должен быть вооружен определенной системой общепедагогических знаний и умений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баженов Р.И., Баженова Н.Г. О методике разработки конспекта урока // Современная педагогика. 2014. № 9 (22). С. 89-98.
2. Баженов Р.И. Проектирование методики обучения дисциплины «Интеллектуальные системы и технологии» // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 5-2 (37). С. 48.
3. Бекоева М.И. Модульно-компетентностный подход к подготовке специалистов в Северо-Осетинском государственном университете им. К.Л. Хетагурова // Школа будущего. 2013. № 3. С. 98-103.
4. Бекоева М.И., Сикоева М.Т. Организация учебного процесса студентов на основе модульного обучения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2013. № 3. С. 64-68.
5. Беспяев М.Е. Вариативность образования в организации учебного процесса высшего профессионального образования РФ // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2014. № 9. С. 47-51.
6. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 19-21.
7. Денисова О.П. Некоторые аспекты повышения качества подготовки персонала вуза к аккредитации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4 (22). С. 363-367.

8. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти, 2003.

9. Кузембаева А.М. Анализ опыта использования кредитной технологии в СКГУ им. М. Козыбаева и Кембриджском университете // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 141-144.

10. Юрловская И.А., Кокоева Н.В. Формирование профессиональной компетентности выпускника современного вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 233-235.

11. Ярошинская Е.А., Коростелева Е.Ю. Особенности педагогического проектирования образовательной среды профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3 (25). С. 457-461.

12. Масленникова С.Ф. Нравственно-экологическая функция воспитания студентов вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 134-139.

13. Коростелева Е.Ю. Профессиональное технологическое развитие учителей начальной школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 178-180.

14. Платонова Р.И. Развитие ключевых компетенций будущего учителя // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009. № 3. С. 83-86.

15. Осадченко И.И., Коновалова Е.Ю. Дидактическая система подготовки будущих учителей начальной школы в контексте изменения образовательной парадигмы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4 (26). С. 266-269.

16. Платонова Р.И. Формирование творческого отношения студентов педагогических специальностей к будущей профессиональной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 13. С. 111-116.

17. Осадченко И.И., Коновалова Е.Ю., Сыротюк С.Д. Классификация ситуационных заданий в контексте изучения курса «Основы педагогического мастерства» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3 (25). С. 446-450.

18. Слесарев Ю.В., Моисеев В.Б. Инновационные педагогические технологии в процессе формирования социальной компетентности и нравственности менеджеров // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 12. С. 265-275.

19. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти, 2003.

20. Платонова Р.И., Колодезникова М.Г., Парфенова М.И. Взаимодействие как научно-педагогическая категория // Наука и образование. 2013. № 4 (72). С. 95-100.

21. Люсов В.Н. Эвристические средства интеграции образовательной и профессионально-производственной деятельности // Педагогическое образование и наука. 2012. № 1. С. 81-86.

22. Кондаурова И.К., Кулибаба О.М. Средства, формы, методы и технологии профессионально-методической подготовки будущих учителей математики в условиях классического университета // Научные исследования в образовании. 2008. № 8. С. 19-21.

SYSTEM GENERAL PEDAGOGICAL KNOWLEDGE TEACHER
HOW METHODOLOGICAL FOUNDATION PROFESSIONAL ACTIVITIES

© 2014

M.I. Bekoeva, candidate of pedagogical science, associate professor of the department of interdepartmental pedagogy and psychology
North Ossetian State University K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: This article presents the main directions of improvement of general pedagogical knowledge of the teacher, which in modern educational theory considered from the standpoint of the teaching of science on the one hand, and from the structure of teacher's professional activity – on the other. This relationship methodological, scientific-theoretical and practical knowledge, the combination of scientific, theoretical and constructive-technical, regulatory or governing the activities of teachers, knowledge, content and operational knowledge of the fundamental unity and instrumental knowledge, theoretical and practical knowledge.

Keywords: general pedagogical knowledge, teachers, vocational education, vocational training, teaching activities.

УДК 373.2

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2014

A.A. Володева, аспирант кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский госуниверситет им. К.Л.Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация: Родительское отношение имеет наиболее направленное влияние на ребенка в период возрастных кризисов, указывает на взаимную связь и взаимозависимость родителя и ребенка. Изменения в характере и поведении детей, зачастую, происходит из-за отклонений в семейных отношениях и воспитании.

Ключевые слова: воспитание, родительское отношение, возрастные кризисы, эмоциональная близость.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. На протяжении ряда лет в теории и практике воспитания господствовало представление о ребенке как о маленьком, несовершенном взрослом, который отличается от полноценного взрослого лишь тем, что недостаточно развит физически, интеллектуально и нравственно, а задача воспитания виделась в том, чтобы наилучшим образом преодолеть этот разрыв. Специалистами в области детской психологии, было установлено, что детство – не подготовительный период в жизни человека, а самоценный, качественно своеобразный этап жизненного пути. На этапах возрастных кризисов происходит коренная смена всей «социальной ситуации развития» ребенка – возникает новый тип отношений с взрослыми, один вид ведущей деятельности сменяется другим [2].

Для периодов возрастных кризисов в детстве характерны процессы перехода к новому типу взаимоотношений детей с взрослыми, при котором учитываются новые, возросшие возможности ребенка, изменение социальной ситуации развития, смена деятельности, перестройка всей структуры сознания ребенка. Процессы перехода детей на новую возрастную ступень связаны с разрешением нередко весьма острых противоречий между ранее сложившимися у них формами взаимоотношений с окружающими и своими возросшими физическими и психологическими возможностями и притязаниями [2].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. В отечественной психологии представление о возрастном кризисе ввел П.П. Блонский, затем описывал и содержательно раскрывал Л.С. Выготский.

Понятие возрастной кризиса определен Л.С. Выготским как целостное изменение личности ребенка, регулярно возникающее при смене стабильных периодов. Поведенческие критерии возрастного кризиса трудновоспитуемость, упрямство негативизм и др. Л.С. Выготский считал необходимыми и выражающими единство негативной (деструктивной) и позитивной (конструктивной) сторон кризиса.

В отличие от Л.С. Выготского у А.Н. Леонтьева существует другая точка зрения на негативизм, рассматривающая его как показатель неправильной системы отно-

шений ребенка и взрослого.

Психическое развитие ребенка опосредовано общением и взаимодействием с взрослым, в первую очередь, с родителем. Семья как ближайшее социальное окружение ребенка, удовлетворяет потребность ребенка в принятии, признании, защите, эмоциональной поддержке, уважении (Э. Эриксон, А. Фрейд, М. Клейн, А. Бандура, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, М.И. Лисина и др.). В семье ребенок приобретает первый опыт социального и эмоционального взаимодействия. Эмоциональный климат в семье, где воспитывается ребенок, оказывает существенное влияние на формирование мировосприятия ребенка. Специфика самой потребности в общении состоит в стремлении к познанию и к оценке других людей, а через них – к самопознанию и самооценке (Э. Фромм, Э. Эриксон, Р. Бернс, Л.И. Божович, М.И. Лисина, А.М. Прихожан) [2].

Формирование целей статьи. Проблема взаимоотношений родителей и детей является важной особенно в период возрастного кризиса ребенка, что определяет актуальность настоящего исследования. Особенность возрастных кризисов в дошкольный период жизни ребенка определяется также спецификой национально-культурной среды, в которой он растет и развивается. Поэтому в настоящем исследовании предусмотрено изучение проблемы в рамках Северной Осетии. Цель нашего исследования: выявление особенностей взаимоотношения родителей и детей в период дошкольного возраста.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Процесс воспитания традиционно принято рассматривать как целенаправленное воздействие воспитателя – родителя, педагога – на воспитуемого – ребенка. На волне критики авторитарных методов во всех сферах жизни родилась противоположная педагогическая концепция, согласно которой воспитание рассматривается как равноправное взаимодействие взрослого и ребенка.

Отношение родителей к ребенку несет определяющее значение, т.к. на самых ранних этапах своего развития беспомощный ребенок просто не обладает потенциалом участника равноправного взаимодействия. Но по ходу развития процесс постепенно приобретает взаимно направленную форму, поначалу резко асимметричную. Равноправным участником взаимодействия человек становится лишь по достижении зрелости. Задача старших