ИЗВЕСТИЯ
ИНСТИТУТА
ПЕДАГОГИКИ
И ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ

Научный журнал ГАОУ ВО МГПУ «Известия ИППО» № 3/2018

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор
Савенков Александр Ильич
директор института педагогики и психологии образования,
член-корреспондент Российской академии образования,
доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор

Заместитель главного редактора
Любченко Ольга Андреевна
кандидат педагогических наук, доцент

Ответственный редактор
Серебренникова Юлия Александровна
кандидат педагогических наук, доцент

Технический редактор
Халимат Алхазовна Бостанова

Администратор домена
Маринюк Андрей Александрович
доктор исторических наук, профессор

Члены редакционной коллегии
Цаплина Ольга Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
Статьи публикуются в авторской редакции.
Редакция журнала «Известия ИППО»
Сайт: http://izvestia-ippo.ru/
E-mail: izvestiaippo@gmail.com

© «Известия ИППО» ГАОУ ВО МГПУ, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Левинтов А.Е., Иванова Е.В., Камкин Г.Г. Взаимодействие образовательных организаций и города: локализация городских проблем **4**

Ганичева А.Н., Каитов А.П. Контекстный подход и квазипрофессиональная деятельность в подготовке студентов бакалавриата к проектной деятельности **14**

Белова Е.С. Медиация в системе управления конфликтами образовательной организации **18**

Карасева Н.П. Финансовый менеджмент в образовательной организации **22**

Талыкова М.Е. Формирование конкурентоспособности будущих педагогов в системе высшего образования **24**

Шараг О.А. Взаимодействие дошкольной образовательной организации и родителей в государственно-общественном управлении образованием **32**

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Маринюк А.А., Серебренникова Ю.А. Методические рекомендации по подготовке будущих педагогов к освоению Stem-технологий **37**

Азарова Л.Н., Лазарева Е.Л. Педагогическая компетентность родителей: взгляды на структуру **41**

Швецова Ю.О. Цели, задачи и принципы обучения устному переводу **47**

Панина О.С. Инструменты педагогической поддержки разных типов рефлексии, как факторы, способствующие формированию исследовательских навыков **53**

Севальников А.А. Целостность научной картины мира как объект педагогической диагностики **57**

Карасева Н.П. Моделирование культурно-ориентированного образовательного пространства в системе общего образования **60**

Ганбатын С.Б. Проектирование креативного образовательного пространства подготовки выпускника начальной ступени образования **64**

Новикова А.С. Принципы рефлексивно-деятельностного подхода в системе оценивания образовательных достижений **67**

Абрамова А.А. Программа формирования социально-коммуникативных качеств младших школьников средствами социально-педагогического проектирования **70**

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Смирнов Ю.В. Развитие информационной сферы (из концепции супер-индустриального общества Элвина Тоффлера) **75**

Лукьянов Д.Д. Историография тьюторского сопровождения образовательного процесса: взгляд в прошлое в поисках перспектив будущего **89**

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Савенков А.И., Афанасьева Ж.В., Богданова А.В., Поставнев В.М., Савенкова Т.Д., Смирнова П.В., Цаплина О.В. Эффективность базовых предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования **98**

Смирнова П.В., Кривова В.А. Мастер-класс для старшеклассников: кому, зачем и как нужно развивать исследовательские навыки **107**

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Муртазина Н.А. Механизмы формирования мотивации процесса учения на уроках математики **115**

Смирнова М.С. Методические приемы изучения младшими школьниками своего края **118**

Давидян М. Реализация принципа наглядности на уроках литературного чтения **124**

Коцелапова А.С. Познание окружающего мира старшими дошкольниками в процессе изучения английского языка **127**

Чиркова Т.В. Педагогические условия организации сюжетно-ролевой игры старших дошкольников **131**

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Левинтов А.Е.,
ведущий научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур института системных проектов ГАОУ ВО МГПУ
alevintov44@gmail.com
Иванова Е.В.,
заведующая лабораторией образовательных инфраструктур института системных проектов ГАОУ ВО МГПУ
ivanovaev@mgpu.ru
Камкин Г.Г.,
эксперт лаборатории образовательных инфраструктур института системных проектов ГАОУ ВО МГПУ
glebassono@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ГОРОДА: ЛОКАЛИЗАЦИЯ ГОРОДСКИХ ПРОБЛЕМ

Авторы статьи не только анализируют возможности и стратегии взаимодействия такого крупного мегаполиса как Москва с образовательными организациями города (школа, вуз), но и по результатам исследования делают попытку определить роль и место Московского городского педагогического университета для решения локальных и глобальных городских проблем, обозначить, каким образом педагогический университет может стать локальным центром просветительской, образовательной и социальной активности районов города.

Ключевые слова: образовательная организация, вуз, Московский городской педагогический университет, локальное сообщество, город, мегаполис

The authors of the article not only analyze the possibilities and strategies of interaction of such a large metropolis as Moscow with educational organizations of the city (school, university), but also on the results of the research make an attempt to determine the role and place of the Moscow City Pedagogical University for solving local and global urban problems, the pedagogical university can become a local center of educational, educational and social activity in the city's districts.

Keywords: educational organization, university, Moscow City Pedagogical University, local community, city, metropolis

Москва – крупнейший в России и один из крупнейших в мире образовательных центров, город обладает огромным, практически неисчерпаемым интеллектуальным потенциалом. Насколько этот потенциал является городским ресурсом? Каковы вклады московских высших учебных заведений в жизнь и будущее города? Насколько они являются городскими, а не университетами в городе? – выяснение этого круга вопросов стало плацдармом нашей научно-исследовательской работы. Цель же её – выяснить как, в каких

направлениях и какими средствами должен внедряться в город Московский городской педагогический университет, позиционирующий себя как городской, какова экология этого проникновения.

Априорно нами был очерчен круг наиболее острых проблем города, известных и понятных не только городским властям, но и рядовому жителю. Это сделано из предположения, что университеты Москвы хотя бы отчасти решают пусть не все, но некоторые из глобальных проблем. Увы, это поле так и остается незаполненным. Из всех возможных направлений обслуживания города - заполнение рынка труда квалифицированными профессионалами и специалистами, просвещение населения, проектные разработки, научные исследования, консалтинг - университеты обеспечивают только первые два.

В ходе исследования стало понятным и очевидным: практическое значение имеют почти исключительно работы и решения на местном, микроуровне. Общегородских проблем не бывает – они все локализованы, хотя, конечно, некоторые модельные схемы, ситуации и решения возможны.

Это ещё раз подтверждает полученные данные в ходе университетского исследования прошлого года – «современный город, в особенности мегаполис, существует на стыке двух противоположных трендов – глобализации и локализации. В этой связи можно разделить жителей больших городов на два типа: глобальный и локальный» [1, С. 11].

Дизайн исследования в Южном Измайлово

Опрос населения Южного Измайлова организован и проведен группой студентов 4-го курса кафедры географии МГПУ. Он был организован в рамках социологической практики на различных площадках: у магазинов, на детских игровых площадках, у автобусных остановок и в других людных местах.

Южное Измайлово как объект социологического опроса был выбран по следующим основаниям:

это типичный «спальный» микрорайон города;

он достаточно изолирован;

здесь расположено одно из зданий МГПУ, где учатся географы.

Категории респондентов – обучающиеся московских школ, педагоги, родители, жители микрорайона Ю. Измайлово.

Опрос включал в себя ряд следующих вопросов:

1) Как долго Вы живете в Южном Измайлово? Более и менее 3 лет? (Старожил, Новожил)

2) Какие образовательные учреждения есть в Южном Измайлове? Перечислите их (МГПУ, колледж, школы и др.)

3) Какую роль образовательные учреждения несут району?

4) Что бы Вы хотели видеть/иметь для себя или других жителей Южного Измайлова?

5) Есть ли негативные явления, связанные с образовательными учреждениями в Южном Измайлове?

6) Знаете ли Вы кого-нибудь, кто учится в МГПУ на улице Чечулина? (да, нет, не знаю.)

Результаты социологического опроса

Социально дневное население Южного Измайлова выглядит монотонно: пенсионеры (жители микрорайона), молодые мамы с детьми, родители. Именно этот контингент и представлен в соцопросе. В нём приняли участие 111 человек.

Половозрастная структура опрошенных указана на рисунке 1.

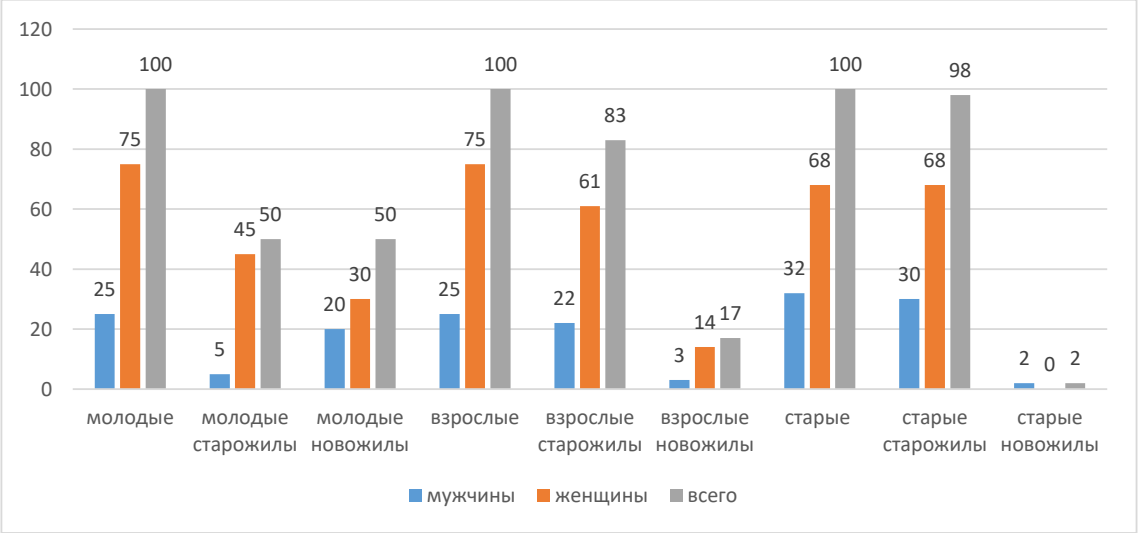

Рисунок 1. Половозрастная структура опрошенных, (%)

Пол и возраст не спрашивался: эти параметры определялись визуально. К старожилам отнесены все, проживающие в этом месте более трех лет, включая родившихся здесь. Эта категория оказалась, как и ожидалось, самой многочисленной. Чем старше опрашиваемые, тем более укоренены они в Южном Измайлове, тем выше доля мужчин, так как мужчины до сих пор значительно в большей степени относятся к занятому населению, нежели женщины и в дневном населении микрорайона представлены скромно.

Рассмотрим рисунок 2.

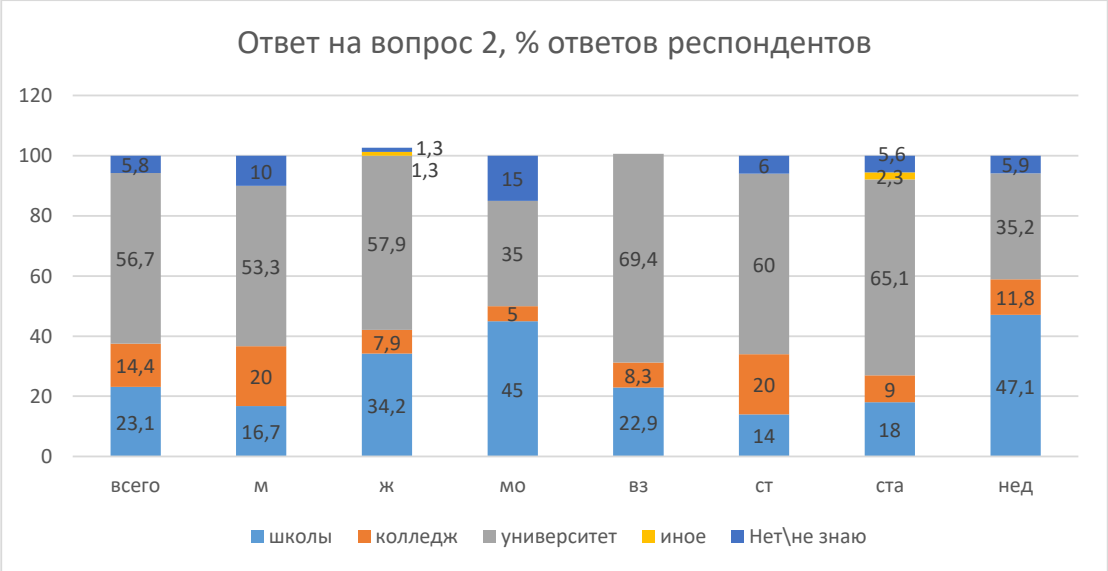

Рисунок 2. Знание образовательной ситуации

В ответе на этот вопрос подразумевалось следующее: какой процент населения знает только о школах, какой процент знает и о школах, и о колледжах, какой процент знает о существовании школ и вуза (не обязательно при этом зная о том, что это МГПУ). Все ответы делятся на 4 категории:

«ничего не знаю» (чаще всего так отвечают некоторые новожилы или те, кто не хочет долго думать, отвечая на вопрос);

«знаю только школу» (чаще всего такой ответ молодых и средневозрастных людей, особенно женщин);

«знаю колледж/техникум» – ответ, характерный для лиц старшего возраста;

«знаю вуз» (не всегда знают, что это Московский городской педагогический университет) – ответ, характерный для лиц, имеющих высшее образование и/или проживающих в непосредственной близости от корпуса МГПУ.

В целом, население адекватно представляет себе образовательную ситуацию, независимо от выделенных половозрастных различий и различий в укоренённости жизни здесь. Среди «иных» образовательных учреждений названа поликлиника, что, несомненно, делает ей честь: здесь не только лечат, но и просвещают. Университет выступает несомненным лидером образования, так как в сознании людей всё ещё живёт представление о школе как об организации, подчинённой Министерству образования.

Рассмотрим рисунок 3.

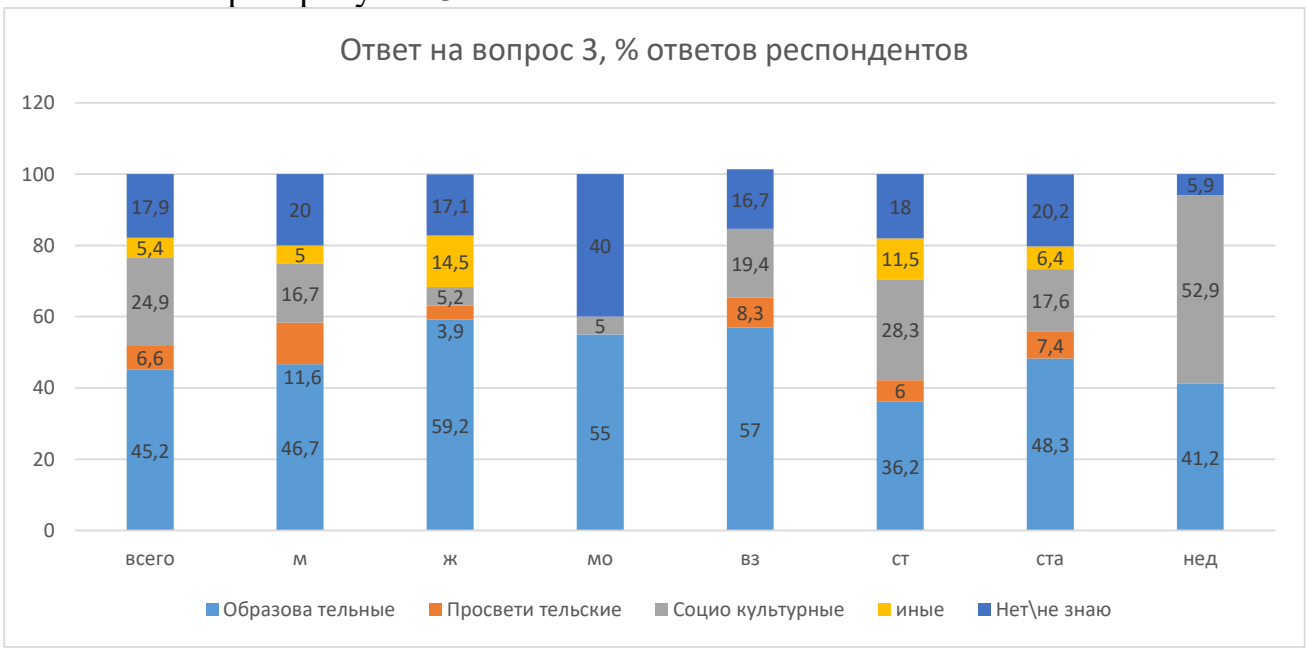

Рисунок 3. Функции образовательных учреждений

В представлениях респондентов образовательные организации выполняют функции образования. Просветительские функции, направленные, прежде всего, на взрослое население, ни эти учреждения, ни районная библиотека практически не выполняют. Менее всех, на удивление, осведомлены о функциях школ молодые, хотя следует признать, что школьные спортивные комплексы (их

четыре) по выходным интенсивно используются взрослыми футболистами. Спортивные возможности МГПУ никак не используются местным населением, предпочитающим проводить досуг в прилегающем парке или вне своего микрорайона.

Рассмотрим рисунок 4.

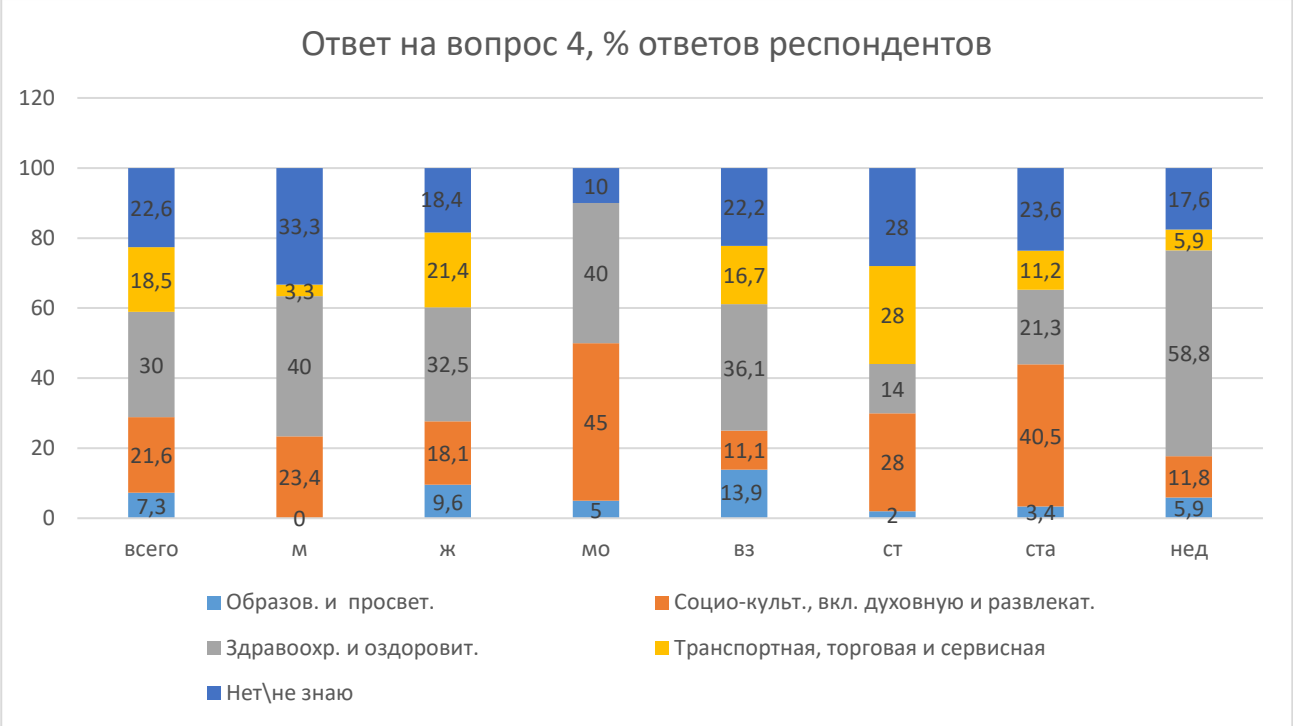

Рисунок 4. Недостающая инфраструктура

Наиболее дифференцированы запросы пожилых людей, составляющих основу местного населения. Менее требовательными, естественно, являются недавно приехавшие, для них Москва – не столько место проживания, сколько место для зарабатывания денег. Также можно отметить, что мужчины менее прихотливы, нежели женщины.

Большинством отмечается два важнейших инфраструктурных недостатка Южного Измайлова:

транспортная инфраструктура;

спортивная инфраструктура (общедоступный плавательный бассейн).

В 2014 году было широковещательно обещано строительство городского трамвая, который должен был связать Южное Измайлово, Ивановское, новый Реутов, примыкающие к МКАД и Балашиху с площадью Ильича (Рогожской заставой), практически с центром города. От Южного Измайлова до Рогожской заставы трамвай должен был идти 12 минут с частотой движения в 10 минут. К сожалению, проект лопнул, а очередное расширение шоссе Энтузиастов практически ничего не дало. В целях непонятной экономии развязка «Шоссе Энтузиастов – Свободный проспект – Большой Купавенский проезд» была сделана вопреки изначальному проекту строительства эстакады над шоссе, в одном уровне, с двумя светофорами и также не дала ожидаемых результатов. Лесной участок Большого Купавенского проезда (связь с Измайлово) потерял

всякие перспективы для расширения, так как вместо этого обочина проезжей части превращена в обоих направлениях в тротуары в добавление к асфальтированным дорожкам в парке в непосредственной близости от этой проезжей дороги. Пробки на этом участке стали ежедневными: утром (с 7 до 9 часов) – на север, из Южного Измайлова, вечером (с 18 до 21 часа) – на юг, к Южному Измайлову.

Плавательный бассейн наиболее часто называли как недостачу инфраструктуры пожилые люди.

Решение этой проблемы возможно совместными усилиями Московского городского университета, управы «Ивановское» и городской / районной службы соцзащиты следующим образом:

крытый бассейн строится на свободных площадях территории Университета на деньги управы;

университет предоставляет время, инструкторов, спасательный и прочий персонал, он же распространяет разовые билеты и абонементы;

соцзащита возвращает пенсионерам деньги за каждое посещение бассейна, списывая эту стоимость с действующего абонемента или абонемента будущего года по принципу: чем больше посещений, тем каждое из них становится дешевле; в пределе можно списать всю стоимость годового абонемента.

Такое решение взаимовыгодно:

- университет выполняет свою миссию в городе, даёт новые рабочие места и получает объект для проведения физкультурных занятий и спортивных соревнований;

- управа выполняет социальный заказ жителей Южного Измайлово и прилегающих районов;

- соцзащита расходует городской бюджет по его прямому назначению, но не в полном объёме, так как полностью исчерпать годовой абонемент смогут далеко не все;

- население получит то, чего более всего хотело бы.

Рассмотрим таблицу 1 и рисунки 5 и 6.

Таблица 1. Негативная роль образовательных структур, (%)

	неудобства	безопасность	загрязнения	иное	нет/не знаю	всего
Всего	12,7			5,4	81,8	100
мужчины	10			3,3	86,7	100
женщины	13,9	7,8	1,3		77,0	100
молодые	10			5	85	100
взрослые	8,3	8,3			80,6	100
старые	6	12		4	78	100
старожилы	12,3	9,0			78,7	100
недавно приехавшие	11,7			5,9	82,4	100

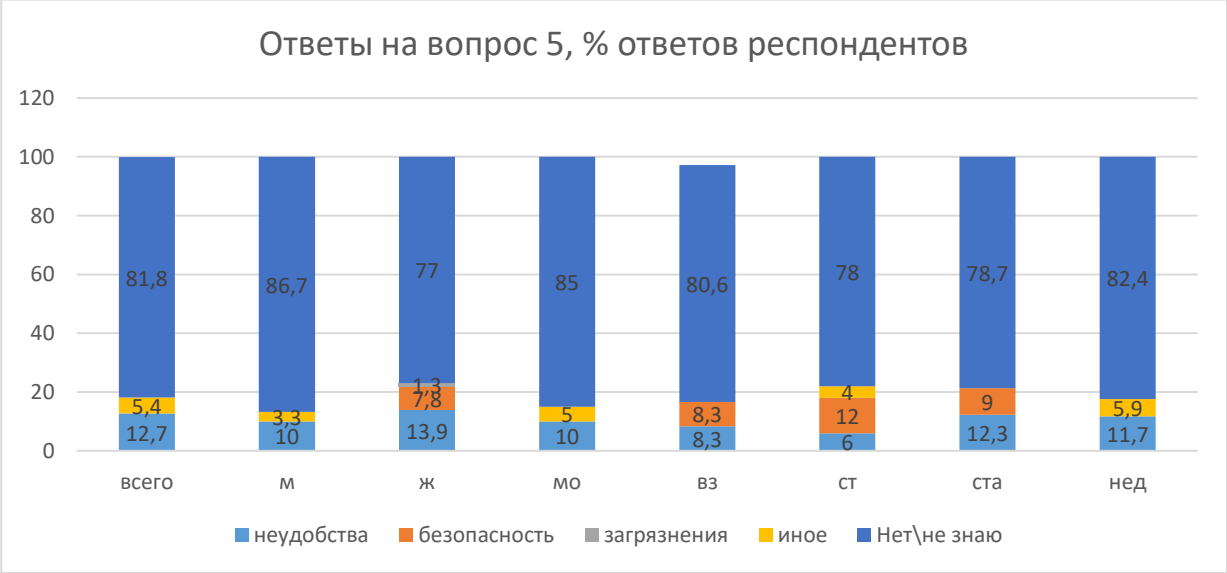

Рисунок 5. Угрозы от образовательных структур

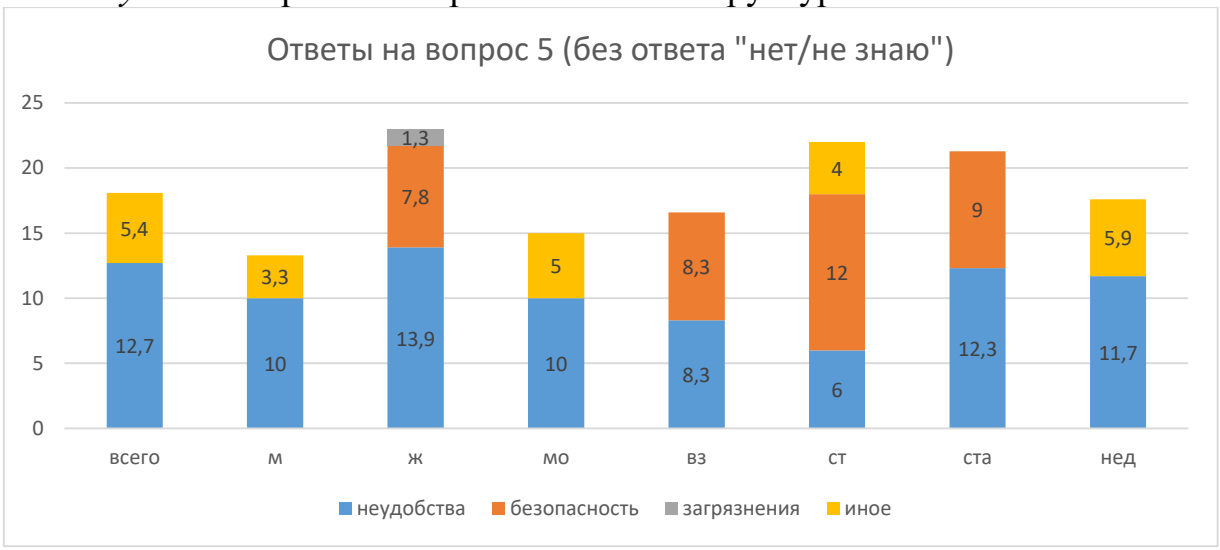

Рисунок 6. Угрозы от образовательных структур

Основное неудобство, связанное со студентами МГПУ, – переполненность автобусов и маршруток в часы пик. Это отмечается практически всеми респондентами.

Что касается загрязнений, то основными загрязнителями являются всё-таки не учащиеся и студенты, а сами жители Южного Измайлова и их домашние собаки. Коммунальные службы с большим трудом справляются с результатами жизнедеятельности домашних питомцев.

Рассмотрим таблицу 5 и рисунок 7.

Таблица 2. Осведомлённость о МГПУ, (%)

	да	Нет	не знаю	всего
всего	19,8	75,5	4,7	100
мужчины	6,7	83,3	10	100
женщины	25	72,4	2,6	100
молодые	25	75		100

взрослые	19,4	80,6		100
старые	76	16	8	100
старожилы	23,3	63,2	3,5	100
недавно приехавшие	18,2	70,7	11,1	100

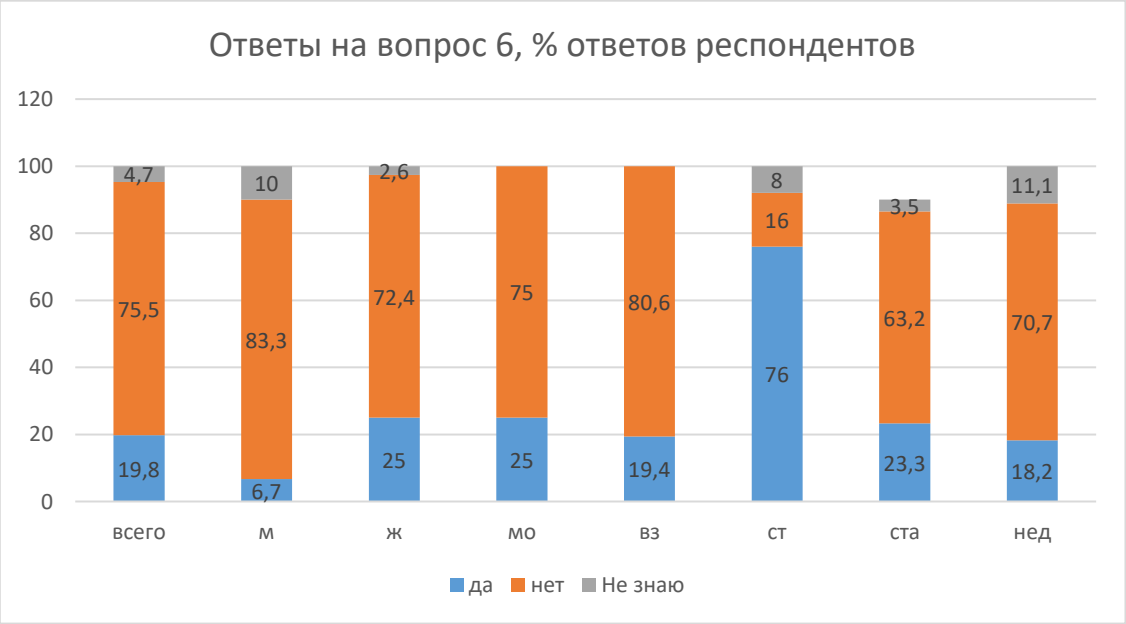

Рисунок 7. Осведомлённость о Московском городском педагогическом университете

Строго говоря, вопрос в анкетном листе был сформулирован следующим образом:

«Знаете ли вы кого-нибудь, кто учится в МГПУ на улице Чечулина?»

Приходится констатировать, что городской университет неизвестен и неинтересен жителям Южного Измайлова, он явно непопулярен и здесь, и в Москве вообще. Представить такое в каком-нибудь Пало-Альто, Беркли, Санта-Крузе и других университетских городах весьма затруднительно. Местная газета «Восточный округ» долгое время отказывала (и в конце концов отказала) публиковать статью о МГПУ («Зелёный университет»), посчитав её содержание рекламным, а не информационным. Жители Южного Измайлова не рассматривают МГПУ как своё возможное рабочее место и, что гораздо важнее, как место учёбы для своих детей и внуков либо территорию, где можно поучаствовать в образовательных программах.

Тем не менее, МГПУ становится городским явлением не за счёт агрессивной маркетинговой и рекламной деятельности, как это теперь у нас принято во всех областях общественной и политической жизни, а своими действиями, проектами и образовательной активности.

Экстерриториальность городского университета в Южном Измайлове лежит полностью на вине самого университета. Он так и не врос в жизнь района, не стал его флагманом и значимым местом. А успешные проекты, которые реализует МГПУ, не всегда имеют должное освещение в прессе, локальных

сообществах. Продвижение вуза пока скромно разворачивается вокруг приемных кампаний, не выходя за пределы образовательной деятельности.

Выводы, которые сформировались в процессе исследования и по результатам социологического опроса могут быть сформулированы следующим образом:

1. МГПУ должен активно участвовать в субсидированных Департаментом образования Правительства Москвы работах и мероприятиях, при этом приоритетными направлениями, обеспечивающими лидерские позиции Городского университета, могут быть:

– исследования на городскую и образовательную тематику;

– студенческие проекты по городской тематике;

– мероприятия по Серебряному университету;

– мероприятия по бизнес-образованию старшеклассников;

– мероприятия в сфере креативного образования;

– медийные и PR работы.

2. По-видимому, будущее за локальными центрами Московского городского университета, объединяющими школьное, среднее специальное, высшее и образование в течение жизни (*lifelong learning permanent education*) (курсы, Серебряный университет и т. п.), просветительскую деятельность, проектные и исследовательские разработки, бизнес, население и структуры местного самоуправления (управы). МГПУ и его отделения, разбросанные по всему городу, следует рассматривать как ядра конденсации таких центров и как только одного из стейкхолдеров наряду с другими локальными институциями и частными отчислениями местных жителей.

3. Проектно-исследовательское обеспечение города, прежде всего его отдельных фрагментов, начинает осуществляться усилиями студентов – и это весьма дальновидное решение, которое необходимо всячески поддерживать и развивать не только силами МГПУ, но и органами управления городом. Предлагается рассмотреть возможность зачета студенческих проектов и работ как курсовых, дипломных, магистерских и аспирантских – надо решительно уходить от квалификационных учебных работ к практико-ориентированным.

4. Сближение МГПУ и города должно осуществляться на встречных курсах как за счет инициатив университета, так и за счет заказов на консалтинг, проектные и исследовательские работы, осуществляемые не только и даже не столько Департаментом образования города Москвы, сколько другими департаментами и службами города. Кроме того, в качестве заказчика и партнера могут выступать общественные организации и структуры: политические, конфессиональные, профессиональные, а также бизнес-структуры города.

5. Московские вузы и в первую очередь МГПУ могут взять на себя миссию формирования единства города, приобретения им образа, привлекательного прежде всего для самих горожан, а также для посетителей города: туристов и приезжающих в город на заработки и работу.

Литература

1. Городской университет в пространстве мегаполиса: коммуникационный аспект: коллективная монография / Под ред. С.Н. Вачковой. – М., Изд-во Экон-Информ, 2018. – 167 с.

Ганичева А.Н.
к.п.н., доцент департамента педагогики
ИППО ГАОУ ВО МГПУ
GanichevaAN@mgpu.ru
Каитов А.П.
к.соц. н., доцент департамента педагогики
ИППО ГАОУ ВО МГПУ
KaitovAP@mgpu.ru

КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД И КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье проведен краткий анализ реализации модели контекстного обучения в условиях проектной деятельности. При этом, квазипрофессиональная деятельность позиционируется не только как принцип обучения, но и как система мониторинга сформированных в ходе теоретического обучения профессиональных компетенций.

Ключевые слова: модель подготовки, проектная деятельность, контекстный подход, квазипрофессиональная деятельность

The article presents a brief analysis of the implementation of the model of contextual learning in the conditions of project activity. At the same time, quasi-professional activity is positioned not only as a principle of training, but also as a monitoring system formed in the course of theoretical training of professional competencies.

Key words: model of preparation, project activity, context approach, quasi-professional activity

В современных условиях глобальной информатизации образования и совершенствования наукоемких технологий развертывается новый этап модернизации подготовки кадров. Этот этап можно по праву считать этапом реформ в методологии и технологии образования. Развитие компетентностной парадигмы, по утверждению Л.Е.Осипенко, вносит свои коррективы и в модели подготовки педагогических кадров. Результатом реализации такой модели является новое качество профессиональной подготовки.

При подготовке кадров новой формации в ближайшем будущем следует учитывать вектор дополнения науки новыми отраслями. При этом следует помнить о необходимости формирования новых требований к личности будущего педагога. Развитие информационного общества выдвигает на передний план «готовность человека воплощать идеи в инновационные продукты с использованием как актуальных, так и перспективных наукоемких технологий» [5].

Принципы контекстного обучения в компетентностном подходе, по-новому зазвучали в реализации проектной деятельности. Среди основных принципов А.А.Вербицкий выделяет:

- проблематичность содержание обучения;
- обоснованное сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- включение студентов *в новый вид учебной деятельности*, в которой моделируется целостное содержание форм, условий будущей профессиональной деятельности и моделей поведения на этапе решения профессиональных задач будущей профессии.

Модель современной подготовки педагогических кадров строится на основе контекстного подхода, который предусматривает три основных формы организации учебной деятельности:

- учебную деятельность академического типа (лекции, семинарские и практические занятия);
- учебно-профессиональную деятельность, ориентированную на выполнение студентом реальных НИРС (курсовая работа, выпускная квалификационная работа, различные виды практик);
- квазипрофекссиональную деятельность, внутри которой моделируются условия, содержание и динамика отношений, занятых в будущей профессиональной деятельности людей [2: с.43].

Нам видится возможность использования компетентностной парадигмы в контексте квазирофессиональной и проектной деятельности будущего специалиста. Мы, вслед за А.А.Вербицким, убеждены, что именно в имитационной модели подготовки, к которой можно по праву отнести квазипрофессиональную деятельность, на основе усвоенной теоретической информации успешно моделируются ситуации будущей профессиональной деятельности. При этом, квазипрофессиональная деятельность, помещенная в траекторию учебного процесса, позволяет анализировать принятые студентами решения, определять их объективность, своевременность, последовательность – следовательно, проводить промежуточные срезы сформированных у студента компетенций и корректировать их.

Анализирую противоречия профессиональной подготовки в современном вузе, А.А.Вербицкий обращает внимание на необходимость создания качественно иной учебной деятельности [2: с.41]. При этом меняется не только

организация и технология учебной деятельности, но и ее содержание. Содержание современного обучения с одной стороны «рассыпано» по множеству учебных дисциплин, с другой – должно быть интегрировано для будущей профессиональной деятельности.

Бесспорно, требования к подготовке кадров в условиях современных реалий должны быть выстроены в условиях новой модели организации обучения – модели проектной деятельности студентов в условиях междисциплинарной интеграции. В предложенной Н.А.Бредневой модели подготовки, такая интеграция должна включать в себя следующие компоненты:

- концептуальный, в основу которого положена идея обеспечения будущего специалиста интегрированными знаниями посредством механизма проектной деятельности на пути повышения его уровня конкурентоспособности;
- содержательный, предполагающий подготовку студентов в области не только профессиональной, но и информационно-технологической деятельности;
- технологический, включающий реализацию программы проектной деятельности;
- диагностический, содержащий уровни, критерии и показатели конкурентоспособности будущего специалиста [1: с.2].

Опыт подготовки педагогических кадров новой формации реализован в Институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, где в сложившейся ситуации модернизации профессионального образования к будущим педагогам предъявляются дополнительные требования по освоению новых компетенций.

А.А.Маринюк и Ю.А.Серебренникова отмечают «совершенствование и доступность средств моделирования и прототипирования, устройства виртуальной реальности», что позволяет на этапе проектирования профиля подготовки заложить «интеграцию информационно-телекоммуникационных технологий, робототехники и искусства». Авторы предполагают при подготовке будущих педагогов широкое использование исследовательской и проектной деятельности - создание мини-проектов, разработку собственных авторских моделей в соответствии с поставленными задачами. Исследователи считают, что «обучение будущих педагогов с использованием самых последних разработок в области STEM-технологий способно повысить качество образования, а также решить проблему дефицита квалифицированных педагогов, готовых организовать учебный процесс на современном оборудовании и с использованием образовательных технологий, формирующих инженерно-технические компетенции обучающихся» [4].

Модель деятельности будущего специалиста отражается в модели подготовки. Процесс подготовки кадров противоречив: сам учебный процесс реализуется в настоящем, а его результат – направлен в будущее. Этот тезис дает нам право позиционировать модель подготовки любого специалиста в системе бакалавриата и магистратуры как проектную деятельность.

Инновационный подход к подготовке кадров в Институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ был реализован по направлению подготовки 44.03.01 - «Педагогическое образование». При проектировании образовательных программ и программ учебных дисциплин учитывались направление и профиль подготовки студентов бакалавриата.

Так, в учебные планы подготовки кадров по профилю образовательной программы – «Начальное образование» были внесены два интегрированных модуля: «Информационные основы STEM-технологий образовательного процесса начальной школы» и элективный модуль профессиональной направленности «STEAM-технологии в образовательном учреждении».

Модуль «Информационные основы STEM-технологий образовательного процесса начальной школы» является структурной единицей программы бакалавриата и включает в себя следующие учебные дисциплины:

- «Программное обеспечение STEM-комплексов образовательной организации», «Технологии разработки учебной мультипликации», «Методика использования STEM-комплексов в начальной школе»;

- дисциплины по выбору: «STEM-технологии в проектной деятельности», «Внеурочная деятельность младших школьников в STEM-комплексе».

Дополняет этот профессиональный модуль содержание элективного модуля, включающего изучение таких дисциплин как: «Ресурсы STEAM в дополнительном образовании детей младшего возраста», «Игротехнические образовательные комплексы», «Арт-технологии в образовании».

Проектировочная функция деятельности присуща всем профилям подготовки педагога, однако для профиля подготовки «Проектирование образовательных программ» эта специфика подготовки прослеживается глубже других. В учебный план подготовки студентов бакалавриата по направлению 44.03.01 - «Педагогическое образование», профиль подготовки «Проектирование образовательных программ» заложены концептуальные модули. Так, в модуле «Педагогическое проектирование» предусмотрено изучение учебных дисциплин:

- «Основы проектирования образовательного процесса»;

- «Основы проектирования образовательных программ»;

- «Проектирование образовательных событий»;

- блок дисциплин по выбору («Проектирование программ дополнительного образования», «Проектирование программ повышения квалификации педагогических кадров», «Проектирование внеурочной деятельности» и др.).

В модуле «Проектирование образовательных программ» студентам предлагается изучение таких дисциплин, как: «Технологии педагогического проектирования», «Инклюзивное образование: проектирование и реализация», «Проектирование здоровье сберегающих технологий» и др.

Любое проектное обучение основывается на проектировании. Сущность проектной деятельности состоит в способности получить новый, ранее запланированный результат. Таким образом, у студентов бакалавриата названных профилей подготовки в ходе теоретического обучения формируются знания и представления, а в ходе практики закрепляются умения прогнозировать, «промысливать» результат своей будущей профессиональной деятельности.

Результаты реализации контекстного подхода в подготовке студентов к проектной деятельности и моделирование внутри нее квазипрофессиональных заданий представляется нам перспективным и эффективным направлением профессиональной подготовки будущих педагогов.

Литература

1. Бреднева, Н.А. Проектирование деятельности студентов в условиях междисциплинарной интеграции: автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2009. – 23 с.
2. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе. /А.А.Вербицкий //Высшее образование в России. - 2016. - № 11. - С. 39-46.
3. Кошелева Ю.П. Проектная деятельность как условие развития педагогической деятельности в вузе / Ю. П. Кошелева //Вестник МГЛУ. - 2016. - № 747. - С.73-84.
4. Маринюк, А.А., Серебренникова Ю.А. Подготовка будущих педагогов начальной школы к использованию ресурсов STEM-образования /А.А.Маринюк, Ю.А.Серебренникова [Электронный ресурс] Режим доступа: http://ippo.selfip.com:85/izvestia/marinyuk-a-a-serebrennikova-yu-a-podgot/ (дата обращения: 23.06.2018).
5. Осипенко, Л.Е. Обучение в прототипе технопарка: реальность и форсайт / Л.Е.Осипенко [Электронный ресурс] Режим доступа: http://ippo.selfip.com:85/izvestia/osipenko-l-e-obuchenie-v-prototipe-tekh/ (дата обращения: 24.06.2018).

Белова Е.С.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: bel_e_s@mail.ru

МЕДИАЦИЯ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Статья посвящено изучению возможностей медиации в системе управления конфликтами образовательной организации. Автор выдвигает идею, о том, что конфликты занимают одно из центральных мест в управлении образовательной организацией, а медиация становится одним из

востребованных и динамично развивающихся методов управления конфликтами. Медиация подчиняется ряду принципов, соблюдение которых ведет к высокому уровню добровольного исполнения принятых соглашений. Внешне процедура медиации представляется довольно простой, чего не скажешь о содержательной стороне процесса.

Ключевые слова: медиация, альтернативное разрешение споров, конфликт, образовательная организация

The article is devoted to the study of mediation possibilities in the conflict management system of educational organization. The author puts forward the idea that conflicts occupy one of the Central places in the management of educational organization, and mediation becomes one of the most popular and dynamically developing methods of conflict management. Mediation is subject to a number of principles, compliance with which leads to a high level of voluntary execution of the agreements. Externally, the mediation procedure is quite simple, which cannot be said about the content of the process.

Key words: mediation, alternative dispute resolution, conflict, educational organization

В последние годы увеличивается количество конфликтных ситуаций в образовательных организациях. В связи с этим появляется необходимость применения новых современных методов управления, урегулирования и разрешения конфликтов. Одним из таких методов для образовательных организаций является медиация.

До недавнего времени понятие «медиация» применялась исключительно в рамках судебной практики. Ситуация изменилась в 2010 году, когда был принят Федеральный закон от 27 июля 2010г. №193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» (вступил в силу с 01.01.2011). В соответствии с частью 2 статьи 1 этого закона, медиация может применяться «к спорам, возникающим из гражданских правоотношений, в том числе в связи с осуществлением предпринимательской и иной экономической деятельности, а также спорам, возникающим из трудовых правоотношений и семейных правоотношений». В связи с этим, медиация начинается расширять свои границы и становится наиболее востребованным и динамично выстраивающимся в систему общественных отношений методом, способным создать условия для реального урегулирования разногласий и конфликтов.

Термин «медиация» означает «посредничать, занимать середину между двумя точками зрения либо сторонами, держаться нейтрально, беспристрастно» [1, с. 3-5].

В процессе медиации специалист не имеет права выносить вердикт, а сама процедура максимально направлена на потребности и интересы сторон, что

является ее ключевой особенностью и делает наиболее предпочтительным способом разрешения споров в современных условиях. [3, с.6]

Постепенно медиация внедряется и в образовательную сферу, а именно в управленческую деятельность. Ведь на сегодняшний день успешность бизнес-процессов зависит, в том числе, от способности качественного предотвращения и управления конфликтами в организации.

В системе управления образовательной организацией медиативные технологии могут быть использованы в следующих направлениях:

а) в процессе управления образовательной организацией в целом;

б) в процессе взаимодействия с родителями;

в) в процессе организации управленческой работы с педагогическими коллективом [2, с. 298].

Визуально процедура медиации достаточно проста и включает в себя последовательное прохождение следующих этапов (рис.1):

Рисунок 1. Процедура медиации.

Опишем стадии переговоров более подробно:

- вступительное слово медиатора, на котором медиатор информирует стороны о об основных принципах, правилах поведения на медиации, сообщает об ответственности сторон, роли медиатора, определяет регламент работы, отвечает на организационные вопросы;

- презентация сторон, на котором поочерёдно выслушивается видение сторон о сложившейся конфликтной ситуации, уточняются позиции сторон, и выясняется, что хотят получить стороны в конечном результате;

- дискуссия по выработке тем для переговоров, на которой выделяются основные проблемные моменты, требующие урегулирования, принимается

решение о необходимости проведения индивидуальных встреч (кокусов), для подготовки сторон к ведению дальнейших конструктивных переговоров и выработке вариантов решения выдвинутых проблем;

- индивидуальные встречи (кокусы), на которых выявляются истинные интересы сторон, выявляется наличие конфиденциальной информации, формулируются возможные варианты решений по ключевым аспектам;

- беседа по выработке предложений, на которой происходит сбор различных вариантов решения проблемы, проверка предложений на реалистичность и соответствие интересам обеих сторон.

- выбор общего решения проблема, на котором повторно проверяется, соответствует ли предложение интересам обеих сторон, и однозначность его понимания конфликтующими сторонами;

- фиксация проекта соглашения и выход из медиации, на котором проводится некая рефлексия, проверяется удовлетворённость сторон участием в процедуре медиации.

При этом содержательная сторона процедуры медиации предполагает сложную, интенсивную, напряженную интеллектуальную работу медиатора по организации эффективной коммуникации между конфликтующими сторонами. Методы и техники медиации могут включать в себя элементы конфликтного менеджмента, коммуникативного и поведенческого тренинга, эффективного ведения переговоров, фасилитации, коучинга и модерации, специально адаптированных для процедуры медиации.

Процесс медиация всегда проходит в различных условиях, можно сказать, что процедура имеет ситуативный характер. В связи с этим строгое соблюдение стадии медиативного процесса не всегда является обязательным. В зависимости от хода медиации, последовательность этапов может меняться, некоторые стадии (например, кокусы) могут опускаться.

Но, не смотря на уникальность каждой медиативной сессии, процедура медиация, согласно Федеральному закону «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)», всегда должна подчиняться определенным принципам. Таковыми являются следующие: конфликтующие принимают участие в процедуре медиации на добровольной основе, стороны обладают одинаковыми возможностями в процессе разрешения конфликтной ситуации, медиатор является лицом беспристрастным к происходящему, независимым ни от одного из участников конфликта, незаинтересованным в определенном решение спора, сведения, которые становятся известны в процессе медиации, остаются конфиденциальными и не выходят за рамки медиативного процесса.

Соблюдение данных основополагающих принципов обеспечивает то, что медиативные соглашения обладают высоким уровнем жизнеспособности. Объясняется это тем, что именно спорящие стороны являются «хозяевами» своего конфликта. Они влияют на процесс урегулирования конфликта, а именно

самостоятельно вырабатывают варианты решения проблемных вопросов, удовлетворяющих интересы и потребности обеих сторон, и на основе этого формулируют договоренность, включающую в себя минимум навязанных обязательств. Это является огромным преимуществом и способствует добровольному выполнению соглашений.

Следует отметить, что процедура медиации не всегда заканчивается достижением соглашения. Но в любом случае она способствует формированию способности сотрудничать друг с другом в процессе урегулирования различных противоречий, становлению культуры конструктивного поведения в конфликте, а также формированию ответственности не только за принятые решения, но и за их последствия. Это создает возможность конструктивного взаимодействия конфликтующих сторон не только в рамках урегулирования конфликта, но и после, что, в свою очередь, позитивно сказывается на развитии коллектива, организации.

Литература

1. Зайганова С.К., Носырева Е.И. Развитие медиации в России: теория, практика, образование. М., 2012.
2. Михайлов, Д.Е. Эффективность применения медиативных технологий в дошкольной образовательной организации // Современные проблемы образования в поликультурном регионе. 2015.– С. 297-300.
3. Шамликашвили Ц.А. Медиация как междисциплинарная наука и социально-значимый институт // Психологическая наука и образование. 2014. № 2. С. 5-14.

Карасева Н.П.
ГБОУ Школа №771
nadeshda125@yandex.ru

ФИНАНСОВЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье раскрываются актуальные для образовательной организации вопросы повышения доступности качественного образования, затронуты проблемы компетентностного подхода в контексте с федеральным законом об образовании в российской федерации.

Ключевые слова: финансово-экономическая деятельность, управление образовательной организацией, компетентностный подход.

В современных условиях результативность и эффективность деятельности любой образовательной организации во многом зависят от управления, т.е. от целенаправленного воздействия на выполнение поставленных задач. Для

достижения целей задействованы преподаватели, ученые, специалисты административных, экономических, финансовых, инженерно-технических и вспомогательных служб образовательных организаций. Поэтому сегодня менеджмент в системе образования является основой успешного функционирования учреждения.

Сегодня созданы благоприятные условия для внедрения современных принципов управления с применением труда менеджеров. Они устанавливают и координируют взаимодействие между отдельными операциями и действиями, выполняемыми в организации, несут ответственность за результаты деятельности организации.

Главная задача финансового менеджмента состоит в обеспечении финансового благополучия организации при наименьшем риске как в текущем, так и в будущем периоде.

Основным в экономическом менеджменте являются планирование, разработка финансовой стратегии и финансовой политики, текущих и оперативных финансовых планов, надзор выполнения экономических проектов.

В современных условиях социально-экономическая ситуация в Российской федерации ставит задачу расширения экономической самодостаточности в образовательной организации, выработки новых подходов в формировании ресурсного обеспечения общеобразовательных учреждений, увеличивается возможность привлечения инвестиционных ресурсов различных источников финансирования.

ФЗ от 08.05.10 №83-фз о внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений (далее закон №83-ФЗ) вызвано необходимостью повышения эффективности предоставления государственных и муниципальных услуг. Современный руководитель образовательной организации обязан решать важнейшие вопросы для достижения эффективных результатов.

Новое поколение руководителей в сфере образования должны решать тактические задачи, поставленные перед ними. Они готовы к переменам, мобильны, способны работать в условиях, ограниченных ресурсами, инициативны, самостоятельны, ответственны, быстро решают самые сложные вопросы.

Главная задача современного поколения руководителей - это подготовка специалистов, владеющих стратегическим мышлением, способных реализовывать и осуществлять стратегию достижения результатов, которые требуют ФЗ и образовательные стандарты. Для этого должно внедряться повышение качества образования.

Финансовый менеджмент включает в себя следующие функции:

- планирование;
- использование финансовых ресурсов;

- контроль и исполнение решений текущих и стратегических задач.

В современных условиях менеджер должен разбираться в вопросах экономики и финансового управления. В новых условиях функции директора образовательной организации развиваются и видоизменяются. Сущность управления современной школой как педагогической системой состоит в установлении структурно-органических связей внутри системы и с другими системами, одновременно участвующими в создании интегративного свойства целостной системы управления - обеспечивать в полном объеме требования к качеству образовательной продукции школы всех ее потребителей [1].

Одним из главных направлений развития системы образования является совершенствование экономических механизмов, реализация которых осуществляется за счет внедрения модели финансирования образовательных организаций всех уровней образования, обеспечивающей доходы средств и расширения самостоятельности их применения, а также внедрения компонентов, содействующих формированию экономической самодостаточности образовательных организаций с целью улучшения применения ресурсов, выделяемых на образование.

Поэтому, в настоящее время особенно актуальны и значимы проблемы финансово-хозяйственной деятельности в образовательной организации.

Литература

1. Карпова С. И., Любченко О. А. Управление образовательным учреждением (школой, гимназией, лицеем) с учетом современных тенденций модернизации образования//Вестник Московского городского педагогического университета. -2012. -№ 4(22). -С. 74-88. -Серия: Педагогика и психология.

2. Мусарский М. М. Полномочия руководителя при управлении финансово-экономической деятельностью школы / М. М. Мусарский // Народное образование. - 2013. - № 10. - С. 98-103.

3. Федеральный закон от 08.05.2010 № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений. (ред. От 30.11.2011)

Талыкова М.Е.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
mtalykova@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена формированию конкурентоспособности будущего педагога в системе высшего образования. Рассматриваемая проблема связана с социально-экономическими преобразованиями, с введенными новшествами в

системе высшего образования в России и, как следствие, повышением требований к профессионализму педагогов на рынке труда. В статье раскрыто основное понятие конкурентоспособности, а также определены основные характеристики конкурентоспособного педагога. Автор обосновывает актуальность проблемы формирования конкурентоспособности будущих педагогов, не только как необходимого условия успеха в профессиональной деятельности специалиста, но также обеспечения конкурентоспособности самого вуза, развития российского общества, государства и экономики страны.

Ключевые слова: конкурентоспособность, личность педагога, компетентность, профессиональная деятельность педагога, модернизация, направленность, гибкость, социальная культура, успешность, необходимость, востребованность, образование, государство.

В настоящее время в России очень остро стоит вопрос социально-экономической модернизации. В связи с этим, обсуждение проблемы формирования конкурентоспособности специалистов является актуальным. Сегодня рынок труда требует конкурентных преимуществ, а соответственно, при подготовке специалистов, вузам необходимо систематическое совершенствование образовательных программ, пересмотр традиционных подходов к обучению, к их содержанию и методикам, а также внедрение инноваций, как в образовательный процессе, так и в систему управления учреждением. Только в таком случае и само образовательное учреждение станет конкурентоспособным на рынке образовательных услуг.

Кроме того, Россия вместе с другими странами мирового сообщества уже более десяти лет находится в глобальном экономическом кризисе. Государственная программа выхода из кризиса предполагает разработку и внедрение новых технологий, что, в свою очередь, требует и качественного преобразования главного богатства любой страны – человеческого капитала. В условиях выхода из кризиса обществом особенно востребованы профессиональные, конкурентоспособные специалисты.

Исходя из вышеизложенного совершенно очевидным становится, что прогрессивные изменения в обществе влекут за собой требования о нововведениях в системе педагогического образования, которое должно привести к формированию у будущих педагогов нового сознания и мышления.

Актуальность проблемы формирования конкурентоспособных педагогических кадров также продиктована процессами обновления и реформирования традиционной системы образования, а именно переход к двухуровневой системе образования, децентрализация в управлении образованием (переход на новые типы образовательных учреждений), переход на новую систему оплаты труда, введение новых образовательных стандартов, которые повлекли за собой изменение требований к учителю, качеству его профессиональной деятельности и набору квалификационных характеристик,

которыми обязан владеть педагог.

Стоит отметить, что подтверждение актуальности и важности проблемы формирования конкурентоспособного педагога находит свое отражение в таких государственных документах, как Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы» (утв. распоряжением Правительства РФ от 15 мая 2013 г. N 792-р). [3]

Целью настоящей программы является «обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимся запросами населения, а также обеспечение его конкурентоспособности на мировом рынке образования; развитие потенциала молодого поколения в интересах инновационного социально ориентированного развития страны».

Данная программа предлагает ряд комплексных задач, которые позволяют объединить различные виды и уровни образования для создания целостного эффективного конкурентоспособного образования, в основе которого выступает формирование личности, человеческого капитала, как важного элемента развития российского общества, государства и экономики страны.

Также, в государственном проекте «Инновационная Россия – 2020» сказано, что одна из важнейших задач образовательной сферы – формирование конкурентоспособных преподавателей, исследователей и управленцев, исходя из чего, можно понять, что государство напрямую заинтересовано в формировании конкурентоспособности будущих педагогов, способных повысить эффективность работы не только образовательных и других учреждений, но и показатели экономики страны в целом. Все это можно трактовать как некий заказ государства высшему профессиональному образованию подготовить именно таких специалистов.

Становится очевидным, что на актуальную проблему формирования конкурентоспособного педагога в системе высшего образования стоит обратить вузам своё пристальное внимание, как на одну из особо важных стратегических задач. Следовательно, необходимо систематически совершенствовать подготовку педагогов и других работников образовательных учреждений, пересматривая традиционные подходы к содержанию и методикам подготовки специалистов, осуществлять формирование социально и профессионально значимых ценностных ориентаций в системе учебно-воспитательной работы вуза, соблюдать условия развития профессионально-личностных потребностей студентов в самореализации и т.д. При этом, необходимо понимать, что востребованность выпускников во многом определяется конкурентоспособностью самого вуза.

Так, например, в Московском городском педагогическом университете, в соответствии с требованием современности к подготовке конкурентоспособных специалистов, в постоянном режиме происходит модернизация образовательного процесса на всех уровнях подготовки профессиональных кадров.

Для формирования конкурентоспособного педагога в вузе используется комплекс педагогических средств, и особое место в нем занимает педагогическая практика. Реализация практики не только формирует широкий спектр компетенций: общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных, специальных – но и помогает будущему педагогу интегрироваться в профессиональное сообщество, служит необходимым средством формирования его конкурентоспособности на рынке труда.

Педагогическая практика в условиях образовательной организации – это не столько применение знаний, полученных в высшей школе, а решение реальных практических задач в конкретных условиях организации, которые позволяют выработать общие и профессиональные компетенции.

В новых социально-экономических условиях педагогическую практику можно считать фундаментом, основным звеном профессиональной подготовки, ведь решение конкретных практических задач – основное средство овладения новыми видами профессиональной деятельности. Важно, что в процессе прохождения педагогической практики вырабатываются профессионально важные личностные качества, лежащие в основе конкурентоспособности работника.

Таким образом можно утверждать, что конкурентоспособность может быть повышена особым образом в процессе прохождения педагогической практики в высшей школе.

Рассмотрим подробнее понятие конкурентоспособности. По мнению В.Н. Мезинова «конкурентоспособность – это динамическое, системное, многоуровневое личностное образование, обеспечивающее внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром, характеризуется высшим уровнем проявления способностей как возможностей человека для достижения конкурентных преимуществ на каком-либо поприще. Конкурентоспособность формируется в определенных социокультурных условиях, порожденных социальными и культурными традициями, менталитетом и ментальностью народа». [8]

«Энциклопедия профессионального образования» раскрывает конкурентоспособность специалистов как «соответствие рабочей силы требованиям рынка», которое «открывает работникам возможность вступать в отношения конкуренции на рынке труда»; как «совокупность характеристик, определяющая сравнительные позиции конкретного работника или отдельных групп на рынке труда, позволяющую ему (им) претендовать на занятие определенных вакансий». [12]

В энциклопедической статье Д.В.Чернилевский рассматривает конкурентоспособность как «показатель качества вузовской подготовки и возможность реализации профессиональных и личностных качеств выпускника вуза в интересах современного производства (организации, учреждения)». [11] Данным определением Д.В. Чернилевский подчеркивает профессионально-

личностную значимость понятия конкурентоспособности в процессе подготовки специалиста в вузе. В сущности, данного понятия учёный определяет такие важные качества, как трудолюбие, творческое отношение к делу, четкость целей, соблюдение ценностных ориентаций, удержание лидерских позиций, стрессоустойчивость, способность и желание к саморазвитию и профессиональному росту, стремление к получению высококачественного результата и др.

Среди многих личностных качеств, определяющих конкурентоспособность, В.И. Андреев выделяет в приоритете следующие: трудолюбие, независимость, чёткость целей и ценностных ориентаций, лидерство, стремление к саморазвитию, творческое отношение к делу, способность к риску, стрессоустойчивость, стремление к профессиональному росту и высокому качеству продукта труда. [1]

Стоит обратить внимание, что большая часть учёных и специалистов поддерживают мнение друг друга в том, что конкурентоспособный специалист – это интеллектуал, который обладает весомым багажом профессиональных знаний и умений, развитым уровнем экономической культуры, который позволит принимать правильные решения и продуктивно действовать в постоянно изменяющихся социально-экономических условиях в стране. Об этом свидетельствует работы О.А. Любченко, которая рассматривает и экспериментально доказывает, что экономическая культура является значимым элементом формирования конкурентоспособности будущих специалистов на рынке труда. [5] О.А. Любченко отмечает, что «будучи целостным многоаспектным образованием, экономическая культура интегративно входит своими элементами в профессиональный, личностный, ценностно-мотивационный и операционально-деятельностный компоненты конкурентоспособности, обеспечивая этим тесную взаимосвязь с последней».

Как же дело обстоит с будущими педагогами, специалистами ответственными за воспитание, обучение и развитие подрастающего поколения? Как уже было определено выше, конкурентоспособность педагога в настоящее время во многом определяется его способностью принимать самостоятельные решения, проявлять инициативу, планировать и прогнозировать результаты своей деятельности. В результате социально-экономических преобразований в России в образовательной сфере, требования, которые государство предъявляет сегодняшним специалистам в педагогике и постоянно изменяющиеся образовательные процессы предъявляют к профессионализму учителей иные требования, в этой связи возникает потребность в развитии личности самого педагога.

В процессе рассмотрения теоретических основ формирования конкурентоспособности будущего педагога, можно сделать вывод о том, что она в своей сущности включает не только профессиональный, но и индивидуально-личностный компонент, иными словами те способности, черты характера,

потребности, позволяющие эффективно существовать в педагогическом общении и педагогической деятельности.

Так, например, Л.М. Митина предлагает нам интегральные характеристики, позволяющее с его точки зрения раскрыть понятие конкурентоспособного педагога. [9] Согласно ее мнению, именно этот перечень характеристик способен помочь специалисту-педагогу в определении базы его профессиональной деятельности, а также привести к профессиональному успеху. Одной из первых характеристик он определяет «направленность», считая, что именно она «ядро» личности и проявляет себя в различных сферах человеческой деятельности, в том числе - профессиональной и лежит в основе понятия структуры конкурентоспособности. Направленность-это совокупность устойчивых мотивов, которые задают успех в деятельности педагога, его единство деятельности и поведения, создает устойчивость личности и лежит в основе саморазвития и профессионализма. Необходимо отметить, что именно направленность служит одним из механизмов для развития конкурентоспособной личности, так как в основе ее лежит такое понятие, как мотивация.

Второй интегральной характеристикой, относящейся к конкурентоспособной личности по мнению Л.М. Митиной, является компетентность. Компетентность, как правило, проявляется в определенной профессиональной деятельности. Для того чтобы сформировать конкурентоспособного педагога в системе высшего образования, вуз всегда должен идти на опережение, задаваться вопросом, какая на сегодня степень сформированности компетенций педагога и какие компетенции будут востребованы в будущем? Имея ответы на данные вопросы, можно спрогнозировать насколько будет успешен будущий педагог. Мнение Л.М. Митиной так же подтверждает высказывание Л. В. Львовой: «Компетенции существенно влияют на уровень сформированности конкурентоспособности». [7]

Третьей интегральной характеристикой конкурентоспособной личности учёный рассматривает гибкость, которую он представляет, как сочетание трёх взаимосвязывающих и взаимодополняющих друг друга качеств, а именно поведение, интеллект и эмоциональность. Л.М. Митина отмечает, что эмоциональная гибкость состоит в тесной связи с интеллектуальной гибкостью, а добавляя к ним поведенческую гибкость, можно представить конкурентоспособную успешную личность, в нашем случае педагога, способную разумно взаимодействовать в профессиональной образовательной деятельности.

Схожими мнениями в своей работе с нами делится Н.Я. Гарафутдинова, определяя конкурентоспособность, как «интегративное качество личности специалиста, проявляющееся в гибкости и профессиональной мобильности умении «презентовать себя», владея методами решения большого класса профессиональных задач, способности справляться с различными

профессиональными проблемами, уверенности в себе, ответственности, ориентации на успех, готовности всегда обогащать свой опыт». [4] Н.Я. Гарафутдинова подтверждает, что, развивая именно гибкость, педагог формирует в себе конкурентоспособную личность.

Для подготовки конкурентоспособного специалиста, востребованным в дальнейшем на рынке труда Н.В. Борисова рассматривает и структуру культуры специалиста, которая присуща ему как личности и играет важную роль не только в его дальнейшей профессиональной деятельности, но также и в отношениях с окружающими людьми. [2] Н.В. Борисова разделяет структуру культуры специалиста на семь основных позиций:

- мышление: способность осуществления мыслительных операций и умение ими пользоваться.

- эмоционально-волевые проявления - эмоции, волевые акты, способы их выражения для конкретной деятельности.

- способы деятельности и поведения - умения, навыки, приемы, стиль поведения и жизни.

- ценности и ценностные ориентации - принятые, доминирующие и зарождающиеся по отношению к людям, труду, себе самому.

- знания - факты, закономерности (естественнонаучные и профессиональные), обеспечивающие принятие оптимальных решений.

- опыт - общечеловеческий, профессиональный, современный, отечественный, зарубежный.

- традиции, нормы - связанные с историческими способами жизнедеятельности, нормы семьи.

В отечественной педагогике Н.В. Борисовой тоже сделаны попытки определить требования к личным качествам будущего специалиста, которые она разделила на три основные группы: психологические, мыслительные, поведенческие. Психологические: эмпатия - способность к сопереживанию; аутентичность (открытость по отношению к другим людям); терпимость, стрессоустойчивость, развитость восприятия, развитость интуиции. Мыслительные: аналитичность, быстрота реакции, наблюдательность, критичность и целостность мышления. Поведенческие: коммуникабельность, способность идти на риск, ответственность, способность руководить и подчиняться.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы. В современной ситуации в России, в постоянно меняющихся условиях получения образования, оплаты труда, конкуренции на рынке образовательных услуг, когда общество достигло высокого уровня развития, возросло и требования к системе подготовки специалистов, которая позволила бы вывести на более высокую ступень формирования конкурентоспособного специалиста-педагога, мастера своего дела, чётко понимающего свою профессиональную принадлежность.

Сегодня Российская система высшего образования находится в постоянном совершенствовании и, в условиях успешно сформированной конкурентоспособности в рамках подготовки специалистов в вузе, будущий педагог находится в более выигрышной позиции и становится более востребованным на рынке труда. Будущее в российском образовании связано с конкурентоспособными личностями, способными без труда реализовать как образовательные, исследовательские, так и предпринимательские проекты, привнеся в них новые ценности и статус.

Всё вышесказанное подтверждает актуальность проблемы формирования конкурентоспособности будущего педагога в системе высшего образования. Образовательные учреждения высшей школы, государство, объединив свои усилия в борьбе за высокопрофессионального, интеллектуально развитого, инициативного, самостоятельного, ценностноориентиоованного, внутренне и внешне организованного, стремящегося к постоянному саморазвитию, конкурентоспособного педагога-лидера в своей профессиональной деятельности, смогут сделать качественный скачок в развитии не только российского образования, но и государства в целом.

Литература

1. Андреев В. И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань: 2004. – 468 с.

2. Борисова Н.В. Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества и гуманистической направленности вузовской подготовки. Набережные Челны, 1996.

3. Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования" на 2013-2020 годы (утв. распоряжением Правительства РФ от 15 мая 2013 г. N 792-р)

4. Гарафутдинова Н.Я., Широбоков С.Н. Подготовка конкурентоспособного специалиста как фактор сохранения трудового потенциала молодых специалистов в условиях кризиса // Актуальные проблемы развития человека в современном образовательном пространстве : материалы XVIII региональной науч.-практ. конф. с междунар. участием факультета психологии и педагогики Омского гос. пед. ун-та (22-23 апр. 2015 г.) / [отв. ред.: Е.В. Бурмистрова, А.Ю. Асриев] ; Омский гос. пед. ун-т. - Омск : Издатель-Полиграфист, 2015. - Ч. 1. - С. 159-162.

5. Любченко, О.А. Формирование экономической культуры будущего педагога как значимого элемента его конкурентоспособности на рынке труда : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Любченко О.А.; [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. - Москва, 2010. - 197 с.

6. Любчено О.А., Львова А.С., Попов Ю.А., Кирмасов Б.А., Бахарев А.В. и др. Педагогическая практика в высшем образовании: традиции и новации: монография; под научной ред. проф. А.И. Савенковв. – М: Издательство «Перо»,

2015. -110 с.

7. Львов, Л.В. Профессиональное образование: компетентностно-контекстный подход: учеб. пособие / Л.В. Львов. – Челябинск: ЧГАУ 2007. – 106 с.

8. Мезинов В.Н. Формирование конкурентоспособности будущего учителя в образовательном процессе университета: дис. …д-ра пед. наук. Елец, 2009, С. 147-148.

9. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М.; Воронеж, 2002. – 400 с.

10. Тамарская Н.В. Конкурентоспособность будущего педагога // Высшее образование в России. 2004. №3 С.119121. 15

11. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учебное пособие. М.: ЮНИТИДАНА, 2002. - 437 с.

12. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. – М., апо, 1999.

Шараг О.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
ГБОУ Школа №1411 СП 978
lesik7979@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И РОДИТЕЛЕЙ В ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОМ УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ

*Статья посвящена вопросам взаимодействия дошкольной образовательной организации и родителей в государственно-общественном управлении образованием**.** Уделено внимание особенностям взаимодействия современного детского сада и родителей. В тексте представлена дефиниция государственно-общественного управления. В качестве государственно-общественного управления ДОО представлен управляющий совет.*

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, родители, государственно-общественное управление, управляющий совет

Для советского времени было характерно, что вопросами воспитания и образования занимается образовательное учреждение, а родители не вмешивались в данный процесс. Однако сегодня большое развитие образовательной организации во многом стоится на активном участии родителей, которые выступают как единомышленники и полноправные субъекты образовательного процесса. Это закрепляется и в основных нормативных документах, таких как ФЗ «Об образовании в РФ», ФГОС ДО,

«Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» и др.

Современный взгляд на вопросы образования заключается в том, что родители несут ответственность за воспитание детей, а помочь и поддержать, дополнить и направить их воспитательную деятельность должны все другие социальные структуры. Таким образом, меняется роль дошкольного образования. Целью ДОО по организации взаимодействия с родителями становится совместное воспитание и развитие детей, вовлечение родителей в образовательный процесс детского сада.

Задачами же дошкольной образовательной организации по работе с семьёй являются:

- постоянное изучение потребностей и запросов в дошкольном образовании семей, которые находятся в сфере деятельности ДОО;
- повышение психологической компетентности родителей;
- обучение родителей общению с детьми в формах, которые по их возрасту адекватны, приёмами управления не травмируют поведением дошкольников;
- убеждение родителей в необходимости соблюдать единого режима дня для ребёнка дошкольного возраста с ДОО;
- обучение разнообразным формам и методам организации досуга родителей и детьми в семье;
- создание ситуаций приятного совместного досуга детей и родителей в ДОО;
- создание доверительных условий для неформального общения родителей и педагогов;
- помощь родителей в правильном выборе образовательной организации для ребёнка в соответствии с его индивидуальными способностями и возможностями;
- постоянное ведение работы в дошкольной организации и семьи по профилактике нарушений и защите прав, и достоинства ребенка.

При этом такая работа должна строиться на следующих принципах взаимодействия детской образовательной организации с родителями (по Н.П. Галеевой):

1. Доброжелательный стиль общения педагогов с родителями.
2. Индивидуальный подход.
3. Сотрудничество, а не наставничество.
4. Серьезная подготовка к каждому виду взаимодействия.
5. Динамичность, умение подстраиваться под изменяющиеся условия [1].

Всей своей работой сотрудники ДОО доносят до родителей информацию, что их внедрение в образовательную деятельность и заинтересованное участие в воспитательно-образовательном процессе важно не потому, что этого хочет педагог, а потому, что это необходимо для развития и воспитания их собственного ребенка. Внедряя новые федеральные государственные

образовательные стандарты, позволяет более эффективно организовать процесс совместной деятельности детского сада и семьи. Во многом это обусловлено тем, что активно разрабатываются модели перехода от государственно-общественной к общественно-государственной системе управления образованием. Новые парадигмы предписывают управление, основанное на принципах демократизации и гуманизации отношений между участниками управленческого процесса и значительно повышает роль общественных начал. Развитие и возникновение систем государственно-общественного и общественно-государственного управления связано с этапами демократического процесса в стране и является фактором ее движения к открытому обществу.

Согласно точке зрения И.П. Сурковой, основная идея государственно-общественного управления заключается в объединении интересов государства и социума в решении проблем, связанных с обучением, воспитанием и развитием подрастающего поколения с учетом социальных, культурных особенностей и традиций. Автор подчеркивает, что современное образование должно быть открытым [2].

А.Ю. Шкуров называет основные задачи государственно-общественного управления образованием:

- содействие в повышение результативности образовательной государственной политики;
- помощь в вовлечение общественности в формирование и реализацию образовательной политики;
- содействие повышению качества подготовки детей и качества образовательной деятельности ОО;
- обеспечение открытости и доступности информации о деятельности ОО [4].

Стоит подчеркнуть, что все структуры управления образования не должны включать в себя или подменять собой государственно- общественное управления и составлять их арифметическую сумму. Стоит отметить, что целью государственно-общественного управления образованием в этом случае будет оптимальное сочетание государственных и общественных начал в интересах человека, социума и государства.

Возможно применять государственно-общественное управление и в современной дошкольной организации. Сегодня в качестве ведущей модели государственно-общественного управления в ДОО получила признание модель управляющего совета.

Управляющий совет ДОО – это коллегиальный орган государственно-общественного управления, позволяющий решать в первую очередь задачи стратегического управления ДОО. Такая модель максимально глубоко и с полным пониманием ответственности позволяет привлечь широкие слои «образовательной» общественности (педагогической, родительской), а также людей вне ДОО в реальное стратегическое управление. Соблюдая рациональный

и эффективный баланс полномочий между единоличным текущим руководством и коллегиальным стратегическим управлением. Организационная форма управляющего совета предполагает собой, по существу, интегральную модель государственно-общественного управления на уровне образовательной организации [3].

Управляющий совет имеет в своей реализации плюсы как для руководителя образовательного учреждения и педагогов ДОО, так и для родителей. Руководитель образовательной организации получает возможность в оперативном режиме собирать мнения и получать обратную связь от родителей, относительно принимаемых решений и текущих вопросов управления ДОО. К примеру, управляющий совет может освободить администрацию и взять на себя решение отдельных задач контроля и мониторинга: например, взять на контроль вопросы качества питания в ДОО. Также управляющий совет может решать и прорабатывать дополнительно проблемы отдельных дисциплин, создавать более комфортные условия в ДОО. Обращаться от своего имени с официальными обращениями к родителям воспитанников, которые систематически и своевременно не выполняют установленные правила. Также в состав управляющего совета на равных входят педагоги, они могут формулировать предложения и запросы от педагогического коллектива, и предлагать их на обсуждение с родителями.

Родители же при реализации управляющего совета в ДОО получают возможность осуществлять обращение в управляющий совет как к посреднику между администрацией ДОО и родительской общественностью. Управляющему совету позволяет выполнять роль согласования различных мнений и интересов. Меньше шансов быть услышанными у тех родителей – там, где нет управляющего совета. Для неравнодушных и активных родителей членство в управляющем совете получает официальный статус, а вместе с ним возможность отстаивать и представлять не только свои личные интересы, но и выступать в интересах ДОО. Участвовать в переговорах и непосредственным образом влиять на принятие решений.

Таким образом, сегодня вопросы, связанные с взаимодействием дошкольной образовательной организации и родителей в государственно-общественном управлении образованием, оказываются возможны актуальными и обусловлены изменения, как в самой системе образования, так и потребностями родителей. Управляющий совет оказывается наиболее эффективной формой реализации государственно-общественном управлении в детском саду. Эта форма взаимодействия действительно позволяет всем субъектам образовательного процесса быть услышана. Вносить свои идеи и предложения, активно участвовать во всех вопросах, связанных с функционированием ДОО.

Литература

1. Галеева Н.П. Организация взаимодействия педагога ДОУ с семьёй: учебно-методическое пособие. – СПб, 2011. – 52 с.

2. Суркова И.П. Государственно-общественное управление профессиональной образовательной организацией // Человек и образование. – 2013. – № 4. – С. 193-196.

3. Тарасова Н.В. Государственно-общественное управление в учреждениях системы дошкольного образования: особенности и возможности: Электрон. ресурс / Н. В. Тарасова // Обруч: электрон. журнал. – 2015. – № 3. – Режим доступа. - http://www.obruch.ru/index.php?id=275

4. Шкуров А.Ю. Проблемы организации и оптимизации государственно-общественного управления на уровне общеобразовательного учреждения // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. Сер. Общественные науки. – 2012. – № 28. – С. 1125–1128.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Маринюк А.А.
д.и.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ
Серебренникова Ю.А.
к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОСВОЕНИЮ STEM-ТЕХНОЛОГИЙ

В статье раскрываются основные направления подготовки будущих педагогов начального образования к использованию ресурсов stem-образования.

Актуальность подготовки будущих учителей начальных классов к использованию STEM-технологий обусловлена общим снижением интереса к физико-математическим дисциплинам, техническому творчеству в среде молодежи с одно стороны и интеграционными и информационными процессами в современном обществе и становлением новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Современный подход к преподаванию в вузе заключается в его построении на технологической основе.

Выделим основные преимущества STEM-образования. Обучение является интегрированным не по предметам, а по тематике. Изучение темы опирается на обучение на стыке наук математики, физики, информатики, естествознания, технологии, робототехники. Полученные научно-технические знания возможно применять в реальной жизни. При овладении stem-технологиями развиваются навыки критического мышления, развивается интерес к техническим дисциплинам. Применяя stem-технологии в учебном процессе, учитель готовит детей к технологическим инновациям жизни, учит находить креативные и инновационные подходы к проектам. Проектирование и организация образовательного процесса на основе освоения stem-технологий требует особой подготовки будущих педагогов начального образования, которая обеспечит владение этой технологией на высоком профессиональном уровне.

С учетом вышеизложенных положений в программу подготовки будущих педагогов начального образования целесообразно ввести образовательный модуль «Информационные основы STEM-технологий образовательного процесса начальной школы» (направление подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование, профиль образовательной программы: Начальное образование), который обеспечивает формирование у студентов основных цифровых компетенций, необходимых и достаточных для осуществления ими профессиональной деятельности в современных условиях жизнедеятельности российского общества. Модуль является структурной единицей программы бакалавриата и включает в себя следующее содержание:

- основные дисциплины по модулю: «Программное обеспечение STEM-комплексов образовательной организации»; «Технологии разработки учебной мультипликации»; «Методика использования STEM-комплексов в начальной школе»;

- дисциплины (модули) по выбору: «STEM-технологии в проектной деятельности»; «Внеурочная деятельность младших школьников в STEM-комплексе».

В соответствии с задачами образовательного модуля, работа по его внедрению осуществляется по следующим *направлениям*.

1. Научные исследования в сфере stem-образования:

- изучение основных тенденций и перспективных стратегий развития stem-образования в России и мире;

- аккумулирование инновационных идей, инициатив по вопросам развития stem-образования;

- поддержка и масштабирование новых проектов в области stem-образования;

- проведение научных исследований с целью поиска новых образовательных возможностей stem-технологий;

- повышение квалификации профессорско-преподавательского состава института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ в области stem-образования.

2. Практическая направленность на формирование профессиональных навыков бакалавров:

- проектный подход к организации учебного процесса;

- привлечение специалистов-практиков для освоения дисциплин, формирующих общепрофессиональные и профессиональные компетенции ФГОС ВО;

- реализация междисциплинарного подхода и внедрения инновационных образовательных технологий;

- получение опыта работы в процессе обучения в рамках прохождения практики по получению первичных профессиональных умений и навыков;

- овладение современными образовательными технологиями, основанными на использовании средств ИКТ;

- создание электронной библиотеки с подробным описанием методик применения stem-оборудования в обучении.

С целью овладения и совершенствования умений по stem-образованию будущими педагогами начальных классов в институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ была проведена серия мероприятий.

Презентация «STEM-образование в России» для студентов бакалавров, обучающихся по специальности «Начальное образование» показала возможность заполнения разрыва между классической и цифровой культурой средствами stem-образования. Студенты получили ответ на вопрос, какой

педагог нужен современным детям и каковы новые форматы подготовки учителей начальных классов. Качественное оснащение дает возможность организовать учебно-познавательную деятельность на высоком уровне, а грамотное применение современных средств обучения позволит значительно расширить возможности организации групповой и индивидуальной работы обучающихся, проектной и исследовательской деятельности, поможет в развитии умственной активности и инициативы детей.

На мастер-классе «Программирование в среде Scratch для младших школьников» студентам были продемонстрированы возможности среды Scratch для создания продукта деятельности, который может обсуждаться, оцениваться и использоваться другими участниками для создания новых объектов и для организации исследовательской деятельности младших школьников. Участники матер-класса попробовали свои силы в программировании мобильного робота, создании игровых этюдов, цифровых историй и моделей в виртуальном мире.

Круглый стол «Образовательная робототехника» дал возможность обсудить актуальные вопросы к изучению основ робототехники в рамках основного и дополнительного образования на базе свободного программного и аппаратного обеспечения, представлены самостоятельно написанные программы для робота-исследователя в визуальной объектно-ориентированной среде программирования, был показан путь от создания алгоритма для управления роботом на экране компьютера до программирования и воплощения алгоритма в реальности с помощью робоплатформы.

Участники воркшопа «Интеграция мультипликации в начальное образование» познакомились с междисциплинарной интегративной техникой, попробовали свои силы в создании мультипликационного этюда, оживлении объекта в кадре, узнали секреты применения различных материалов для изготовления персонажей и декораций.

Практико-ориентированный семинар «Проектный подход с использованием stem-технологий в обучении младших школьников» помог студентам найти ответы на проблемные вопросы в области stem-образования младших школьников.

Участники мастер-класса «Обучение электронике на основе визуализации работы электрических схем» выполнили практические работы по моделированию электрических схем, которые показали необходимость включения в содержание обучения младших школьников технического творчества и межпредметных программ инженерной подготовки учащихся начальной школы.

Мастер-класс «Экспериментальное изучение физических свойств моделей инженерных конструкций» показал возможности дополнительного образования во внеурочной деятельности младших школьников. Студенты познакомились с программно-методическими комплексами по исследованию свойств материалов различных инженерных конструкций путем измерения усилий, возникающих в

элементах конструкций под действие приложенной нагрузки, а также изменения резонансных частот колебаний моделей и влияния на них геометрических и конструкционных характеристик.

По результатам проведенных мероприятий по подготовке включения модуля «Информационные основы STEM-технологий образовательного процесса начальной школы» и элективного модуля «STEAM-технологии в образовательном учреждении» в учебный процесс бакалавриата нами были выделены следующие рекомендации.

1. Профессорско-преподавательскому составу института необходимо изучение основных тенденций и перспективных стратегий развития stem-образования в России и мире с целью поиска новых образовательных возможностей stem-технологий.

2. С целью развития stem-образования в институте необходимо организовать поддержку и масштабирование новых проектов в области stem-образования.

3. Для организации полноценного образовательного процесса необходимо создание электронной библиотеки с подробным описанием методик применения stem-оборудования в обучении.

4. При внедрении разработанного модуля в программы бакалавриата необходимо привлечение специалистов-практиков (учителей-информатик в начальной школе) для освоения дисциплин, формирующих общепрофессиональные и профессиональные компетенции ФГОС ВО;

5. В основе проведения занятий по модулю должен лежать междисциплинарный подход и внедрение инновационных образовательных технологий.

6. Получение опыта работы в процессе обучения по модулю возможно в рамках прохождения практики по получению первичных профессиональных умений и навыков и в процессе выполнения самостоятельной работы.

7. Для реализации работы по освоению дисциплин модуля необходимо наличие специального оборудования по робототехнике, моделированию, конструированию и проектированию, а также владение преподавателем современными образовательными технологиями, основанными на использовании средств ИКТ.

Литература

1. Маринюк А.А., Серебренникова Ю.А. Подготовка будущих педагогов начальной школы к использованию ресурсов stem-образования// Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. № 1. 2018. С. 11-14. *http://izvestia-ippo.ru/marinyuk-a-a-serebrennikova-yu-a-podgot/* [Электронный ресурс]

2. Францкевич А.А. Из опыта применения принципов stem-образования в общеобразовательной школе // В сборнике: Информационные

системы и коммуникативные технологии в современном образовательном процессе. II международная практическая конференция. 2014. С. 108-111.

3. Stem-образование в России и мире. С кем быть? Каким быть? // Качество образования. 2014. № 11. С. 52-55.

4. White House Offi ce of Science and Technology Policy. Winning the Race to Educate Our Children. Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education in the 2012 Budget. http://www.whitehouse.gov/sites/default/ fi les/microsites/ostp/ OSTP–fy12–STEM–fs.pdf. February 14, 2011. [Электронный ресурс]

Азарова Л.Н.,
ИППО ГАОУ ВО МГПУ
azarovaldml@gmail.com
Лазарева Е.Л.
ИППО ГАОУ ВО МГПУ
lasareva64@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ: ВЗГЛЯДЫ НА СТРУКТУРУ

В статье представлен взгляд авторов на структуру педагогической компетентности родителей, которую они рассматривают как интегративное качество, объединяющее ряд компонентов, формирующих у родителей готовность осуществлять воспитательные функции. Структуру составляют пять компонентов: ценностно-мотивационный, эмоционально-личностный, инструментальный, когнитивный, коммуникативно-поведенческий. Авторы рассматривают содержание и показатели каждого компонента, а также взаимосвязь между ними.

Ключевые слова: компетентность, педагогическая компетентность родителей, структура педагогической компетентности родителей.

The article presents the authors 'view on the structure of pedagogical competence of parents, which they consider as an integrative quality that combines a number of components that form the parents' willingness to carry out educational functions. The structure consists of five components: value-motivational, emotional-personal, instrumental, cognitive, communicative-behavioral. The authors consider the content and indicators of each component, as well as the relationship between them.

Key words: competence, pedagogical competence of parents, structure of pedagogical competence of parents.

Понятие педагогической компетентности чаще всего рассматривается в рамках образовательной деятельности по отношению к обучающимся. Активно

изучается педагогическая компетентность педагогов и студентов педагогических вузов как готовность и способность к осуществлению разных видов педагогической деятельности: обучающей, развивающей, воспитательной, диагностической, коррекционной и др.

Термин педагогическая компетентность родителей появился в научной литературе не так давно, тем не менее, рассматривать его как новый не совсем верно. В работах отечественных исследователей (Е.П. Арнаутовой, Т.В. Бахуташвили, Е.В. Бондаревской, Ю.А. Гладковой, И.В. Гребенникова, А.Т. Кокоевой, Т.А. Куликовой, Т.В. Лодкиной, О.С. Нестеровой, Е.А. Овсянниковой, С.С. Пиюковой, Е.В. Поповой, В.В. Селина, Н.А. Хрустальковойи др.) раскрыты такие категории как: педагогическая культура, психолого-педагогическая культура, родительская рефлексия, педагогическая подготовленность, родительская компетентность, компетентность родителей в воспитании, педагогическая культура родителей, психолого-педагогическая культура родителей и пр.

В последние годы различными авторами были предприняты интересные попытки выявления структурных компонентов педагогической компетентности родителей. На наш взгляд, действительно, сущность рассматриваемого понятия достаточно точно отражена в его структуре.

Наиболее распространенным является подход А.В. Мининой, которая выделила такие компоненты педагогической компетентности родителей: мотивационно-личностный, гностический, коммуникативно-деятельностный, компетентностный опыт.

Мотивационно-личностный компонент подразумевает заинтересованность родителей в успешном результате воспитания детей, совокупность психологических позиций по отношению к ребенку и самому себе (эмпатия, педагогическая рефлексия), личный опыт воспитания.

Гностический компонент связан со сферой знаний родителя, поиском, восприятием и отбором информации.

Коммуникативно-деятельностный содержит коммуникативные, организаторские, практические навыки и умения.

Компетентностный опыт является основным и предполагает наличие у родителя педагогических знаний, умений, навыков в сфере воспитания, апробированных в действии, приобретенных через решение спонтанных или специально организованных компетентностных задач - ситуаций, освоенных родителем и применяемых в практике семейного воспитания [3].

К компонентам, которые выделила Р.В. Овчарова относятся:

1. Мотивационно–ценностный компонент. Особенности семейных ценностей состоят в том, что они представляют сплав эмоций, чувств, убеждений и поведенческих проявлений; они являются основополагающими для остальных компонентов готовности стать родителями и реализуются в направленности личности родителя и направленности его поведения.

2. Когнитивный компонент — родительские установки, ожидания.

Включают в себя три уровня презентации: репродуктивные установки, установки и ожидания в детско-родительских отношениях, установки и ожидания в отношении образа собственного ребенка.

3. Эмоциональный компонент — родительские чувства (это значимая группа чувств, занимающих особое место в жизни человека, они противоречивы, реализуются в родительском отношении и родительских позициях).

4. Деятельностный компонент включает в себя родительское отношение, родительские позиции, родительскую ответственность и стиль воспитания. Родительское отношение — это относительно устойчивое явление, включающее в себя альтернативные элементы эмоционально-ценностного отношения и способного изменяться в определенных пределах. Родительское отношение реализуется в поддержании контакта с ребенком, формах контроля, воспитании взаимоотношениями [4].

Особый интерес вызывают компоненты педагогической компетентности, выделенные К. Лебедевой, которые значительно расширяют представленную выше структуру [2].

Ценностно-смысловой компонент предполагает развитие личностных качеств родителя, необходимых для воспитания ребенка, а также осознание необходимости и ценности саморазвития.

Когнитивный компонент представляет собой комплект профессионально-педагогических знаний, умений и навыков родителей, необходимых для воспитания детей.

Рефлексивный компонент предполагает наличие у родителей способности к педагогическому саморегулированию, саморефлексии, самоконтролю, самооценке своей педагогической деятельности.

Поведенческо-деятельностный и поведенческо-коммуникативный компоненты характеризуют специфику взаимодействия родителей с ребенком.

В модели формирования педагогической компетентности родителей, разработанной Н.Н. Быстровой, выделены такие компоненты как: научно-теоретический, психолого-педагогический, деятельности, личностный [1].

К научно-теоретическому компоненту относят способность сравнивать, сопоставлять, реагировать исходя именно из знаний основных закономерностей развития ребенка.

Психолого-педагогический включает подготовленность родителей к правильному взаимодействию с ребенком, умение распознавать эмоции ребенка, их регуляция, определение ценностных ориентиров.

Деятельностный включает умения организационно-методической направленности, владение которыми позволяет родителю выбирать наиболее конструктивные формы общения с учетом особенностей педагогической ситуации, результатом чего является реализация грамотного взаимодействия с ребенком.

Личностный компонент отражает способность родителя к постоянному

саморазвитию. Сюда же входят инициативность родителей, развитое чувство ответственности за свою воспитательную деятельность, коммуникабельность.

Обобщив, представленные подходы, можно сделать вывод о непременном наличии мотивационной составляющей, выделении роли личностных качеств, необходимости определенных знаний, умений и навыков, в том числе коммуникативных. В результате анализа различных взглядов современных ученых на структуру педагогической компетентности родителей нами были выделены следующие структурные компоненты:

Ценностно-мотивационный компонент.

В его названии на первое место поставлено слово «ценности» не случайно, таким образом мы хотели подчеркнуть основу всего понятия «педагогическая компетентность родителей», которой являются общечеловеческие ценности: ребенок как ценность, родительство как ценность, уникальность каждого в семье также является ценностью. Таким образом, показателями ценностно-мотивационного компонента являются: родительские представления, родительские установки, родительские отношения; способность к безусловному принятию ребенка; способность принимать себя в качестве родителей.

Эмоционально-личностный компонент.

Данный компонент включает весь спектр эмоциональных переживаний, которые испытывают родители в процессе реализации воспитательных функций. Это и положительные, и отрицательные переживания, возникающие у родителей, симпатии или антипатии; удовлетворенность собой в процессе общения с ребенком, а также эмоциональный отклик на переживания ребенка, который может проявляться в виде сопереживания, переживание тех чувств, которые испытывает ребенок, сочувствие, соучастие. В качестве показателей эмоционально-личностного компонента выделены следующие: способность воспринимать состояние ребенка; чувства родителей в ситуации взаимодействия с ребенком; способность к сопереживанию.

Коммуникативно-поведенческий компонент.

Коммуникативно-поведенческий компонент включает умения устанавливать правильные взаимоотношения с ребенком, в которых проявляется педагогический такт, этика, эмоциональная гибкость, эмпатия и пр. Для этого родителю необходимо уметь вести вербальное и невербальное общение; выбирать стратегию, тактику и технику взаимодействия с ребенком; идентифицировать себя с собеседником, понимать, как его воспринимает ребенок во время взаимодействия, исключать проблему недопонимания со стороны участников общения. Показатели данного компонента: преобладающий эмоциональный фон отношений; стремление родителя к телесному контакту с ребенком; ориентация на состояние ребенка во время взаимодействия.

Инструментальный компонент.

Инструментальный компонент включает владение определенными

техниками и приемами взаимодействия с ребенком. Примером таких техник могут быть я-сообщение, я-высказывание, приемы визуализации и пр. К показателям инструментального компонента относятся: характер взаимодействия между родителем и ребенком; умения оказывать эмоциональную поддержку ребенка; умения воздействовать на эмоциональное состояние ребенка.

Когнитивный компонент.

Содержание когнитивного компонента связано с обогащением родителей умением анализировать педагогическую ситуацию на основе вновь получаемой информации, формулировать стратегические, тактические, опережающие задачи в области семейного воспитания. Данный компонент включает в себя умение извлекать новые знания из различных источников, включая исследование собственной деятельности; умение выделять главное, существенное при отборе содержания педагогического воздействия на ребенка; умение формулировать оптимальные педагогические задачи на основе анализа создавшейся воспитательной ситуации.

В основе когнитивного компонента лежит понятие герменевтики, которое рассматривалось как метод взаимопонимания субъектов воспитательного процесса. Для педагогической интерпретации особенностей взаимодействия между родителем и ребенком родителям необходимо не просто знание закономерностей возрастного и индивидуального развития; индивидуальных психофизиологических особенностей детей дошкольного возраста; но и умение определять по поведению ребенка согласованность нравственных норм и убеждений; умение увидеть ребенка во взаимосвязи того, что он говорит, думает и как поступает; знание и умение объективно оценивать педагогические ситуации; способность увидеть в ребенке положительное, то, на что можно опираться в воспитательном процессе; умение понимать переживания ребенка через переживание тех же эмоциональных состояний, через отождествление с ним, умение объективно оценивать свою педагогическую деятельность на основе опоры на общечеловеческие ценности.

Показатели когнитивного компонента: знание возрастных особенностей детей дошкольного возраста; знание особенностей взаимодействия с ребенком дошкольного возраста; способность родителей понимать причины состояния ребенка.

Содержание всех выделенных компонентов тесно переплетается, не случайно в описании последнего когнитивного компонента также присутствуют общечеловеческие ценности. Взаимосвязь структурных компонентов педагогической компетентности родителей представлена в схеме 1.

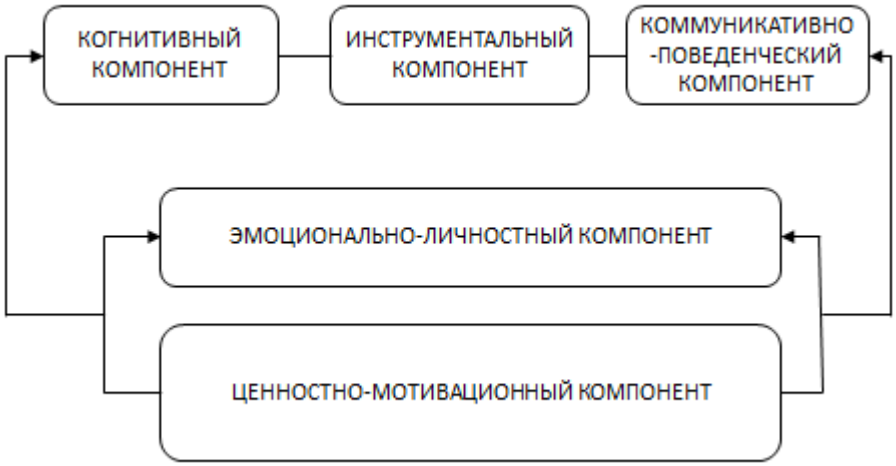

Схема 1. Взаимосвязь между структурными компонентами педагогической компетентности родителей

На схеме можно увидеть, что ценности выступают ориентиром внутреннего стимула деятельности родителей. Ценностно-мотивационный компонент определяет эмоциональные переживания и личностные качества, связанные со способностями воспринимать и сопереживать ребенку. Коммуникативно-поведенческий, когнитивный и инструментальный компоненты являются как бы надстроечными, так как мы рассматриваем их как некий инструментарий для реализации содержания первых двух компонентов.

Такой подход позволяет «прочитать» ребенка как своеобразный текст в целостности с социокультурным контекстом, постичь смысл бытия ребенка как существа, постоянно развивающегося и становящегося. Этот процесс осуществляется через обращение родителя к собственному интеллектуальному, эмоциональному, оценочному, культурному и педагогическому опыту с последующей рефлексией динамики смыслов.

Таким образом, педагогическую компетентность родителей можно рассматривать как интегративное качество, объединяющее в себе ряд компонентов, которые формируют у родителей готовность реализовывать воспитательные функции. В структуре педагогической компетентности рассматриваются следующие компоненты: ценностно-мотивационный, эмоционально-личностный, коммуникативно-поведенческий, инструментальный, когнитивный.

Исследование Е.Л. Лазаревой по формированию педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста, проведенное на базе МБДОУ детский сад № 7 комбинированного вида, показало возможность использования представленной структуры и необходимость ее дальнейшей разработки.

Литература

1. Быстрова Н.Н. Компетентность родителей как результат компетентной работы специалистов системы образования // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4. С. 20-24.
2. Лебедева К.А. Педагогическая компетентность родителей дошкольников: структура и методики ее измерения в контексте личностного подхода // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 84.
3. Минина А.В. Компетентность современных родителей в воспитании самостоятельности у дошкольников // Педагогика и психология. 2014. №1. С. 42-48
4. Овчарова Р.В. Психология родительства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 368 с.

Швецова Ю.О.
к.пед.н., доцент,
Пермский национальный исследовательский политехнический университет, г. Пермь
shvetsova.yuliya@gmail.com

ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ

Статья посвящена анализу концептуальных категорий – цели, задачи и принципы обучения, в свете компетентностного подхода в образовании, выдвигающего на первый план раскрытие личностного потенциала обучающегося. Приведена структура и обозначены основные отличительные характеристики профессиональной компетентности устного переводчика. Перечислены навыки, умения и качества устного переводчика, формируемые в процессе обучения. Рассмотрены как общедидактические принципы, так и частные принципы обучения устному переводу.

Ключевые слова: устный перевод, обучение устному переводу, цели, задачи и принципы обучения, компетентностный подход, качества устного переводчика, профессиональная компетентность устного переводчика.

The paper focuses on the analysis of conceptual notions – goals, objectives and principles of training in terms of competency-based education focused on students' personal development. The structure and the main distinctive characteristics of professional interpreter competence are given. Skills, abilities and qualities, formed in the course of interpreter training, are listed. Both common didactic and particular interpreter training principals are considered.

Keywords: interpreting, interpreter training, goals, objectives and principles of training, competency-based approach, interpreter personal qualities, professional interpreter competence.

«Переводу нужно учить особо – в этом я убежден!» [1, с. 11]. Слова основоположника отечественного переводоведения В.Н. Комиссарова приобретают особую значимость ввиду многогранного, творческого механизма принятия профессиональных переводческих решений, скрытого от прямого наблюдения.

Цели, задачи и принципы, как ключевые категории дидактики, лежат в основе каждой методической концепции обучения конкретным видам переводческой деятельности и формирования определенных переводческих умений и качеств.

Осмысление основ обучения начинается с выявления *стратегической цели,* сопоставимой с социальным заказом. Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева характеризуют цель обучения как промежуточное звено между социальным и методическим, поскольку, влияя на содержание и организацию системы обучения, цель полностью отвечает современным потребностям общества.

Сегодня социальный заказ находит свое отражение в компетентностном подходе, закрепляя в качестве глобальной стратегической цели обучения в высшей школе – формирование компетентности будущего специалиста, владеющего рядом общекультурных и профессиональных компетенций.

В любом виде профессиональной деятельности компетентность представляет собой сложное динамическое целое, сочетающее в себе готовность к осуществлению профессиональной деятельности, ценностно-смысловой компонент, внутреннюю мотивацию, механизмы самоорганизации, творчество.

Одно из основных отличий понятия «профессиональная компетентность» от предшествовавшего ему понятия «квалификация» заключается в формировании предпосылок к постоянному, непрерывному в течение всей жизни образованию, основанному на умении решать профессиональные задачи путем самостоятельной работы с информацией и знанием.

Понятие профессиональной переводческой компетентности рассматривается в целом ряде отечественных и зарубежных работ И.С.Алексеевой, А.В. Батрака, В.Н. Комиссарова, Л.К.Латышева, Р.К.Миньяр-Белоручева, Е.Р. Поршневой, Т.С.Серовой, Ж. Делиля, Д.Жиля, И. Кутюрье, Р.Роберц.

А.Н. Панова [2], исследуя структуру профессиональной компетенции устного переводчика, предлагает различать общие переводческие компетенции, характерные для профессии переводчика в целом, и специфические компетенции, необходимые для осуществления именно устного перевода, а именно:

- дискурсивная, объединяющая семантическую, интерпретативную, текстовую компоненты (владение разными типами дискурса и умение создавать текст на языке перевода, учитывая ситуацию взаимодействия),

- коммуникативно-посредническая, включающая лингвистический, прагматический и социолингвистичекий аспекты (способность и готовность осуществлять коммуникативную медиацию),

- межкультурная (осознание собственной культурной самобытности, способность обеспечивать успешное межкультурное взаимодействие между представителями разных культур),

- личностная (обладание профессионально значимыми качествами личности, такими как широкий кругозор, общечеловеческие качества, когнитивные способности, психологические качества, ораторские способности, культура общения),

- эмотивно-эмпатийная (способность к сотрудничеству, положительная эмоциональная вовлеченность в ситуацию профессионального взаимодействия),

- информационно-организационная (быстрая и эффективная переработка информации, умение организовать себя и рабочий процесс),

- рефлексивная (анализ результатов деятельности) [2].

Анализ теоретических источников по проблемам структурирования и формирования переводческой компетентности позволяет выделить следующие ее характерные черты:

- наличие профессиональной компетентности является необходимым требованием к осуществлению переводческой деятельности;

- профессиональная компетентность и компетенции находятся во взаимосвязи и не могут существовать независимо;

- профессиональная компетентность представляет собой многоструктурное явление, предполагающее наличие иерархии системы компетенций, в которой одни компетенции могут входить в другие, более высокого уровня;

- профессиональная компетентность проявляется в ситуации, при этом признаком компетентности является положительный выход из ситуации профессионального взаимодействия;

- профессиональная компетентность личностна и основывается на мобилизации и координации внешних и внутренних ресурсов.

Достижение образовательной цели реализуется за счет решения *задач обучения*, формулируемых в виде перечня навыков, умений и реализуемых в рамках различных тем, и ситуаций.

Наиболее полно система формируемых в процессе обучения переводу навыков и умений представлена в исследованиях Т.С. Серовой [4] и ее учеников (Е.В.Аликиной, Е.А. Аристовой, Т.А. Горевой, Ю.Н. Карповой, М.П.Коваленко, Е.Ю. Мощанской, А.Ю.Наугольных, Е.А.Руцкой, С.Г.Улитиной и др.).

Применительно к устному переводу выделяются следующие группы *навыков*:

- речевые навыки (фонетические, фонационные, лексические, грамматические, структурно-композиционные, невербальные);

- переводческие навыки (лексической сочетаемости, трансформаций, эквивалентных замен, тема-рематического развития, выявления инварианта исходного высказывания, выбора и формулирования вариантов перевода);

- интеллектуальные навыки (прогнозирования, сопоставления, сравнения, анализа, конкретизации, синтеза, абстрагирования, обобщения, проявления качеств внимания, вербального восприятия, объема и качества оперативной памяти).

К *умениям* устного переводчика можно отнести следующие группы:

- умения различных видов иноязычной речевой деятельности (референтного и информативного аудирования, осмысления и понимания информации, диалогического и монологического говорения, письма-фиксации);

- собственно переводческие умения (интеллектуально-логической переработки информации, выполнения смысловых переводческих решений, устного перевода в различных направлениях и формах, переводческой записи);

- умения межъязыковой межкультурной коммуникации;

- общие профессиональные умения в ситуациях перевода (организационно-технические, функционально-ролевые, проектировочные, адаптационные, контролирующие, исследовательско-эвристические).

По мнению Е.Р. Поршневой, основу профессиональной деятельности переводчика составляют следующие девять функций, образующих межъязыковую и межкультурную глобальную функцию: *герменевтическая* (понимание смысла), *речевая прогностическая* (прогнозирование речевого поведения коммуникантов), *межкультурно-посредническая* (учет межкультурных различий; адаптация к пониманию текста носителем другой культуры), *конструктивно–преобразовательная* (создание текста перевода), *организационно-адаптивная* (приспособление к условиям и виду перевода), *межличностно-коммуникативная* (создание благоприятной атмосферы сотрудничества), *контролирующая* (контроль эффективности результатов деятельности), *кумулятивная* (учет национальной культуры), а также *информационно-аналитическая* функция (анализ информации, необходимой для осуществления деятельности перевода) [3, с. 58].

Выполнение указанных функций предполагает сформированность у будущих переводчиков определенных качеств, среди которых для устной переводческой деятельности наиболее релевантными являются следующие: *физические* (общая выносливость, прямая осанка и др.), *психофизические* (хорошее состояние нервной системы, экстравертированность и др.), *интеллектуально-психологические* (предметность, мнемические свойства, культура мышления, воображение), *речевые и коммуникативные* (выразительность и общая культура речи, способность организовать процесс

межъязыковой межкультурной коммуникации и др.), *морально-нравственные* качества (ответственность, следование общественным ценностям и др.) [5, с. 241].

Принципы обучения, наравне с целью и содержанием, определяют требования к организации учебного процесса и его составляющим.

В отечественной теории обучения принципам уделяется особое внимание, поскольку их осмысление можно назвать ключом к успешному учебно-воспитательному процессу на любой ступени обучения и по любой дисциплине.

Общепринятой классификации принципов не существует, точно так же как и не установлено их однозначное количество.

В целом, принципы обучения подразделяются на общедидактические и методические (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А.Миролюбова, Е.И. Пассов). К наиболее устоявшимся общедидактическим принципам, образующим систему, относят следующие: принцип воспитывающегося обучения; принцип связи обучения с жизнью; принцип сознательного обучения; принцип творческой активности; принцип наглядности; принцип научности; принцип систематичности; принцип прочности усвоения знаний; принцип доступности в обучении; принцип учета индивидуальных особенностей обучающихся.

Данный перечень можно признать универсальным и в полной мере применимым к обучению переводчиков. Между тем, ввиду специфичности переводческой деятельности, имеющей междисциплинарный, сложный интеллектуально-психологический характер, считаем целесообразным обратиться к рассмотрению к собственно переводческим принципам обучения.

Профессиональная специфика устного перевода подразумевает широкий спектр областей знания, в рамках которых специалист должен осуществлять свою деятельность, что подразумевает активное формирование личностного комплекса знаний самим обучающимся. Именно поэтому, неотъемлемым принципом обучения устному переводу является поддержание оптимальной нагрузки для когнитивно-познавательной деятельности обучающихся, предполагающим интенсивность работы в режиме тренинга и дефицита времени, конкурентность, обязательную массивную самостоятельную работу над качеством перевода и культурой речи.

По нашему мнению, наиболее системное изложение принципов обучения переводу представлено в работе Е.Р.Поршневой. Автор выделяет следующие принципы обучения: *принцип прозрачности и осознанности целей обучения*, при котором не только преподаватель, но и обучаемые должны иметь глубокое представление о сущности профессиональной деятельности; *принцип системности*, относящийся к структурной организации учебного процесса; *принцип концентрированности действий*, позволяющий сосредоточить функции, задачи, методы и средства обучения на конечной цели подготовки;

принципы профессиональной направленности и проблемности обучения, ориентирующий процесс подготовки специалиста на овладение профессионально значимыми компетенциям; *принцип целостности и интеграции*, направленные на формирование целостных лингвистических блоков, с едиными целями и задачами, отражающими структуру и содержание квалификационных требований к специалисту как личности и профессионалу*;* *принцип рациональности и реалистичности* целей и средств проектирования; *принципы коммуникативности и личностно-ориентированного обучения*, учитывающие личные потребности обучающихся, их интересы при организации познавательно значимой деятельности; *принцип контролируемости,* предполагающий составление системы контроля и самооценки [3, с.115].

Таким образом, в результате переосмысления концептуальной основы образования, трактуемой как процесс развития личностного потенциала обучающегося, необходимым требованием к осуществлению профессиональной деятельности становится достижение глобальной цели образовательного процесса – формирование профессиональной компетентности устного переводчика.

Правильная постановка цели, качественное решение задач обучения, а также целесообразность применяемых принципов во многом влияют на эффективность подготовки переводчиков и повышают уровень осознанности обучающихся.

Литература

1. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение / Комиссаров В.Н. - М.: ЭТС, 2001. – 408 с.

2. Панова, А.Н. Методика применения игрового моделирования с целью совершенствования профессиональной компетенции устного переводчика: дис. …канд. пед. наук: 13.00.02. - Нижний Новгород, 2014. – 154 с.

3. Поршнева, Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика / Поршнева Е.Р. - Нижний Новгород: НГУ им. Н.И. Лобачевского, 2002. – 148 с.

4. Серова, Т.С. Психология перевода как сложного вида иноязычной деятельности / Серова Т.С. – Пермь: ПГТУ, 2001. – 210 с.

5. Серова, Т.С. Профессиональные квалификационные характеристики переводчика как специалиста по информационному обеспечению и сопровождению международного сотрудничества предприятий / Серова Т.С. // Индустрия перевода и информационное обеспечение внешнеэкономической деятельности предприятий. – Пермь: ПГТУ, 2006. - С. 232-242.

О.С. Панина
ИППО ГАОУ ВО МГПУ
9693883@gmai.com

ИНСТРУМЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РАЗНЫХ ТИПОВ РЕФЛЕКСИИ, КАК ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ

В статье рассматриваются инструменты педагогической поддержки разных типов рефлексии: перспективной, ситуативной и ретроспективной. Рассматривается также работа с рефлексивным дневником ученика.

Ключевые слова: инструменты педагогической поддержки, перспективная рефлексия, ситуативная рефлексия, ретроспективная рефлексия, рефлексивный дневник.

Формирование исследовательских навыков, с точки зрения многих ученых, должно начинаться в младшем школьном возрасте. Этот период является наиболее сенситивным для развития у ребенка основ абстрактного мышления. Именно в данном возрасте закладываются предпосылки для последующей самостоятельной ориентации в образовательном процессе или окружающем мире.

Ключевым вопросом в осуществлении деятельности по осмысливанию и реализации проекта, по задумке и совершению исследования становится вопрос о самостоятельности, осознанности и активности самого ученика. При анализе разных видов образовательного процесса на основе исследовательских методов на первый план выходят параметры его эффективности по критерию: насколько сами ученики понимают, что и зачем они будут делать, как и с помощью чего они осуществляют свою деятельность. Для осознания своей собственной деятельности с целью ее дальнейшего развития и совершенствования, для углубления понимания мира, других, себя в этом мире ключевой способностью становится рефлексия. Рефлексия – это способность, которая может развиваться исключительно благодаря деятельности самого субъекта и только самим субъектом.

В качестве инструментов педагогической поддержки *перспективной рефлексии* нами была составлена таблица, и сконструирован примерный алгоритм работы с формулированием темы и определением замысла работы над ней в рамках перспективной рефлексии. Работа с таблицей заключается в определении зоны интереса ребенка в связи с той или иной темой, а развертывание каждой темы помогает сориентироваться с основной предметной областью: человек, экономика, отношения, общество, живая природа, техника, культура, наука, Земля, Вселенная.

Алгоритм рефлексивного взаимодействия педагога и ученика состоит из нескольких контекстов обсуждения и возможных вопросов внутри каждого. Движение по алгоритму начинается после того, как ребенок, так или иначе, озвучил свой интерес.

1. Аналитический контекст. Вопросы: Что именно в теме тебе интересно – часть, элемент, проблема, противоречие, что-то опасное, тайна происхождения?
2. Причинно-следственный. Вопросы: Что больше волнует: причины и происхождение; внутреннее устройство и механика; действия и последствия (продукты, результаты)?
3. Прагматический. Вопросы: Чем это интересно не только тебе? Кому и зачем может пригодиться? Как и где можно использовать?
4. Ресурсный. Вопросы: Каковы возможности изучения; инструменты; время; имеющийся материал и оборудование? Какие потребуются знания и умения; информация?
5. Деятельностный. Вопросы: Каким образом проводить исследование? Какие методы будут использованы? Каковы действия, этапы, сроки?

С любого уровня можно (и даже желательно) вернуться на шаг или несколько шагов назад. Перспективная рефлексия является и наиболее сложным и наиболее востребованным видом рефлексии, поскольку позволяет осознанно строить свою активность, практику, деятельность, жизнь. А инструментария ее поддержки, особенно в ходе проведения исследований младшими школьниками, практически нет.

Поддержка *ситуативной рефлексии* более отработана. Многократно описан набор этапов исследовательской деятельности школьников, известны способы работы с информационными источниками, проверки их надежности. Вместе с тем, и в этой зоне не много доступных и работающих инструментов. Мы предполагаем, что в качестве инструментов педагогической поддержки развития данного типа рефлексии могут быть использованы исследовательский цикл и работа с понятиями: форма, функция, причина, изменение, связь, перспектива, ответственность.

Наиболее проработан в отечественной методике инструментарий педагогической поддержки *ретроспективной рефлексии*. Но, как правило, он применяется либо в урочной и внеурочной форме занятий, во внешкольных делах и значительно реже в исследованиях. Поэтому мы полагаем, что важно для формирования исследовательских навыков структурированное и развернутое осмысление пройденного в исследовании пути, использованных способов и приемов, приобретенных знаний и умений, возникших трудностей и проблем. Для этого нами был предложен рефлексивный дневник, работая с которым ученики анализируют как процесс, так и результат своей исследовательской деятельности. В ходе работы с дневником ученики осваивают приемы

организации и фиксации результатов состояния собственного развития, выявления причин его положительной или отрицательной динамики.

В основе дневника исследователя заложены три типа рефлексии: интеллектуальная, личностная и коммуникативная. Свои размышления, обучающиеся оформляют в трёх содержательных разделах дневника («Мне интересно», «Мой путь к познанию», «Я развиваюсь»).

Дневник состоит из двух уровней размышлений учеников, в основе которых предварительная (включает в себя вопросы, связанные с осознанием учеником представлений о будущем исследовании, планировании, выбора способов деятельности, прогнозирование) и итоговая (направлена на осмысление произошедших событий, затрагивает мотивы, условия, этапы и результаты исследования) рефлексии.

Представляем разделы дневника и вопросы (табл. 1, 2, 3).

Таблица 1

Раздел 1. «Мне интересно»

Вопросы	Ответы
На какие вопросы мне будет интересно искать ответы?	
Почему мне интересно именно это?	
С какой целью я буду делать исследование?	
На какие интересные вопросы, я нашёл(а) ответы, проводя исследование?	
Что происходило с моим интересом во время исследования и почему?	

Таблица 2

Раздел 2 «Мой путь к познанию»

Вопросы	Ответы
Где и когда я сталкивался с изучаемыми вопросами?	
Зачем тебе это узнавать?	
Чтобы узнать больше, что я буду делать?	
Как мои прошлые знания помогали мне в исследовании?	
Что нового я попробовал(а) делать в этом исследовании?	
Мог бы результат быть лучше? Почему?	
На что мне важно в дальнейшем обращать своё внимание?	

Таблица 3

Раздел 3 «Я развиваюсь»

Незаконченные предложения	Ответы
В моей работе мне больше всего понравилось…	
Труднее всего мне было…	
В ходе работы я узнал(а), что могу…	
Я лучше работаю, когда…	

Работа учеников с рефлексивным дневником исследователя предполагала соблюдение ряда условий: высокий уровень самостоятельности ученика; работа происходит при ведении каждого исследования, на каждом его этапе и дозированно; существует возможность работы с дневником, как в классе, так и дома; ученик сам определяет внешний вид и содержание своего дневника.

По результатам работы с дневником группа педагогов-экспертов организует для учеников так называемые «устные практики» - индивидуальные собеседования, в ходе которых размышления учеников уточняются и аргументируются. В процессе общения педагогов-экспертов и учащихся выявляются сильные и слабые стороны рефлексивной деятельности учащихся с целью их дальнейшей коррекции и развития.

Таким образом, мы кратко описали инструменты педагогической поддержки развития трех видов рефлексии: перспективной, ситуативной и ретроспективной. Их адекватное применение в конкретной практике организации и сопровождения исследовательской деятельности младших школьников можно считать педагогическими факторами, способствующими формированию навыков проведения исследований.

Литература

1. Леонтович, А. В. Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся [Текст] / А. В. Леонтович // Исследовательская работа школьников. – 2006. – № 4. – С. 24–36.

2. Савенков, А. И. Психология исследовательского поведения и исследовательской деятельности [Текст] / А. И. Савенков // Исследовательская работа школьников. – 2003. − № 2. – С. 39–49.

3. Савенков, А. И. Маленький исследователь [Текст] : коллективное творчество младших школьников / А. И. Савенков. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 128 с.

4. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований [Текст: в помощь начинающему исследователю / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 116 с.

Севальников А.А.
ассистент ИППО ГАУ ВО МГПУ

ЦЕЛОСТНОСТЬ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

В работе рассмотрена проблема фрагментарности научных знаний будущих педагогов. Недостаточная целостность собственной картины мира не позволяет им формировать целостную картину мира у обучающихся. Для того, чтобы корректировать этот момент в ходе профессиональной подготовки педагогов, необходимо в первую очередь уметь проводить диагностику уровня целостности картины мира. В работе изложена основная идея, которая могла бы лечь в основу создания соответствующей диагностической методики, а также предложены пути создания методики. Отмечено, что непосредственная разработка диагностической методики требует коллегиальных усилий.

Ключевые слова. Картина мира, целостность картины мира, диагностическая методика, интеграция научных знаний, ценностное отношение.

Отечественная педагогика сегодня не уделяет должного внимания такой проблеме, как фрагментарность научных знаний. В литературе мы можем встретить работы по формированию целостной картины мира в основном у детей дошкольного и младшего школьного возраста, но не так много работ, в которых говорилось бы о формировании целостной научной картины мира, в том числе естественнонаучной, у будущих педагогов.

Уровень интеграции научных знаний важен для учителей, и эта важность актуальна для всех уровней образования. Чтобы этот уровень обеспечить, мы должны обратить внимание на подготовку будущих учителей, и начать необходимо с диагностики уровня целостности их картины мира. Сложность в том, что диагностировать развитие такого комплексного параметра очень сложно, и в этой работе мы попытаемся наметить основную концепцию и основные принципы диагностики.

Начнём с наиболее общего определения картины мира: «совокупность основанных на мироощущении, мировосприятии, миропонимании и мировоззрении, целостных и систематизированных представлений, знаний и мнений человеческих общностей и отдельного человека (мыслящего субъекта) о мире (Земле) и мироздании (Вселенной, Мультивселенной), а также о познавательных и творческих возможностях, смысле жизни и месте человека в нём» [1]. Таким образом, картина мира синтезирует весь познавательный опыт человека независимо от типов познания, которые используются для синтеза. Поскольку мы ставили проблему фрагментарности *научных* знаний будущих

педагогов, нас будет интересовать только та картина мира, которая складывается из результатов научного познания – т.е. *научная картина мира*.

Что такое научная картина мира? Это – «целостный образ предмета научного исследования в его главных системно-структурных характеристиках, формируемый посредством фундаментальных понятий, представлений и принципов науки на каждом этапе ее исторического развития» [2, с. 32]. Выделяют различные формы научной картины мира, и нас интересует прежде всего *общенаучная* «как обобщённое представление о Вселенной, живой природе, обществе и человеке, формируемое на основе синтеза знаний, полученных в различных научных дисциплинах» [2, с. 32].

Все четыре элемента, содержащиеся в определении выше, по сути представляют собой предметы и объекты подавляющего большинства наук (за исключением, наверное, технических – но и эти используют знания, полученные прежде всего науками естественными). Приведём список только базовых дисциплин:

- *физика* – наиболее общая наука о природе;
- *химия* – наука о разнообразии веществ и их взаимодействий;
- *биология* – наука, изучающая живые системы;
- *антропология* – наука о человеке *sensu lato*;
- *лингвистика* – наука о человеческом языке;
- *социология* – наука о человеческом обществе;
- *география* и *геология* – общие науки и Земле;
- *математика* – наука о структуре, порядке и отношениях.

Первые три дисциплины являются естественными, и каждая предыдущая является основой для последующей. Биология в качестве своего предмета рассматривает и человека, и здесь происходит переход ко вторым трём дисциплинам, из которых первые две гуманитарные, и третья – социальная. География и геология выступают как общие науки о Земле и во многом опираются прежде всего на физику и химию. Наконец, математика предоставляет всем дисциплинам единый язык результатов и методов, хотя он и используется в разных науках в разной степени.

Теперь перед нами стоит задача оценить, насколько у студентов педагогических вузов *интегрированы* знания по всем девяти дисциплинам.

Современная, постнеклассическая научная картина мира формируется «на базе принципов глобального эволюционизма, становится фундаментальной исследовательской программой науки на этапе интенсивного междисциплинарного синтеза знаний» [3, с. 354]. Междисциплинарный синтез происходит естественным образом: по мере накопления знаний науки обнаруживают, что их объекты могут быть изучены в других областях и с другой точки зрения. В результате научная картина мира, обогащаясь самыми разными научными достижениями, становится более целостной.

Во время обучения человек накапливает знания, которые *в момент приобретения* являются строго обособленными – как друг от друга, так и от субъекта познания. Чтобы установить между ними связи, необходима мысленная работа. Такая работа требует, во-первых, развитых навыков мышления (которые формируются в процессе обучения); во-вторых, накопления некоторой «критической массы» знаний, когда становится уже невозможно не замечать параллели между ними (что тоже происходит в процессе обучения). По мере наращивания таких связей вкупе с увеличением объёма знаний научная картина мира каждого отдельного человека приобретает синтетический характер. Тот характер, степень выраженности которого мы и пытаемся оценить.

Итак, что нам понадобится для этой оценки?

Прежде всего это уже упомянутые выше четыре элемента, из познания которых и складывается общенаучная картина мира: *Вселенная*, *живая природа*, *человек* и *общество*. Нас интересует как *объём* знаний об этих элементах, так и наличие *связей* между этими знаниями. В соответствии с современными представлениями, нас интересует ещё и связь научных знаний с *социальными* и *аксиологическими* аспектами. Таким образом, мы получаем схему «*знания – связи – ценности*», и чем полнее научная картина мира субъекта соответствует этой схеме, тем более целостной она и является.

Практическая проблема заключается в том, что подходящая диагностическая методика до сих пор не разработана. Во-первых, проблему не разрабатывали как актуальную; во-вторых, сама диагностическая методика трудна для составления. Возможные пути для создания необходимой методики следующие:

- адаптация существующих методик для диагностики уровня целостности научной картины мира у обучающихся;
- разработка принципиально новой методики, которая позволила бы сразу или поэтапно оценить сформированность научной картины мира в соответствии с описанной выше идеей схемы «знания – связи – ценности»;
- интеграция обоих подходов.

Разработка диагностической методики для оценки уровня целостности научной картины мира позволит конструировать и корректировать образовательный процесс в высших учебных заведениях, повышая уровень научной грамотности будущих учителей. Однако из-за практической сложности этот процесс требует внимательного отношения и *коллегиального обсуждения*.

Следующим этапом работы станет попытка создания примерной диагностической методики, которая особенно требует коллегиального внимания.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Икар, 2009. — 448 с.

2. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; Предс. научно-ред. совета В. С. Степин. – 2-е изд., испр. и допол. — М.: Мысль, 2010. – Т. 3. – 2010. – 692 с.

3. Степин В. С. Философия науки. Общие проблемы: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук. — М.: Гардарики, 2006. – 384 с.

Карасева Н.П.
ГБОУ Школа 771
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: nadeshda125@yandex.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются актуальные аспекты реализации модели культурно-ориентированного образовательного пространства в систему общего образования, выделяются особенности психолого-педагогических условий создания культурно-ориентированного образовательного пространства.

Ключевые слова: культура, культурно-ориентированное образовательное пространство, образование, образовательная среда.

Annotation. In the article the actual aspects of the realization of the model of the cultural-oriented educational space in the system of general education are considered, the peculiarities of the psychological and pedagogical conditions for creating a culturally-oriented educational space are highlighted.

Key words: culture, cultural-oriented educational space, education, educational environment.

Образование есть ни что иное как процесс в рамах которого осуществляется приобретение знаний, ценностей, воспитание личности, получение опыта и компетенций. Кроме того, процесс образования — это фактор, вносящий стабильность в обществе. Образование формирует личность граждан передавая опыт, знания и культуру (культурные традиции) обучающимся. Образование формирует культуру поведения создает предпосылки для культуросозидательного и культуросберегающего процесса необходимого для развития нации, успешного саморазвития и становления.

Образовательное учреждение или школа осуществляет непосредственное выполнение процесса обучения поэтому при определении возможностей развития образовательных учреждений, а также стратегических целей и задач

требуется четкое понимание того культурно-ориентированного образовательного пространства, которое создается в образовательном учреждении для обеспечения формирования культуры учеников.

В рамках существующих целей и задач действующей системы образования в стране ставится развёртывание информационного пространства, применение различных учебных программ, реализация социокультурных процессов, связанных с взаимодействием педагогов с обучающимися и их родителями, формированием гуманитарных умений а также с факторами, которые необходимо учитывать при моделировании культурно-ориентированного образовательного пространства.

При этом функционирование системы образования является подвижным процессом, в котором также возникают разнообразные противоречия. При этом проведенный анализ психолого–педагогической литературы и современной практики образования позволил выделить противоречие между:

– недостаточной сформированностью культурно-ориентированного образовательного пространства которое в большей степени обеспечивало бы гармоничное развитие личности ребенка, способной к культурному самовыражению, обладающей творческими навыками;

– психолого-педагогическими исследованиями, связанными с профессиональной деятельности педагога и инструментарием применяемых методов в сфере моделирования психолого-педагогических исследованиях культурно-ориентированного образовательного пространства.

Наличие данных противоречий обуславливает необходимость проведения исследований и научного поиска в терминологии, связанной с образовательным пространством. Наиболее часто термин «образовательное пространство» используется как синоним образовательной «среды», «сферы» или определенной территории, на которой расположены образовательные учреждения. Поэтому термин образовательное пространство может подразумевать территорию, на которой размещены образовательные учреждения (физическое пространство); пространство отношений агентов (например, учителя и учеников), и, наконец, символическое пространство (как общая система ценностей и стандартов образования).

Более детальное рассмотрение термина «культурно-ориентированное образовательное пространство» позволяет говорить о наличии взаимосвязи культуры и образования. В процессе обучения учащийся осваивает не только конкретные знания или материал, а также и способ восприятия окружающего мира, который формирует культуру. Культура в данном контексте выступает духовной основой в жизни обучающегося. При этом культура есть ни что иное как ценностные и духовные ориентиры, а образование есть процесс овладения

данными ценностями. При этом естественно процесс постижение культуры и образовательный процесс — это параллельные и взаимосвязанные явления [5].

При определении нами культурно-ориентированного образовательного пространства как структурированного многообразия субъект-субъектных отношений, определяющих процесс индивидуальной и культурной идентификации личности обучающегося с опорой на систему знаний, умений, опыт деятельности, воспитание социально значимых ценностных ориентаций, развитие значимых личностных качеств были выявлены организационно-педагогические условия для его проектирования.

Организационно-педагогические условия:

1. Кластерный подход как системообразующая основа проектирования и организации культурно-ориентированного образовательного пространства школы.
2. Социальное партнерство (межведомственное и сетевое взаимодействия) различных организаций как основа культурного развития обучающихся.
3. Определение направлений развития обучающихся в культурно-ориентированном образовательном пространстве: спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, техническое, проектно-исследовательское, социально-преобразовательное и др., интегрирующих с основным образовательным процессом.
4. Учебно-методическое обеспечение процесса формирования универсальных культурных умений, культурной компетентности и становление культурной идентичности обучающихся и повышения квалификации педагогов.

Основой для формирования модели культурно-ориентированного пространства в настоящее время может выступать так называемый кластерный подход. В рамках кластерного подхода в деятельности образовательного учреждения должна быть включена обязательная инновационная ориентированность, гибкость и свой индивидуальный подход. Именно поэтому в рамках формирования культурно-ориентированного пространства в рамках кластерного подхода могут формироваться образовательные учреждения с уникальной культурной средой расположенных на определенной территории. Кластерный подход также означает что образовательные учреждения действуют в рамках различных добровольных объединениях, например, когда школа объединяется в кластер с учреждениями спорта, культуры для обеспечения более глубокого процесса освоения учебной программы и развития кругозора и здоровья обучающихся.

Использование кластерного подхода активно обсуждается различными учеными исследователями. Так Талалаева Е.В. считает применение кластерного подхода оправданным ведь это позволяет в рамках определенной территории

объединить культурные, спортивные и образовательные организации в рамках единой концепции культурно-ориентированного образовательного пространства.

Такой подход позволяет использовать значительную часть времени обучающихся и внеурочное время для формирования культурно-ориентированных, образовательных метапредметных навыков [2].

Следовательно, формирование культурно-ориентированного образовательного пространства с использованием кластерного подхода позволяет создавать для детей необходимые культурологические, социальные и другие условия в результате которых происходит более глубокое развитие компетенций и умений.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации» // СЗ РФ, 31.12.2012, N 53 (ч. 1), ст. 7598.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. N 373) // Информационно-правовая система «Гарант». [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://base.garant.ru/197127/.
3. Любченко О.А. Формирование конкурентоспособной личности в системе высшего педагогического образования: монография / О.А. Любченко. - Одинцово: ОГИ, 2013. - 158 с.
4. Макарова О. Кластерный подход в инновационном развитии / О. Макарова, А. Ольхова. – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2014. – 320 с.
5. Мамедова Е.В. Культурная политика / Е.В. Мамедова // Философия науки. – 2015. – № 1. – С. 163-171.
6. Никонов Р.В. Методологическое обоснование моделирования межкультурного образовательного пространства / Р.В. Никонов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т.6. №2 (19). – С. 106-110.
7. Полякова А.А. О когнитивном моделировании в образовательном пространстве вуза в аспекте межкультурной коммуникации / А.А. Полякова // II фирсовские чтения. Современная филология и методика преподавания иностранных языков: основные тенденции и перспективы развития. Материалы докладов и сообщений Международной научно-практической конференции. - РУДН, 2016. – С. 34-36.
8. Талалаева Е.В. Использование кластерного подхода в обучении школьников / Е.В. Талалаева. – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2013. – 64 с.

Ганбатын С.Б.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
учитель начальных классов и английского языка ГБОУ «Школа №982»

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме проектирования творческого образовательного пространства при подготовке выпускника начальной школы. Автор приводит теоретическое обоснование модели креативного пространства начальной школы, обеспечивающее формирование успешного выпускника начальной ступени образования в структуре школы. Основное содержание статьи составляет анализ основных требований к проектированию образовательного пространства, исследование дидактических особенностей реализации модели выпускника начальной школы, анализ эффективности создания креативного образовательного пространства в процессе подготовки выпускника начальной школы.

Ключевые слова: образовательное пространство, образовательная среда, формирование УУД, креативность, творчество

В современном обществе школа обязана создавать условия, обеспечивающие успешное развитие обучающихся. Каждая российская школа, реализующая требования ФГОС, ориентирована на новые подходы в обучении школьников. Особое внимание при этом уделяется проектированию образовательного пространства, обеспечивающее формирование успешного выпускника начальной ступени образования в структуре школы.

Под «образовательной средой» понимают «часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов». В свою очередь образовательные системы – это социальные институты, их цель – образование человека [2]. В образовательном пространстве в большей степени фигурируют не столько значимые для ученика образовательные задачи, которые возникают у самого ученика, сколько видение их со стороны организаторов педагогического процесса – педагогов [3].

Требования прогрессивного развития общества и состояния образования в раннем возрасте вступают в противоречия. Установлены существенные различия между традиционной и креативной деятельностью. Как отмечают современные исследователи, приоритетом в образовательной деятельности должно быть развитие интереса к познанию, стремление к открытиям, развитию креативного мышления, а основная проблема заключаться в создании условий для достижения новых результатов, на которые раньше образовательное учреждение не было ориентировано. При реализации креативной образовательной среды в

системе школьного обучения закладываются личностные креативные изменения и основы саморазвития [1].

Концепция формирования креативного пространства основана на творческом подходе развития ребенка в системе образования, поскольку основная цель образования – формирование творческого потенциала детей и развитие рефлексивно-творческой личности, для чего и создается творческая (креативная) образовательная среда и социокультурное творческое пространство для успешной самореализации своего творческого потенциала [4]. Таким образом, каждый объект образовательного пространства и вся их совокупность представляют собой условия для выполнения образовательной деятельности, поэтому их можно называть условиями, образовательными условиями.

Какие же формы организации образовательного пространства могут быть использованы? Это могут быть: отношения на уроках и вне них между всеми участниками образовательного процесса; организация специальных уроков, например, гражданское образование; организация работы детских общественных объединений и школьного самоуправления; организация досуга и социально значимой деятельности детей; создание и реализация детских проектов.

Важнейший компонент проекта образовательного пространства – система ценностей, которую оно транслирует находящемуся в нем человеку, поэтому школа должна задавать такие нормы среды, которые были бы оптимальны для развития общества и жизни человека в новом обществе.

При проектировании креативного пространства, необходимо использовать различные формы и методы развития творческих способностей учащихся, готовых преобразовать мир, сделать его красивее и интереснее**.**

Согласно анализу имеющейся научной литературы, можно сделать вывод о том, что значительный круг вопросов по развитию креативности и формированию креативного пространства на начальном этапе обучения в школе остается открытым. Сложившаяся система в начальных школах в основном слабо ориентирована на развитие креативности воспитанников, дети перегружены «сухой» теорией, что свидетельствует о необходимости глубоких качественных изменений.

Автором был осуществлен анализ начального этапа внедрения программы по формированию креативного образовательного пространства с учетом индивидуальных особенностей учащихся и направленности деятельности учебного учреждения, а также гармоничным сочетанием уже сложившейся системы педагогической работы специалистов начального образования школы. В частности, была проанализирована образовательная и воспитательная деятельность организации, особенности методической работы с младшими школьниками с введением программы креативного обучения.

В исследовании принимали участие младшие школьники в возрасте 7-11 лет, а также классные руководители начальных классов для оценки поведенческих характеристик детей. В исследовании применялись тестовые методики креативности и шкала рейтинга поведенческих характеристик одаренных детей. Исследование показало, что у большинства школьников по показателям общей креативности, продуктивности, оригинальности и гибкости мышления результаты пребывали в рамках нормы, что свидетельствует об их способности выполнять поставленные задачи, достаточно быстро переключаться от одного задания на другое, продуцировать новые идеи путем реконструкции существующего материала. Однако показатель разработанности у преимущественного большинства детей был ниже нормы, и только у 13% детей – в рамках нормы. Таким образом, большинство детей склонны поверхностно выполнять задания, что объясняется возрастными особенностями развития познавательными процессами в младшем школьном возрасте.

Развитие современного общества в условиях интеграции наук и диалога культур изменяет базовые образовательные ориентиры: от «образования на всю жизнь» – к «непрерывному образованию» на протяжении всей жизни, к самообразованию. В связи с этим начальная школа также ориентируется на подготовку выпускника начальной ступени образования, способного учиться не на уровне действий и операций, когда цель задана и рефлексия не нужна, а на уровне деятельности, когда цель определяет смысл решения задачи, и у ребенка возникает возможность выбора.

Литература

1. Алиева М. Г. Конструирование и реализация программы развития креативной среды в дошкольной образовательной организации // Концепт. 2016. № 3. – С. 6-10

2. Гинецинский В.И. Проблема структурирования образовательного пространства / В.И. Гинецинский // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 10–15.

3. Данилюк А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: автореф. дис. … д-ра пед. наук / А.Я. Данилюк, 2001. – 20 с.

4. Зорин С.С. Формирование творческого пространства и потенциала у детей в системе образования // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2015. №1. – С. 48-51

5. Любченко О.А., Карпова С.И. Моделирование системы управления современной общеобразовательной школой с позиций системного подхода//Вестник Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина. -2012. №7 (111). -С. 197-203

Новикова А.С.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
alina_novikova95@mail.ru

ПРИНЦИПЫ РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ

В статье приведен сравнительный анализ требований к системе оценивания образовательных достижений, выдвигаемых государством, с имеющимися трудностями их реализации. Автором выявлены противоречия между государственными требованиями и реальной практикой контрольно-оценочной деятельности. Раскрыты потенциальные возможности включения принципов рефлексивно-деятельностного подхода в процесс оценивания образовательных достижений младших школьников.

Ключевые слова: деятельность, оценочная деятельность, младший школьник, образовательные достижения, рефлексивно-деятельностный подход.

Основную регулирующую функцию начальной образовательной системы в настоящее время выполняет Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, где четко указана необходимость учета индивидуальных особенностей каждого ученика, включая детей, имеющих учебные трудности.

Цели и задачи, поставленные государством перед контрольно-оценочной системой, отражаются в таких положениях, как: расширение компонентов системы контроля и оценки образовательных достижений школьников (оценка не только знаний, но и ключевых компетенций), оценивание индивидуальной динамики образовательных достижений учеников и разработка новых методов оценивания этих достижений, где ученик бы выступал в роли субъекта контрольно-оценочной деятельности [5].

Однако, прослеживается несоответствие фактических подходов к контролю образовательных достижений вышеперечисленным целям.

Исследовательской базой для изучения практической системы оценки образовательных достижений учеников начальной школы стала одна из общеобразовательных школ Москвы. Исследование проводилось в три этапа, первый из которых ставил своей задачей выявление наиболее частых способов оценки образовательных достижений посредствам наблюдения за педагогической деятельностью учителей и учебной деятельностью учеников, уровнем их самостоятельности, активности и включенности в образовательный процесс. В ходе исследования использовались такие методы, как изучение продуктов учебной деятельности, а именно журналов успеваемости и статистических данных, и анкетирование (выявление уровня школьной

мотивации). В качестве испытуемых выбраны ученики четвертых классов в количестве 58 чел.

Анализ результатов исследования позволил выявить низкий уровень самостоятельности, активности и включенности в образовательный процесс школьников, а также было отмечено отсутствие вариативности способов оценивания образовательных достижений.

Недостаточность многообразия методов оценивания, используемых учителем проявился в том, что эти методы направленны только на определение степени соответствия результатов обучения заявленным планируемым результатам, что, на наш взгляд, обусловлено отсутствием у педагогов начальной школы знаний о новых подходах к оцениванию образовательных достижений и отсутствием у них достаточного уровня квалификации в области современных средств педагогического оценивания.

Также, преобладание активности учителя в оценочной деятельности, сведение процесса контроля и оценки в рамках классно-урочной системы к деятельности только педагога и низкая вовлеченность обучающихся в данный процесс, где учащиеся не становятся субъектами данного процесса, тормозит формирование у них таких важных компетенций, как самоконтроль и самооценка, без которых учебная деятельность младших школьников представляется неполноценной [3].

Включенность учеников в процесс оценивания и анализа результатов собственной учебной деятельности недостаточный, что приводит к снижению уровня учебного интереса и мотивации младших школьников [2].

В массовой школе распространено использование достаточно стандартных несистематизированных видов и форм работ (устный ответ, диктант, разноформатные проверочные работы), ставящих целями контрольно-оценочной деятельности проверку усвоенных знаний, что противоречит современным целям начального образования и представлениям о его качестве, а также затрудняет индивидуализацию начального обучения. Реализация диагностической функции контроля находится на низком уровне, что препятствует раскрытию потенциальных возможностей контрольно-оценочной деятельности. Совершенствование процесса начального образования и повышение его качества движется по направлению не учитывающему перспективные возможности влияния контроля и оценки на успешность обучения, а отсутствие научно обоснованных знаний, раскрывающих наиболее эффективные пути формирования самоконтроля у младших школьников, тормозит осознание учителями необходимости корректировать процесс оценивания образовательных достижений.

На сегодняшний день отсутствуют четкие механизмы включения учеников в процесс выбора критериев и многоуровневые системы их оценивания несмотря на положение о том, что для развития у учеников самоконтроля необходимо соблюдение такого условия, как активное их включение в выработку и

обсуждение критериев оценивания, которые должны быть понятны для учащихся, что отражено в работах Н. Ф. Виноградовой, Л.Е. Журовой, Г.А. Цукерман [1; 4].

Преодоление указанных проблем и определение направлений совершенствования системы контроля и оценки образовательных достижений младших школьников возможно при создании четкой системы, позволяющей ученику проверять успешность достижения собственных учебных результатов, и исключающей оценку возможностей учащегося только учителем посредствам набора разрозненных действий.

На наш взгляд, потенциальное включение принципов рефлексивно-деятельностного подхода в процесс оценивания образовательных достижений младших школьников позволит вывести контрольно-оценочную систему на новый уровень, отвечающий требованиям нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, нацеленного на индивидуализацию образования, поскольку именно этот подход рассматривает ребенка, как субъект собственной деятельности и ее рефлексии.

Наиболее эффективными принципами рефлексивно-деятельностного подхода, применительно оценочной деятельности выступают:

воплощение отношения сотрудничества и эмоционального контакта между учителем и учеником в деятельности;

формирование общего замысла, интегрирующего индивидуальные замыслы реальных субъектов деятельности (учителя и ученика);

совместное определение проблемы, диагностика уровня и зоны ближайшего развития и разработка индивидуальных способов деятельности, позволяющих проблем избежать;

определение предмета приложения совместных усилий на основе рефлексии собственных способов деятельности.

Вышеперечисленные принципы исключают сведение процесса оценивания образовательных достижений школьников к оценке исключительно продуктов его учебной деятельности учителем и выставлению отметки, а позволяют включить ученика в контрольно-оценочную деятельность, дают ему возможность самостоятельно установить связь между допущенной ошибкой и способом его действия, разработать индивидуальный прием решения проблемы, что ведет к пониманию ребенком причин возникновения ошибок и запускает процессы формирования самооценки у ученика.

Итак, разработка системы рефлексивно-деятельностного оценивания образовательных достижений младших школьников, основанной на знании сильных и слабых сторон, потенциальных возможностей и причин трудностей учеников, и включение ее в контрольно-оценочный процесс должна послужить стимулом для существенных изменений в образовательном процессе и улучшения качества образования.

Литература

1. Виноградова, Н.Ф. Цели начального образования: приоритеты и проблемы / Н.Ф. Виноградова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 4. – С. 13–18.
2. Иванова, Е.В., Попова, Т.А. Динамика учебной мотивации, самооценки и стилей адаптации первоклассников / Е.В. Иванова, Т.А. Попова // Начальная школа. – 2018. – №9. – С. 28–34.
3. Никитина, Э.К., Коваленко, О.А. Технология создания исследовательских ситуаций на уроках в начальной школе / Э.К. Никитина, О.А. Коваленко // Начальная школа плюс До и После. - 2013. - № 9. - С. 83-88.
4. Цукерман, Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: автореф. дис. … доктора психологических наук: 19.00.07 / Галина Анатольевна Цукерман. – М., 1992. – 39 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт общего начального образования / М–во образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

Абрамова А.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

В статье раскрывается структура и кратко описывается содержание разделов авторской программы формирования социально-коммуникативных качеств младших школьников средствами социально-педагогического проектирования.

Ключевые слова: социально-коммуникативные качества, программа, социально-педагогическое проектирование, проектная деятельность, исследовательская деятельность, игровой квест.

The article reveals the structure and briefly describes the content of the sections of the author's program for the formation of social and communicative qualities of junior schoolchildren through socio-pedagogical design.

Key words: social and communicative qualities, program, social and pedagogical design, project activity, research activity, game quest.

В современной педагогике начинает утверждаться понимание социально-педагогического проектирования как осознанной, целенаправленной, мотивированной, ценностно-ориентированной, планируемой продуктивной совместной деятельности [5]. Если рассматривать социально-педагогическое

проектирование как средство формирования социально-коммуникативных качеств у детей, то следует отметить, что такая деятельность должна быть направлена на развитие компетентностного, когнитивного и мотивационного компонентов в структуре социально-коммуникативных качеств личности. Такое утверждение, как и многие теоретически доказанные положения педагогики, нуждается в создании конкретного организационно-методического инструмента, который покажет направленность и структуру совместной работы педагога и учащихся.

В качестве такого инструмента мы разработали программу формирования социально-коммуникативных качеств младших школьников средствами социально-педагогического проектирования.

Программа позволяет определить цель, задачи, и планируемые результаты, очертить основные механизмы, формы и методы работы по формированию социально-коммуникативных качеств младших школьников средствами социально-педагогического проектирования. Краткая структура разработанной программы представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Краткая структура программы формирования социально-коммуникативных качеств младших школьников средствами социально-педагогического проектирования

Целевой раздел	
Цель программы	системное развитие мотивационного, когнитивного, компетентносного компонентов в структуре социально – коммуникативных качеств первоклассника посредствам системы совместных проектов и геймификации
Задачи программы	1) дать системные знания о нормах, правилах, законах общения и поведения в социуме; 2) сформировать устойчивое желание и потребность в социально-коммуникативной деятельности: общении со сверстниками, педагогами, родителями; 3) сформировать умение выстраивать взаимодействие в социальной среде, развить социальный и эмоциональный интеллект
Планируемые результаты	Усвоение ребенком норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;

	развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в образовательной организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества
Содержательный раздел	
Проектная деятельность	план совместных краткосрочных проектов социальной направленности
Исследовательская деятельность	план организации исследовательской деятельности первоклассников в микрогруппах
Игровая деятельность	сценарный план игрового квеста
Организационный раздел	
Условия реализации программы	кадровые ресурсы, научно-методическое обеспечение; организационно-педагогическое обеспечение; нормативно-правовое обеспечение; материально-технические ресурсы

В основе реализации программы лежит идея о гармоничном использовании исследовательской, проектной и игровой видов деятельности.

Содержательный раздел включал параллельную реализацию программы проектов, исследований и игр.

Проектная деятельность в начальной школе имеет свои особенности: учитель должен помогать и направлять учащихся в процессе работы над проектом; темы, предлагаемые в качестве «проектных», должны быть посильны для понимания младших школьников проект должен быть рассчитан на несколько минут, часов, на день (создание в основном мини-проектов – 1–2 классы, в 3–4 классах проект может быть долгосрочным) [1].

Проектная деятельность в разработанной программе подразумевает план совместных краткосрочных проектов социальной направленности. Проекты и мини проекты относятся к пяти большим социальным темам, взаимодействие в рамках которых и может содействовать формированию социально-коммуникативных качеств первоклассников [2].

1) *тема изменения качества общей жизни на территории своей школы, своего района.* Это проекты благоустройства («Мой район», «Наша школа»), социального партнерства разных сторон («Школа будущего»), идеи активного преобразования социокультурной среды («Наша школа вчера, сегодня, завтра»).

2) *тема исторической, культурной, национальной памяти.* Это идеи преемственности межпоколенческих связей, партнерства разных возрастов («Книга памяти», «Моя семья», «Ласковые» суффиксы»).

3) *тема организации сообществ, дружбы, партнерства* («Что такое дружба?»).

4) *тема здорового образа жизни* («Почему каша полезна?», «Сколько сахара в кока-коле»).

5) *тема воспитания через литературные произведения* («Чуковский», «Алфавит»).

Исследовательская деятельность. В детском исследовании, как и в научно-исследовательской деятельности взрослого, ключевым является наличие особой чувствительности, позволяющей увидеть проблему исследования там, где тысячи людей «пройдут мимо». И самое главное чаще всего рождается случайно, в процессе поиска чего-то другого. Программа исследовательского обучения в начальной школе включает три подпрограммы: тренинг исследовательских умений и навыков; детскую исследовательскую практику; мониторинг исследовательской деятельности дошкольников [1]. В соответствии с разработанной программой план организации исследовательской деятельности первоклассников в микрогруппах включает целенаправленную работу по развитию исследовательских умений и личностных качеств первоклассников (учить детей видеть проблему и превращать ее в тему самостоятельного исследования, развивать у детей умение ставить вопросы, находить адекватные источники получения нового знания, интерпретировать полученную информацию в соответствии с темой исследования, учить детей классифицировать объекты по различным основаниям, подготовить, организовать и обеспечить самостоятельное наблюдение ребенком исследуемого объекта, явления, процесса, а также самостоятельный эксперимент, учить представлять результаты собственного исследования, учить пиктографированию, систематизации и интерпретации графических образов и др.).

Игровая деятельность. Сущность игры как вида деятельности заключается в том, что дети отражают в ней различные стороны жизни, особенности взаимоотношений взрослых, уточняют свои знания об окружающей действительности. По утверждению Ушинского К.Д., в игре ребенок «живет» и следы этой жизни глубже остаются в нем, чем следы действительной жизни [4]. В игре ребенок учится подчинять свое поведение правилам игры, познает правила общения с людьми, развивает свои умственные способности и познавательные интересы, которые особенно важны для успешного обучения в школе. Важнейшими элементами игры в жанре квеста являются собственно повествование и обследование мира, а ключевую роль в игровом процессе играют решение головоломок и задач, требующих от игрока умственных усилий. Выполнив одно задание, дети получают подсказку к выполнению следующего, что является эффективным средством повышения двигательной активности и мотивационной готовности к познанию и исследованию [3].

Таким образом, программа формирования социально-коммуникативных качеств младших школьников средствами социально-педагогического проектирования организует совместную работу педагога и учащихся, позволяя четко видеть цель и задачи, основные аспекты содержания, с сохранением свободы творчества и учетом уникальных индивидуальных особенностей каждой организации и класса, а также очерчивает ключевые этапы достижения цели.

Литература

1. Львова, А.С., Любченко, О.А., Савенков, А.И. Подготовка студентов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников / Львова А.С., Любченко О.А., Савенков А.И. // Педагогика. 2017. № 1. С. 83-88.
2. Петрова, А.А. Проектная деятельность как средство развития коммуникативных навыков младших школьников [Текст]/ Петрова А.А. // Молодой ученый. 2016. № 25 (129). С. 574-577.
3. Руднева, И.А., Козлова, А.С. Формирование социального опыта младших школьников в игровой деятельности [Текст]/ Руднева И.А., Козлова А.С. В сборнике: Педагогика и методика преподавания: цели, технологии, результаты сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. Научно-издательский центр «Открытое знание». 2017. С. 40-44.
4. Снапковская, С.В., Самсонова, Н.С. Концепт «игра» в контексте историко-культурного осмысления / Снапковская С.В., Самсонова Н.С. // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 11. С. 50-57.
5. Цыплакова, С.А. Педагогическое проектирование как компонент педагогической деятельности// Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2012. - №1. – С. 197-199.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Смирнов Ю.В.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СФЕРЫ (ИЗ КОНЦЕПЦИИ СУПЕР-ИНДУСТРИАЛЬНОГООБЩЕСТВА ЭЛВИНА ТОФФЛЕРА)

В статье дается описание условий становления ступеней развития информационной сферы таких как, устная речь и устное исчисление, письменность и исчисление с использованием механических счетных устройств, типографское книгопечатание и появление электронных вычислительных машин, интернет и искусственный интеллект.

Ключевые слова: волна, знания, изменения, информация, многообразие, новое, перемены, появление, развитие, революция, ритм, рождение, рост, скорость, темп, ускорение, шок, эволюция.

Тоффлер отмечает, что «Сегодня Первая волна фактически угасла. Лишь очень немногочисленным племенным сообществам, например, в Южной Америке или Папуа — Новой Гвинее, еще предстоит быть вовлеченными в сельскохозяйственную деятельность. Однако силы этой великой Первой волны в основном уже истрачены.» [13, с.39].

В результате воздействия «первой волны» перемен на примитивные сообщества появляется новый уклад жизни, основанный на сельскохозяйственном производстве, охота и собирательство постепенно вытесняются более прогрессивным способом добычи средств к существованию. Численность людей сообществ растет, структура общественных отношений усложняется, человеческая деятельность становится разнообразнее, появляются новые орудия труда, культы и религии, происходит принятие новых религий. В регионах планеты благоприятных для сельскохозяйственного производства, таких как долины рек Нил, Тигр, Евфрат, Инд, Хуанхэ, Янцзы, Амударья, Сырдарья, Волга и т.п. местах, в регионах Балтийского, Средиземного, Черного, Азовского, Каспийского морей т.п., появляются мощные развитые государства. Зарождаются первые города, появляется ремесленное производство. Растет уровень разделения труда. Благодаря росту производительности труда в сообществах появляется прослойка людей, которая может позволить себе заниматься поискам новых знаний и технологий. Благодаря развитию письменности появляются библиотеки в качестве хранилища накопленных знаний людей. Дополнительными источниками о сути изменений могут быть книги об истории древнего мира и об антропологических исследованиях жизни примитивных племён. Новые проблемы и задачи аграрной цивилизации такие, как прогнозирование смен времен года, приводят к разработке календарей, но и

к разработке систем исчисления, становлению астрономии. Необходимость учета сельскохозяйственных угодий и планирования строительства различных строений содействует становлению архитектуры, геометрии, арифметики, физики. Важность учета и планирования потребления собранного урожая содействовали развитию арифметики.

Отметим, что в сообществах первой волны, вероятно, были следующие отношения.

К труду — как осознанная необходимость производства продуктов для личного потребления свободных крестьян и ремесленников, работающих на своей земле в условиях натурального хозяйства. Возникли условия для физического принуждения к труду людей, попавших в рабство, т.е. для эксплуатации человека человеком. Созданы условия для разделения и специализации труда, в результате внутри сообщества появляются жрецы, земледельцы, купцы, профессиональные войны и прочие группы.

К продуктам труда — потребление собственноручно произведенного продукта в пределах семьи или общин, часть продуктов произведена для обмена и налогов. Распределение части произведенных продуктов осуществляется через сбор дани, оброка и других подобных натуральных налогов и их перераспределение властвующей группой (правительством) сообществ на содержание армии, священнослужителей и других нужд сообщества. Происходит интенсивное накопление материальных ценностей.

К самому себе — происходит дальнейшее самоосознание личной индивидуальности человека, сформированное отношение к собственной личности определяется мировоззрением, соответствующим данному сообществу, формируется отношение к орудиям труда и земле как к частной собственности. Количество предметов окружающих человека аграрной цивилизации неуклонно растет, что находит свое отражение в усложнении речи, усложнение взаимоотношений внутри сообщества, и в итоге приводит к усложнению внутреннего мироощущения и становлению индивидуальности человека.

К сообществу — отношения внутри сообщества определяются принятым мировоззрением в данном сообществе, расширяется и усложняется сотрудничество для решения общих больших задач, таких как строительство крупных общих защитных, сельскохозяйственных, религиозных и прочих сооружений. У подрастающего поколение возникает необходимость выбора своего будущего профессионального пути.

К природе — человек начинает борьбу с природой, формируется хищническое отношение к природе, связь с природой ослабевает, ради расширения земельных угодий для аграрного производства и для строительства жилья уничтожаются леса.

К информации — накопленная информация об окружающем мире сохраняется не только в памяти людей, но и благодаря сформировавшейся

письменности, в рукописных книгах, свитках, глиняных табличках, бамбуковых дощечках, каменных пластинах и прочих материалах. Появляются первые печатные машины с подвижным шрифтом. Появляются, пока еще единичные, печатные книги. Изобретение таких материалов для письма, как бумага в древнем Китае, папирус в Египте, пергамент в Римской империи, глиняные таблички в Месопотамии и тому подобных носителей приводит к появлению крупных библиотек. Для арифметических расчетов началось использование счетных досок подобных абаку в древней Греции и древнем Риме, и соробану в древней Японии.

Популяризатор науки Владимир Самуилович Кессельман в книге «Удивительная история математики» пишет, что «Первое научное определение числа дал древнегреческий математик Евклид в своих «Началах» (ок. 300 до н.э.); он, вероятно, унаследовал его от своего соотечественника Эвдокса Книдского: «Единица есть то, в соответствии с чем каждая из существующих вещей называется одной. Число есть множество, сложенное из единиц»» [9, с.10, с.11]. Если посмотреть книгу VII «Начала Евклида» в переводе с греческого русского математика, философа, историка математики Дмитрия Дмитриевича Мордухай-Болтовского, то увидим следующие определения: «1. Единица есть <то>, через что каждое из существующих считается единым. 2. Число же — множество, составленное из единиц» [6, с. 7].

Д.Д. Мордухай-Болтовской в своем переводе «Начал» Евклида стремился передать точный смысл, (который позволил бы читателю научиться творчески создавать абстрактный геометрический или арифметический образ конкретного предмета), а не упрощенное понимание, и это отношение проявляется в отличии приведенных определений. Первый приведенный перевод можно свести к упрощенному «Единица» есть то, что ... называется «одной», то есть «Единица есть единица». Во втором же определении подчёркнуто, что «Единица», как элемент некого множества, обладает некоторым «единым» важным свойством присущим всем элементам данного множества, что позволяло перейти от рассмотрения множества конкретных предметов, обладающих общим «единым» качеством к некому умозрительному или абстрактному образу, отражённому в математических символах. По сути, ещё во времена Евклида уже возникла потребность в абстракции. В подтверждении этой мысли, можно привести определения геометрических понятий «точки» и «линии» из Книги I «Начала Евклида»: «1. Точка … есть то, что не имеет частей. 2. Линия ... же — длина без ширины. 3. Концы же линии — точки. … 5. Поверхность ... есть то, что имеет только длину и ширину» [5, с.11]. И здесь, также даны понятия, которые не могут быть «очевидными», они только «умозрительны» или абстрактны. Если посмотреть далее в Книге XI «Начала Евклида» определения понятия «Тело»: «1. Тело … есть то, что имеет длину, ширину и глубину. 2. Граница ... же тела — поверхность.» [7, с. 9]. То, следует сделать вывод, что во времена аграрной цивилизации было разработано мировоззрение, которое позволяло решение

сложных задач, например, в области строительства и архитектуры, используя методы, описанные Евклидом в «Началах», где требовались умения формулировки задачи в математических терминах, её абстрактного решения и реализации найденного решения на практике, то есть осуществить цепочку действий с информацией:

1. на основе конкретной задачи создать её абстрактную модель, используя определения;

2. произвести необходимые расчёты, творчески опираясь на приведенные примеры решённых задач;

3. используя результаты расчетов, реализовать решение на практике. Основную интеллектуальную работу по логическим построениям и арифметическим расчетам здесь выполняет только человек, который может использовать для повышения скорости и точности расчетов механические счётные устройства, аналогичные абаку.

Вторую волну перемен принесли сообщества людей, которые смогли накопить достаточный научный, технический и технологический потенциал, который выразился в появлении паровых и электрических машин и механизмов, пороха, огнестрельного оружия т.п.

В техносфере основой индустриального производства стали машины и механизмы, которые работали за счет энергии сжигаемого топлива, а не мускульной силы человека или животного. На фабриках и заводах сконцентрированы, с одной стороны, машины, механизмы и сырье для переработки на этом производстве, а с другой стороны, люди в качестве рабочих обслуживающих это производство. Источниками перерабатываемого сырья служили территории, некоторые из которых были захвачены благодаря колониальным войнам, победу в которых обеспечила более мощная армия, оснащенная более современным вооружением и техникой. Новые рабочие руки для индустриального производства обеспечили аграрные регионы, где конкуренция между энергией машин и мускульной силой человека привела к разорению людей, возделывающих землю исключительно мускульной силой.

В социосфере второй волны преобладает нуклеарная семья [13, с.342]. В сообществах увеличивается численность населения. Растёт разнообразие профессий. Увеличивается разнообразие форм досуга. Растет мобильность жителей. Возникают такие общественные институты как школы, где дети централизовано могут получить образование. Выбор профессионального будущего становится для молодых людей сложным из-за разнообразия новых профессий, возникающих в результате разделения труда.

В инфосфере начинают распространяться типографии, использующие печатные машины с подвижным шрифтом, что позволило публиковать и распространять книги. В 1642 году французский математик, механик, философ Блез Паскаль изобрел арифметическую машину, которая могла оперировать двумя числами и выполнять над ними арифметические операции сложения,

вычитания, умножения и деления [10, с.17]. В 1672 году механический калькулятор создает Готфрид Лейбниц [10, с.18]. В 1820 году француз Том де Кальмар осуществил первый промышленный выпуск механических «цифровых счетных машин — арифмометров» [10, с. 19]. Вероятно, «...открытие француза Жозефа Мари Жаккара, который в начале XIX века применил для управления ткацким станком карту с пробитыми отверстиями (перфокарту).»[10, с.19], способствовало появлению идеи программируемой счётной машины. Чарльз Бэббидж, английский математик, в 1822 году изобретает «программно-управляемую счётную машину» [10, с.19].

Французский математик, философ, физик, Рене Декарт, разработал принципы рационального познания человеком окружающего мира, изложенные им в трактате «Рассуждения о методе», который был опубликован в 1637 году. Эти идеи были положительно восприняты учёными того времени, и привели в дальнейшем к бурному росту количества научных открытий во многих областях знаний [13, с.193], и обеспечили становление нового рационального индустриального мировоззрения. В тридцатые годы семнадцатого века, когда доминировала поздняя схоластическая философия, Декарт пишет, что «Я признал, что истины естественных наук могут доставить знание полезное в жизни, и что вместо этой умозрительной философии, которая преподается в школах, можно найти философию практическую, с помощью которой, изучив силу и действие огня, воды, воздуха, звёзд, атмосферы и других окружающих нас тел, так же твёрдо, как мы изучили наши простые ремёсла, мы могли бы воспользоваться всеми предметами на свете и сделались бы господами и обладателями природы. Желать этого обладания можно не только потому, что знание законов природы поведёт к множеству изобретений, посредством которых мы будем без труда пользоваться всеми произведениями и удобствами Земли, но в особенности для сохранения нашего здоровья, которое есть, без сомнения, первое благо и основание всех других благ в этой жизни» [4, с.101, с.102]. Из этого фрагмента видно, что, публикуя свой трактат «Рассуждение о методе», Рене Декарт ясно понимал революционные последствия применения нового научного метода познания.

Процесс становления индустриального общества обеспечивает зарождающееся более прогрессивное мировоззрение, благодаря распространению идей философии рационализма, сформулированных в работах Рене Декарта, Бенедикта Спинозы, Готфрида Вильгельма Лейбница, Георга Гегеля и др. В этом прогрессивном мировоззрении нашло отражение новое отношение к времени, для людей стало важным знать местное время с точностью до минут и секунд, рабочему требуется приходить на работу к определенному часу; новое отношение к пространству, теперь его стали измерять такими едиными единицами как метр (километр, сантиметр, миллиметр и т.п.), дюйм и т. п, так требуется изготавливать детали с определённой точностью. Таким образом индустриальная волна породила единую систему единиц измерения [13,

с.96]. Благодаря этой унификации отношения к окружающему миру были разработаны такие ключевые принципы индустриальной эпохи, как стандартизация, специализация, синхронизация, концентрация, максимизация и централизация, которые определили бурный научно-технический рост общественного производства [13, с.93, с.97, с.101, с.104, с.106, с.110].

Разделение труда и специализации вызывает необходимость обмена результатами труда. Происходит дальнейшее развитие, укрупнение рынков и усложнение товарно-денежных отношений. Интенсивно развивается банковская сфера.

Самым эффективным способом подготовки к рутинной деятельности квалифицированных рабочих для фабрик и заводов становится школьное образование. С одной стороны, у школы была основная учебная программа, согласно которой детям давали возможность освоить минимальные необходимые знания, умения в областях счета, чтения, письма и прочих предметов для выполнения разнообразной заводской или фабричной рутинной работы, а с другой – была и «скрытая учебная программа»[13, с.65], которая готовила их к фабрично-заводскому распорядку, где от будущих работников необходима была точность, ответственность, управляемость, дисциплинированность и законопослушность. По сути, этот «скрытый учебный план» [13, с.65] был более важной задачей школ индустриальной эпохи, так как он подготавливал будущую рабочую силу с необходимыми психологическими качествами для рутинной работы на фабриках и заводах.

Новое мировоззрение теперь формируется у подрастающего поколения не только родителями, но и учителями школ. Средства массовой информации, такие как газеты, журналы, радио, телевидение и т.п. транслируют и рекламируют шаблоны поведения приемлемые для эпохи индустриального производства. Увеличивается разнообразие и количество различных учебных заведений.

Во властной сфере создается единая бюрократическая вертикаль управления, переписываются конституции и законы, которые обеспечивают централизованное управление всего государства [13, с.130]. Увеличивается документооборот между уровнями власти. Увеличивается количество задач, которые требуют быстрого решения, и поэтому быстро увеличивается штат бюрократического аппарата.

В сообществах второй волны имеют место следующие отношения.

К труду — наёмный, большая часть населения испытывает внешнее экономическое принуждение, за труд человек получает заработную плату, которая отражает не затраты труда, а стоимость воспроизводства рабочей силы.

К продуктам труда — большая часть населения, добывающая средства к существованию наёмным трудом, не имеет прав собственности на произведенный продукт. Право собственности на произведённый продукт принадлежит собственнику средств производства, что обеспечивает условия эксплуатации наёмной рабочей силы. Теперь рынок становится местом где люди

посредством денег обмениваются продуктами общественного труда. Произошёл практически полный отрыв рабочей силы от средств производства и произведенного продукта труда.

К самому себе — человек осознает свою индивидуальность, осознаёт огромное значение личной грамотности и важности образования как необходимого условия существования.

К сообществу — противостояние, конкуренция за «лучшее место под солнцем». В результате увеличения масштабов производства, роста уровня сложности технологий появляются новые профессии, специализация становится более узкой, и поэтому подрастающего поколения выбор своего профессионального будущего становится важной и трудной задачей жизни.

К природе — противостояние, хищническое потребление, высокий уровень загрязнения окружающей среды, уничтожение множества лесов, имеются исчезнувшие виды флоры и фауны. Человек желает быть господином природы, но за каждую свою победу над природой человек вынужден платить несоизмеримо больше, чем приобрел.

К информации — огромная часть накопленных знаний хранится в книгах, за пределами живой человеческой памяти. Объём памяти одного человека физически неспособен воспринять все накопленные знания, которые записаны в книгах и на других носителях информации. Э.Тоффлер отмечает, что со времен изобретения печатного станка Гутенбергом в XV веке «К 1950 г., спустя четыре с половиной столетия, скорость возросла так резко, что Европа выпускала уже 120 000 названий в год, т. е. за десять месяцев выпускалось столько же названий, сколько раньше за сто лет. »[14, с.42, с.43]. Книги стали более доступными, средний уровень образованности стал выше, и, следовательно, происходит более быстрое распространение знаний в обществе. Обработка цифровой информации осуществляется посредством механических арифмометров, что даёт ускорение расчётам и в итоге ускоряет научно-технический прогресс.

Зарождение третьей волны перемен ознаменовалось созданием первой вычислительной машины более высокого уровня, использующей перфокарты, под названием «Марк-1», работающей на электромагнитных реле, под руководством профессора Гарвардского университета Говарда Эйкена в 1937-1943 гг. «В 1947 г. появилась машина данной серии «Марк-2», содержащая 13 тыс. Реле» [10, с.21]. В основе этих машин лежали идеи изобретения Чарльза Бэббиджа. В обществе появляется настоятельная необходимость в проведении огромного количества вычислений для решения задач поставленных крупным производством с огромной централизацией материальных, производственных и человеческих ресурсов. В 1946 сотрудники Пенсельванского университета под руководством Джона Мочли, Проспера Эккерта и знаменитого математика Джона фон Неймана создали первую ламповую вычислительную машину «ENIAC (1946 г.), которая содержала 18 тыс.ламп и потребляла 150 кВт электроэнергии. В процессе работы над ламповой машиной Джон фон Нейман

опубликовал доклад (1945 г.), являющийся одним из наиболее важных научных документов теории развития вычислительной техники.» [10, с.21]. Таким образом появились компьютеры первого поколения.

«В 1948 г. Уолтер Браттейн и Джон Бардин ... изобрели транзистор, а в 1954 Гордон Тил … применил для изготовления транзистора кремний» [10, с.22].

Наступил 1955 год, появление кремниевого транзистора открыло эру второго поколения электронных вычислительных машин, они стали более быстрыми, потребляли значительно меньше электроэнергии, более надежными и более компактными. В результате этих открытий над цивилизациями второй волны начала стремительно подниматься третья волна перемен. Теперь более быстрое и эффективное дальнейшее развитие стали обеспечивать электронные вычислительные машины, которые позволяли производить расчёты с огромной скоростью по сравнению с механическими счетными устройствами. Теперь стало возможным решать массу новых задач, поставляемых развитым крупным производством.

Идея интеграции нескольких электронных компонентов привела к появлению первых электронных схем, которые имели до 1000 компонентов на одном кристалле кремния. Финансовые и материальные затраты на электронные компоненты для вычислительных машин, благодаря миниатюризации, стремительно уменьшались в своих размерах. С использованием интегральных электронных схем были разработаны компьютеры третьего поколения. «Примером компьютеров третьего поколения можно считать … американский IBM 360, а также советские ЕС 1030 и ЕС 1060» [10, с.23].

В 1971 году компанией INTEL создан первый микропроцессор, который по сути предопределил дальнейшие тенденции развития электронной вычислительной техники. Миниатюризация, снижение потребления электроэнергии, рост концентрации компонентов на одном кристалле и удешевление создаваемых электронных устройств привели к бурному росту количества создаваемых цифровых устройств, таких как наручные электронные часы, калькуляторы, персональные компьютеры, сотовые телефоны, смартфоны и т. п. Теперь на современном рынке товар трудно представить без высокотехнологичных электронных устройств, доступных рядовому покупателю. Примерно в это же время начинается бурный рост телефонии, появляются переносные персональные средства связи. Годы, начиная с 1970 года и по настоящее время, когда появились локальные компьютерные сети, глобальные компьютерные сети, всемирная сеть интернета, сотовая связь и т.д., можно назвать периодом лавинообразного роста информационных технологий.

Таким образом, третья волна перемен привела нас к следующей ситуации.

Техносфера — все области производства буквально пропитаны информационными каналами, практически любое производство управляется и контролируется с использованием информационно-коммуникационных технологий, систем искусственного интеллекта. Большинство предприятий от

производящих электронные компоненты до автомобилестроения роботизированы. Количество людей, занятых в промышленном производстве, снижается из-за использования робототехники. Все отрасли производства вынуждены постоянно обновлять технику и технологию на более совершенную с целью сохранения своей конкурентной способности. С огромной скоростью в производство входят новые и новейшие технологии, разработанные с учетом последних открытий достижений науки.

Социосфера — из-за ускорения роста количества перемен, люди вынуждены чаще менять места работы и проживания, а из-за этого и отношения между людьми становятся менее длительными и менее стабильными. «Временность — это новая «краткость» в каждодневной жизни, она вызывает чувство непостоянства» [14, с.56] Увеличивается разнообразие взаимоотношений между людьми, нуклеарная семья продолжает быть ведущей, но появляются неполные семьи, одинокие люди, хотя и встречаются новые странные семейные образования, например, когда объединяются несколько неполных семей в одну большую смешанную семью и т. п. Одиночество начинает преследовать старшее поколение.

Инфосфера — становится главной, ведущей сферой, так как её каналами информационного обмена пропитано всё общество, практически каждый человек имеет мобильный телефон или смартфон, даже домашним животным, таким как собаки и кошки, на ошейник некоторые из их хозяев прикрепляют устройства сотовой связи или датчики, которые сообщают им о месте нахождения их любимцев. Практически в каждом доме имеется интернет и персональный компьютер и(или) планшет. Появилось новое понятие «умный дом», по сути это жилище человека которое полностью компьютеризировано, то есть все бытовые электронные приборы, начиная от холодильника на кухне до датчиков охранной, противопожарной сигнализации и прочих устройств, связаны в единую локальные сеть с выходом в глобальную сеть интернета, владелец которого(«умного дома») из любого места земного шара имеет возможность не только увидеть, что у него происходит дома, но и, например, поменять температуру воздуха в какой-нибудь из комнат соответственно изменив параметры системы кондиционирования и вентиляции. Подобным образом, информационно-коммуникационные технологии связали каждый агрегат на производстве с единой компьютерной системой этого предприятия. Средства массовой информации представлены теперь не только в виде газет, журналов, телевидения и радио, но и сайтами во всемирной сети интернета. Посредством смартфона, планшета, персонального компьютера, человек способен в любой момент, например, узнать последние новости, которые транслируют средства массовой информации или пообщаться с другим человеком, имеющим доступ к каналам сотовой связи или к сети интернета в любом месте земного шара.

Властная сфера — создана единая бюрократическая вертикаль управления, развиваются конституции и законы, которые обеспечивают централизованное управление всего государства. Из-за резко увеличивающегося количества задач, которые требуется решить, увеличивается документооборот между уровнями власти, что привело к созданию и дальнейшему развитию сети государственных информационно-вычислительных центров. Создается единая в рамках государства информационно-коммуникационная сеть с банками данных, обеспечивающих решения задач налогообложения, пенсионного обеспечения и т.п.

Отметим, что в сообществах третьей волны, вероятно, следующие отношения.

К труду — наёмный, большая часть населения испытывает внешнее экономическое принуждение, за труд человек получает заработную плату, которая отражает не затраты труда, а стоимость воспроизводства рабочей силы. Из-за постоянно появляющихся новшеств в производстве, человек вынужден постоянно обновлять свои знания. Так как многие профессии быстро устаревают и исчезают, то человек вынужден осваивать новые профессии. Людей, работающих по временным трудовым договорам, становится больше, чем тех, которые работают по бессрочным трудовым договорам. Появилась новая категория в трудовых отношениях — самозанятые. Аргументируя эти новые явления в трудовых отношениях Тоффлер пишет, что «Институт будущего добавляет: "Многие из задач, выполняемых инженерами, чертежниками и другими служащими—"белыми воротничками", могут быть выполнены дома так же или почти так же просто, как на работе"(5). Один "росток будущего" уже существует в Англии, например, где компания под названием F. International Ltd. (где "F" обозначает "freelance" — "не состоящий в штате") пользуется услугами 400 частично занятых программистов, почти все они работают дома.» [13, с.327, с.328].

К продуктам труда — большая часть населения, добывающая средства к существованию наёмным трудом, не имеет прав собственности на произведенный продукт. Право собственности на произведённый продукт принадлежит собственнику средств производства, что обеспечивает условия эксплуатации наёмной рабочей силы. Рынок – это место, где люди посредством денег обмениваются продуктами общественного труда. Но в это же время появляются активные, динамичные, творческие личности, которым удаётся организовать малое производство предметов потребления в областях растениеводства, животноводства, пошива эксклюзивной одежды и т.п. Таким образом зарождаются условия для «Производителя для себя» [13, с.429].

К самому себе — человек осознает важность уровня личной грамотности и образованности, которые должны соответствовать современному уровню развития науки и технологий как необходимого условия существования в сообществе.

К сообществу — противостояние, конкуренция за «лучшее место под солнцем». В результате увеличения масштабов производства, вытеснения рутинных профессий новыми роботизированными технологиями, роста уровня сложности технологий появляются новые профессии, требующие высокого уровня образованности и способности к творчеству, специализация становится ещё более узкой, и поэтому перед подрастающим поколением стоит наисложнейшая проблема сверхвыбора своего профессионального будущего.

К природе — противостояние, хищническое потребление, высокий уровень загрязнения окружающей среды, уничтожены многие леса, имеются исчезнувшие виды флоры и фауны. Даже в океанах уже появились острова из мусора, который представляет собой использованные одноразовые пластиковые пакеты, бутылки и прочий подобный одноразовый хлам. Принцип использования неутилизируемых одноразовых вещей медленно уничтожает окружающую среду человека, а в итоге может уничтожить и само человечество. Человек продолжает господствовать над природой, но за каждую свою победу над природой человек вынужден платить несоизмеримо больше, чем приобрел.

К информации — огромная часть накопленных знаний хранится в книгах, за пределами живой человеческой памяти. Объём памяти одного человека физически неспособен воспринять все накопленные знания, которые записаны в книгах и на других носителях информации. Э.Тоффлер отмечает, что «К 1960 г., через 10 лет, произошел еще один значительный скачок: столетняя работа могла быть выполнена за семь с половиной месяцев. А к середине 60-х годов выпуск книг в мировом масштабе, включая Европу, приблизился к ошеломляющей цифре — 1000 названий в день.» [14, с.43]. Многие книги представлены в цифровом виде в электронных библиотеках сети интернет, знания становятся доступны как никогда прежде. Практически любая информация может быть представлена в оцифрованном виде и, соответственно, обработана посредством компьютера, что даёт ускорение расчётам, и в итоге ускоряет научно-технический развитие цивилизации. Сверхинтенсивно развиваются технологии компьютерного зрения, машинного обучения, создания систем искусственного интеллекта. Объем оперативной и долговременной памяти современных компьютеров, их быстродействие уже превзошли возможности человека, уже в такой интеллектуальной игре как шахматы компьютер побеждает человека. Появились электронные средства платежа. Сейчас уже апробируются автомашины, такси, автобусы которыми на дорогах современного города управляются не живым водителем, а искусственным интеллектом. Люди пытаются выработать новые способы личной работы с информацией, появляются методики обучения скорочтению, быстрому счету, развитию памяти. Зарождаются условия, при которых объединенный искусственный интеллект машин и механизмов (так называемые «умные вещи») может, по сути, подчинить себе человеческую цивилизацию. Много неприятностей стали приносить компьютерам и серверам компьютерных сетей разного рода компьютерные

вирусы и злонамеренные действия различных хакерских группировок. Для противодействия компьютерным вирусным атакам разрабатывается специальное антивирусное программное обеспечение. На государственном уровне принимается закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» [1], который регулирует общественные отношения в информационной сфере.

В этих статьях представлено по возможности краткое, упрощенное описание процесса появления и становления информационной сферы человеческой цивилизации. Реально этот процесс намного сложнее. Если попытаться его мысленно представить, то увидим историческую многомерную картину истории жизни каждого человека, жившего на планете Земля, одновременно воспринимая каждый момент истории жизни каждого человека с его личным восприятием, мыслями, поступками, то увидим завораживающую, непостижимую картину, и такой объём информации, который на сегодняшний день, никому из людей невозможно воспринять, но даже попытка прикоснуться к этому зрелищу может дать более точное понимание тенденций развития человеческой цивилизации. Книги Элвина Тоффлера помогают нам прикоснуться к этому явлению и побуждают задуматься над происходящим, скорректировать свое отношение к миру, для того чтобы в конце концов найти путь к гармоничному счастливому сосуществованию на планете Земля.

Однажды примитивный человек, изучая и познавая окружающий его мир, смог придумать как при помощи рычага сдвинуть с места предмет, превышающий его вес, а затем научить этому своих соплеменников, и тем самым они стали сильнее в своей битве за жизнь. Вероятно, тогда сформировался принцип сотрудничества, который мотивировал людей к коммуникации и развитию речи, что дало возможность обмена знаниями, опытом, и формированию единого коллективного мировоззрения.

Сотрудничество, речь как средство обмена информацией (коммуникация), использование орудий труда и единое коллективное мировоззрение — первая ступень развития инфосферы человечества.

Люди аграрной цивилизации, изучая и познавая окружающий их мир, используя окультуренные растения и одомашненных животных, смогли обрабатывать землю и собирать урожай, который обеспечивал их дальнейшую жизнь, накопили огромный опыт. И чтобы сохранить свои накопленные и добытые знания и опыт, они создали письменность и исчисления. Книга помогла расширить пределы человеческой памяти. Таким образом, произошло увеличение способности помнить и сохранять накопленный опыт.

Письменность безгранично расширила пределы человеческой памяти для хранения постоянно увеличивающегося объёма информации об окружающем мире, а исчисление(арифметика) с помощью письменности и механических счётных устройств подняли интеллект на новый уровень — вторая ступень развития инфосферы человечества.

Люди индустриальной цивилизации, изучая и познавая окружающий их мир, используя механизмы для управления превышающей многократно мышечную энергию одного человека, энергией электрической или произведенной за счет сжигания топлива, или иной, производят общественно значимый продукт, который обеспечил их дальнейшую жизнь. Для решения задач в области управления индустриальным производством создана электронная вычислительная машина, которая подняла скорость математических вычислений на небывалый уровень.

Распространение информации, представленной в книгах, напечатанных типографским способ, привело к росту образованности и грамотности всего человечества, а использование ЭВМ для обработки цифровой информации подняло интеллект человечества в области математических расчетов на небывалую высоту — третья ступень развития инфосферы человечества.

Всемирная информационно-коммуникационная сеть для хранения, обработки и обмена информации (интернет), а также встроенные микрокомпьютеры в различную технику с элементами искусственного интеллекта («умные вещи», например, смартфон, планшет, навигатор и т.п., позволяющие общаться с ними используя обыденную речь), электронные средства платежа — четвертая ступень развития инфосферы человечества.

Что остаётся человеку в условиях ускоренного развития информационной сферы?

Вся рутинная работа будет постепенно передаваться для выполнения «умным» механизмам, и даже часть творческой работы, например, составление обзорных статей на заданную тему на основании опубликованных материалов в интернете, на себя уже может взять искусственный интеллект.

Человечеству, как создателю этого технического мира, который ускоренными темпами заполняется постоянно умнеющими механизмами, остаются творческие и познавательные задачи, для решения которых следует поддерживать свой интеллектуальный уровень в соответствии с последними достижениями науки посредством непрерывного образования, с одной стороны, а с другой стороны, всегда помнить о необходимости соблюдения принципов человеколюбия.

О важности гуманизма в жизни человечества великий педагог нашего времени Шалва Александрович Амонашвили пишет следующее:

«Знания без Сердца не окрыляют человека, а отягощают.

Знания, не прошедшие через Сердце, становятся злыми; без добрых дел и помыслов они разрушают и омертвляют всё вокруг» [2, с.107].

Литература

1. Федеральный закон от 27 июля 2006 г. N 149—ФЗ Об информации, информационных технологиях и о защите информации: // Российская газета — Федеральный выпуск №4131 (0)

2. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн. 1 Улыбка моя, где ты? / Шалва Амонашвили. -4-е изд. - М.: Свет, 2017. — 304 с.

3. Асташенков П.Т. Курчатов / П.Т. Асташенков— М.: Молодая гвардия, 1967. — 200 с.: ил. — (Жизнь замечательных людей, вып. 435).

4. Декарт, Рене. Рассуждение о методе для верного направления разума и отыскания истины в науках / Рене Декарт; [пер. с фр. М.Скиада]. – М.: Издательство «Э», 2016. – 128 с.: ил. (Великие идеи)

5. Евклид. Начала Евклида. Книги I — VI/ Евклид; [Пер. с греч. и комментарии Д.Д. Мордухай-Болтовского : при редакционном участии М.Я Выгодского, И.Н. Веселовского] — М. — Л. : Государственное издательство технико-теоретической литературы, 1950. — 448 с. (Классики естествознания: математика, механика, физика, астрономия)

6. Евклид. Начала Евклида. Книги VII – X / Евклид; [Пер. с греч. и комментарии Д.Д. Мордухай-Болтовского: при редакционном участии И.Н.Веселовского] — М. — Л.: Государственное издательство технико-теоретической литературы, 1949. — 512 с. (Классики естествознания: математика, механика, физика, астрономия)

7. Евклид. Начала Евклида. Книги XI — XV / Евклид; [Пер. с греч. и комментарии Д.Д. Мордухай-Болтовского: при редакционном участии И.Н. Веселовского] — М. — Л.: Государственное издательство технико-теоретической литературы, 1950. — 332 с. (Классики естествознания: математика, механика, физика, астрономия)

8. История первобытного общества: Общие вопросы. Проблемы антропосоциогенеза. / [А.И.Першиц, В.А. Шнирельман, Л. Е. Куббель и др.; Редкол.: Ю. В. Бромлей (отв. ред.) и др.]. — М.: Наука, 1983. — 432 с. : 1 отд. л. табл.

9. Кессельман В.С. Удивительная история математики / В.С. Кессельман. — М.: ЭНАС—КНИГА, 2014 — 232 с.: ил. — (О чём умолчали учебники).

10. Козырев, А.А. Информатика / А.А. Козырев; [Учебник для вузов]. — Спб. — Изд-во Михайлова В.В., 2002. — 511 с.

11. Леви-Брюль, Люсьен. Сверхъестественное в первобытном мышлении: [Перевод] / Люсьен Леви-Брюль; [Послесл. П. Арискина]. — М.: Педагогика—Пресс, 1994. — 602, [1] с. — (Психология: классические труды)

12. Пржиялковский В.В. Электронная вычислительная машина ЕС-1040 (Р-40)[Электронный ресурс] // В.В. Пржиялковский, - Режим доступа: http://www.computer-museum.ru/histussr/es1040.htm (Дата обращения: 20.01.2018)

13. Тоффлер Э. Третья волна / Э.Тоффлер; [Пер. с англ.] — М.: ООО «Издательство АСТ», 1999. — 784 с.

14. Тоффлер Э. Шок будущего / Э.Тоффлер; [Пер. с англ.] — М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. —557 с.

15. Философский словарь / [под ред. И.Т.Фролова]. — 5-е изд.— М.: Политиздат, 1987. — 590 с.

Лукьянов Д.Д.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail:undefeated_dima@mail.ru

ИСТОРИОГРАФИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ВЗГЛЯД В ПРОШЛОЕ В ПОИСКАХ ПЕРСПЕКТИВ БУДУЩЕГО

Статья посвящена изучению феномена тьюторского сопровождения в истории образовательного процесса. Автор рассматривает основные социальные и логические предпосылки для зарождения тьюторства в Средневековой Европе, а также пытается определить и обозначить основные причины, почему данная практика не получила массовое распространение в традиционной системе образования Российской империи. Основными причинами для проникновения тьюторства в систему современного Российского стандартизированного образования стали процессы глобализации и экономической интеграции, приведшие к принятию Западноевропейских стандартов высшего образования, а также к смене вектора с традиционной на более личностно ориентированную образовательную траекторию. Не маловажен и факт развития информационных технологий, обеспечивающих более свободный доступ к информации. В заключении делается вывод о том, что тьюторские инновационные методики в основе своей содержат традиционный опыт позднего средневековья, адаптированный под современные условия информационного общества.

Ключевые слова: тьютор, университет, Оксфорд, Кембридж, тьюторская система.

Образовательный процесс во все времена претерпевал изменения, совершенствовался в зависимости от потребностей социума и заказа государства. В разных частях света он носил собственный специфический характер и обрастал существенными деталями, порождающими в конечном счете культурный феномен, присущий той или иной цивилизации. Сегодня, когда система образования всего мира ищет новые пути и решения, а процесс глобализации захватывает целые континенты, происходит невиданный доселе массовый процесс объединения культурных образовательных подходов в единый поток образовательных технологий. Между тем, когда новые образовательные технологии и подходы приходят и проникают в те системы образования, где исконно их раньше не было, это порождает волну интереса и повторный виток инноваций в этой сфере с присущими национальными культурными особенностями для той территории, где этот феномен приобретает статус новации.

Хотелось бы затронуть один такой феномен, который не является чем-то кардинально новым для Западной цивилизации, но тем не менее для нашей

страны сегодня приобретает статус инновационной педагогической технологии поддержки. Речь пойдёт о феномене тьюторинга, истоком которого является традиционная англо-саксонская система высшего образования. Одной из ключевых особенностей англо-саксонской системы высшего образования является значимость личностной свободы обучающегося в выборе содержания и объёма изучаемого знания.

Что бы наиболее точно понять причину возникновения данного феномена, следует обратить свой взор в прошлое. Изучая историю средневековой Европы, можно сделать вывод, что в то время, в эпоху раннего средневековья доминировало идеологизированное образование, подчиняющееся законам и стандартам Римской католической церкви. Причиной возникновения первых европейских университетов послужило стремление к поиску альтернативного способа получения знания, отличного от того, что преподавалось, основываясь главным образом на религиозных догмах. В отличие от церковных школ, первые университеты подразумевали под собой идею свободного получения нового знания, которое не было ограничено религиозными канонами и способствовало развитию критического мышления [5].

В XI-XII веках в Европе возникло новое явление - сильное интеллектуальное движение. Возросшая тяга к знанию была обусловлена глобальными социальными и экономическими причинами: население росло, укреплялись экономические отношения между странами и гильдиями, развивалась культура. Знания становились необходимым условием для жизни и развития общества. Именно с этого момента начинается зарождение такого культурного феномена как тьюторство, которое противопоставляется любому типу стандартизированного обучения.

Родоначальниками тьюторской традиции можно по праву считать частные университеты Англии, среди которых первыми, кто создал подобную образовательную систему, были Оксфорд и Кембридж. Само понятие «тьютор» – (от лат. tutorem – наставник, опекун) в значении «старший, назначенный опекать младшего студента в занятиях» фиксируется в источниках с 1580 года. Тьюторство представляет собой исторически сложившуюся педагогическую позицию, обеспечивающую возможность разработки индивидуальных образовательных программ для обучающихся, а также занимающаяся вопросами их сопровождения в процессе обучения по индивидуальной программе в школе, вузе, системах дополнительного и непрерывного образования [4].

Университеты средних веков имели совершенно иную специфику построения образовательного процесса по отношению к своим обучающимся. Любой средневековый университет имел четыре факультета: теологический (богословский), юридический, медицинский, артистический (факультет свободных искусств). При этом весь образовательный процесс делился на две ступени – высшую и низшую. Факультет свободных искусств считался низшей ступенью, подготовительным этапом для обучения на одном из трёх высших

факультетов. На артистическом факультете, который в наши дни соотносится со средней и старшей школой, обучающиеся осваивали семь свободных искусств, три из которых входили в тривиум (грамматика, логика, риторика), а остальные в квадриум (арифметика, астрономия, геометрия и гармоника). Сроки обучения не ограничивались, так как не существовало конкретной программы для постижения семи свободных искусств. У каждого преподавателя был свой подход, тоже самое можно было сказать и о студентах, порядок изучения мог быть произвольным и осуществлялся как правило в форме самообразования с небольшим включением лекционных часов. Не существовало конкретных сроков обучения, если обучающийся успешно сдавал экзамен, значит мог переходить к другой науке, но если нет, то продолжал учиться и готовиться к следующему экзамену, чтобы повторить попытку. Процесс самообразования, а значит пребывания в университетском сообществе, мог длиться от 10 до 20 лет. Возраст обучающихся мог сильно разниться. Изначально, на заре создания самых первых университетов, обучающиеся и учителя, в основном приходили в университет в зрелом возрасте и представляли из себя сформировавшиеся личности, чётко осознающие важность изучения той или иной дисциплины. С XII по XIV век университеты были вынуждены отстаивать свои права и свободы. На протяжении десятилетий, а затем и столетий базовый принцип свободы обучения никуда не делся и лишь оброс дополнительными традициями и формальными рамками. После основания первых университетов, жизнь в них начала упорядочиваться и со временем в них приходили учиться совсем молодые люди 14-15 лет, которые селились в университетских городках. [5].

Между обучающимся и преподавателем средневекового университета было очень сложно провести границу. Например, бакалавр был преподавателем, но в то же время зачастую сам продолжал своё обучение, чтобы получить степень магистра. Магистр же в свою очередь мог быть приписан к определённому факультету, преподавать там, но если это был низший факультет (факультет искусств), а он стремился получить учёную степень на одном из высших факультетов (юридическом, медицинском или богословском), то ему бы пришлось становился там в положение школяра, а затем бакалавра, и только потом получить возможность перейти на другой факультет в качестве магистра. А за это время могло пройти много лет. Все зависело от способностей и желания обучающегося. А за обучение нужно было платить. А что бы заплатить, нужно было либо преподавать в этом же университете, либо подрабатывать на сторонних работах.

Именно поэтому преподаватели и обучающиеся зачастую были лицами одного возраста. В Средние века это воспринималось абсолютно нормально, кроме того у обучающихся был широкий выбор преподавателей среди бакалавров, магистров, профессоров и они сами могли решить, кто из них лучше преподаёт определённую дисциплину. Стоимость обучения у прославленного учителя была больше. Среди преподавателей и обучающихся очень часто можно

было встретить лиц духовного звания. Интересен тот факт, что вплоть до конца XIX века большая часть тьюторов в коллегиях обязана была принять духовный сан, в то время как в университете профессорами со временем становились светские лица. Принятие духовного сана тьютором было необходимо для сохранения целостности индивидуальной жизни, выстроенной в гармонии с верой и разумом. Именно на обеспечение этой целостности во многом и была направлена тьюторская система. О тьюторстве как сложившейся форме университетского наставничества можно говорить, начиная с XIV века [5].

Так как вся образовательная деятельность в стенах университета носила свободный характер, обучающимся порой было сложно выбрать собственный путь для постижения новых знаний, которые позволят им успешно сдать экзамены. Именно эта нетривиальная задача и стала предпосылкой для зарождения тьюторства. В отличие от обычных преподавателей, которые во многом опирались на какую-нибудь конкретную область предметных знаний, тьютор в первую очередь полагался на знание образовательной системы в целом. Кроме того, хороший тьютор отличался незаурядными рефлексивными способностями и знал, как повысить эффективность самообразования. Тьютор помогал обучающимся: советовал, какие лекции и практические занятие лучше посещать, а какие можно пропускать, так как далеко не каждый бакалавр читал свой предмет хорошо. Немаловажным и ценным для молодых студентов подспорьем становился опыт тьютора по составлению индивидуального плана учебной работы, по которому тьютор осуществлял свой собственный промежуточный контроль знаний. Таким образом, появление тьюторов было особенно актуально для тех обучающихся, кто хотел сократить свой срок получения образования.

К концу XVI века деятельность тьютора очень хорошо зарекомендовала себя в организации университетского образования студентов. Так как в университеты приходили учиться все более молодые люди, деятельность тьютора стала носить так же и воспитательную функцию. тьютор осуществлял надзор за определённым количеством молодых студентов, заменял им родителей, помогал во всех затруднениях, сопровождал их жизнь в коллегии, помогал организовывать быт [5].

В XVII веке сфера деятельности тьютора продолжает расширяться, главным образом в сторону обеспечения образовательных функций. Тьютор теперь не только давал советы и составлял график, но и непосредственно готовил подопечных к академическим лекциям и проводил частные занятия. В 17 веке тьюторская система получает официальный статус и признаётся частью английской университетской системы. Тьюторская система становится настолько успешной, что начинает постепенно вытеснять традиционную профессорскую. Параллельно с тьюторской системой в системе высшего образования Великобритании существовала другая образовательная парадигма, которая активно распространилась по центральной и восточной Европе, оказав

сильное влияние на образовательную систему многих стран, в том числе и России. Это была германо-прусская модель организации образовательного процесса, основывающегося на лекционных занятиях и чётких требованиях к обучающимся. В некоторых высших учебных заведениях Англии фрагменты этой системы прижились в том или ином варианте, однако в самых крупных университетах ректораты смогли отстоять традиционную тьюторскую систему, сделав тем самым лекционную лишь дополнением к ней.

В наши дни около 90% занятий в Оксфордском и 75% в Кембриджском университете проводится по традиционной тьюторской системе с одним или двумя студентами. Это очень эффективный, но в то же время весьма дорогой подход, способствующий повышению качества обучения, что несомненно определяет престиж этих университетов. Традиционная тьюторская система включает в себя три элемента:

- непосредственно тьюторское сопровождение, осуществляющее обучение студента в течение учебного года или триместра (культурный тренд);
- руководство занятиями (кураторство), обеспечивающее учебу студентов и работу, в том числе, в каникулярное время (соединение культурного и индивидуального тренда);
- моральное наставничество, предполагающее сопровождение жизни студента в университете в самом широком смысле слова (индивидуальный тренд) [3].

В современных британских университетах тьюторство сохраняется в вышеописанном виде, обеспечивая образовательную и наставническую функцию. В большинстве случаев тьюторами являются преподаватели университетов. Подход базируется на индивидуализации, сотрудничестве со студентом и формировании особого взгляда на знание в контексте изучаемого курса. Современные студенты Оксфорда выделяют четыре видения роли тьютора:

1) тьюторство очень похоже на репетиторство, когда тьютор помогает студенту разобраться со сложным для него материалом.

2) тьютор помогает взглянуть на изучаемую дисциплину с совершенно другой перспективы, так как озвучивает своё видение проблемы.

3) если тьютор преподносит новый материал, то делает это в контексте метапредметных связей, что позволяет лучше понять место дисциплины по отношению к другим в изучаемой программе.

4) тьюторство всегда подразумевает равный тип отношений при обсуждении предметной области знаний, а также свободный обмен точками зрения, что позволяет прийти к новому пониманию изучаемой дисциплины [1].

Таким образом, исходя из вышеописанных позиций и способ работы, можно сделать вывод, что британский тьютор – это преподаватель наставник.

А что же Россия? Как обстояли дела с распространением и внедрение тьюторских практик на нашей родине? Исторически, на протяжении многих

веков образование на Руси носило церковно-приходской характер. С ростом городов, укреплением экономического и дипломатического статуса Российской империи, страна была готова перенимать зарубежный опыт, сохраняя при этом свои традиции. В сравнении с Европой университеты в России появились относительно поздно, в 18 веке и основаны они были по инициативе Петра I. Первым университетом, устроенным по образцу западноевропейский учебных заведений, стал Санкт-Петербургский государственный университет, датой организации которого считается 28 января 1724 года. Однако Российские университеты переняли не английскую, а прусскую модель организации обучения, обслуживающую в первую очередь интересы государства, а не интересы отдельной личности. Поэтому образовательные программы были выстроены весьма строго, вариативность сводилось к минимуму, форма обучения была лекционной. Следовательно, в университетской среде, где господствовала лекционная система, не было условий и предпосылок для возникновения полноценной тьюторской практики. Зачем она нужна, когда есть чёткое расписание и хорошо структурированный лекционный курс? Именно здесь и наблюдается противоречие двух образовательных подходов. Тогда как один ставит во главу личность и её свободу выбора, другой ставит превыше всего интересы общества и государства. Исторически, России был ближе второй подход. Однако нашей стране не было чуждо понятие наставничества. Правда складывалось оно как правило среди домашних учителей в дворянском сословии, а не среди простых государственных служащих [4].

Конечно, в царской России существовали отдельные случаи попыток перенять позитивный опыт. Например, Московский лицей цесаревича Николая, носил название «туторский» лицей, но просуществовал лишь до 1917 года. В СССР практика тьюторства была забыта так как это противоречило партийной идеологии, ибо проявление излишней индивидуальности, даже в таких вещах как обучение, могло породить волну свободомыслия и инакомыслия. Ситуация начала меняться после распада Советского союза к концу XX века [4].

Идеи тьюторского сопровождения в России стали активно развиваться в эпоху перестройки. Видным деятелем данного периода можно назвать руководителя Школы культурной политики П. Г. Щедровицкого, который организовал в Москве первый в истории России конкурс тьюторов. Победители конкурса тьюторов, проведённого в 1989 году, стали ценными кадрами для международных образовательных программ, руководителем которых с российской стороны был академик Е.П. Велихов. Через год, в «Артеке» П.Г. Щедровицкий прочитал целый цикл лекций о «новой» педагогической позиции – тьюторстве. Его лекции посетили молодые педагоги из разных регионов страны и некоторые из них стали инициаторами зарождения первых российских тьюторских практик [2].

В течение следующих двадцати лет происходило постепенное становление и оформление тьюторских практик в различных регионах России (школа

«Эврика-развитие» г. Томска, инновационная образовательная сеть «Эврика», региональные тьюторские практики в Брянске, Ижевске, Кемерово, Красноярске, Москве, Новосибирске и других городах России). Как правило эти смелые попытки происходили в системе общего и дополнительного образования, а также в экспериментальных школах. Однако они не распространялись массово на стандартизированную систему образования новой России. Подобное противоречие существует и по сей день, так как в нашей стране по-прежнему крепка традиционная модель стандартизированного образования, отвечающая главным образом интересам государства, а уже потом учитывающая стремления и компетенции личности.

На данный момент тьюторская проблематика продолжает активно изучаться и разрабатываться. С 1996 г. ежегодно проводятся Всероссийские тьюторские научно-практические конференции в Томске. В 2007 г. основана Межрегиональная тьюторская ассоциация. С 2008 года профессия тьютор официально введена в список должностей педагогических работников общего, дополнительного и высшего профессионального образования Российской Федерации. В 2009 г. открыта тьюторская магистратура в МПГУ. С 2011 г. начал выходить профессиональный журнал «Тьюторское сопровождение». В 2017 году сформирован тьюторский корпус в МГПУ. С каждым годом увеличивается количество мест практики и обучения тьюторству в России.

Совершив краткий экскурс в прошлое, можно сделать некоторые выводы и прогнозы для перспектив развития тьюторства в будущем. Главным драйвером для перспектив развития сопровождения в процессе образования является непосредственный рост спроса на такие образовательные услуги. Это обусловлено двумя общемировыми трендами в образовании: унификация европейской системы образования по Болонскому образцу, а также развитие информационных технологий и, в частности, форм онлайн обучения.

С каждым годом у современного Российского студента появляется всё больше возможностей выбора образовательной программы, а также появляются некоторые аспекты в её вариатизации, где помощь тьютора могла бы оказаться очень полезной. Но наибольшая свобода представляется для тех студентов, кто сегодня выбирает именно дистанционную форму обучения. При дистанционной форме обучения роль студентов выходит на первый план, многое зависит от эффективности самообразования. В какой-то степени это напоминает свободное обучение в средневековом университете, правда с более жёсткими сроками обучения. Тем не менее вновь инициатива переходит на сторону обучающегося и далеко не каждый учащийся может хорошо ориентироваться в современном потоке информации. Это было сложно в средние века, но сейчас, в эпоху Интернета и коммуникационных технологий, умение анализировать и отбирать информацию выводит искусство самообразования на совершенно новый уровень. поэтому в какой-то степени современный тьютор должен уметь формировать основы информационной грамотности у своего тьюторанта. В

дистанционном обучении, где у студента есть больше возможностей для выстраивания индивидуальной образовательной траектории тьюторство может иметь большие перспективы для развития и в будущем может стать наиболее востребованным. Однако следует помнить о важности личностного общения между тьютором и тьюторантом, ведь именно оно закладывает основу для образования и личностного развития. Хороший тьютор даёт советы непосредственно. Конечно современные информационные технологии позволяю сделать образование более доступным и массовым, но они так же часто обезличивают образовательный процесс. Поэтому не стоит переводить само тьюторство в дистанционную форму. Тьютор должен присутствовать в жизни обучающегося, встречаться с ним непосредственно [2].

Можно с уверенностью сказать, что сегодня образовательная система России и других развитых стран начинает перенимать и внедрять опыт классической британской модели тьюторства, при которой педагог, обладающий большим опытом и знаниями в предметной области, советует студенту, индивидуально формирующему свой учебный план, какие лекции и занятия стоит включать в изучение. Сегодня, как и семь веков назад, тьютор помогает обучающимся справляться с трудностями, которые мешают им успешно продвигаться по индивидуальной образовательной траектории развития. Так же, как и в 15 веке тьютор даёт советы при подготовке к экзаменам и промежуточным формам контроля. Это заставляет нас еще раз задуматься о том насколько сегодняшняя инновация, является на самом деле давно проторённой тропой минувших лет. То, что было распространено в одной культурной образовательной традиции теперь проникает в образовательную систему в других частях света. Однако время всё же накладывает свой отпечаток. Информационные технологии открывают новые горизонты для получения знаний, а также увеличивают спрос на создание индивидуальных образовательных траекторий. При этом следует понимать, что с изменением технологий и форм обучения, для успешного процесса тьюторинга, потребуется совершенствование концепции сопровождения студента и развития методологической базы. Процесс тьюторского сопровождения студентов в условиях постоянно меняющегося современного общества, представляет научный интерес и перспективную сферу исследований с возможностью дальнейшей практической реализации.

Литература

1. Беляева Т.К., Никишина О.А. Тьюторство как ресурс повышения качества образования иностранных студентов в вузе [Электронный ресурс] / Т.К.Беляева, О.А. Никишина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – URL: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22754

2. Ерофеева Н.Е., Мелекесов Г.А., Чикова И.В. Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе / Н.Е. Ерофеева,

Г.А. Мелекесов, И.В. Чикова // Вестник Оренбургского государственного университета. –2015 .–№ 7 (182) – С. 98-104

3. Казакова Е.И., Галактонова Т.Г., Пугач В.Е. Основные приёмы и технологии в работе тьютора: Учебно-методическое пособие. – М.: АПКиППРО, 2009. с.9

4. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании /Т.М. Ковалева // Вопросы образования. – №2 – 2011. С. 163-180

5. Моделирование технологий деятельности тьютора педагогического образования в социально-образовательном и культурном пространстве мегаполиса: монография / А.П. Каитов, А.С. Львова, О.А. Любченко, А.И. Савенков; под научной ред. проф. А.И. Савенкова. – М.: Перо, 2017. – 110 с.

6. Солодова Е.А, Атясова Е. В. Новая профессия — тьютор // Сборник научных трудов / М.: ВА РВСН имени Петра Великого. 2013.

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Савенков А.И., *член-корреспондент РАО*
д.пед.н., д.псих.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ
asavenkov@bk.ru
Афанасьева Ж.В.
к.пед.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
afanasyevajv@gmail.com
Богданова А.В.
к.пед.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
2891photina@mail.ru
Поставнев В.М.
к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
vpostavnev@mail.ru
Савенкова Т.Д.
аспирант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
tdpichik1@yandex.ru
Смирнова П.В.
к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
polina_frolova@hotmail.com
Цаплина О.В.
к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
tsaplina_ola@mail.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ БАЗОВЫХ ПРЕДИКТОРОВ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ РЕБЕНКА НА РАННИХ ЭТАПАХ ОБРАЗОВАНИЯ

Показана актуальность исследования влияния социальной среды на учебную успешность ребенка на ранних этапах образования. Обосновывается предположение о прогностических возможностях предикторов, имеющих комплексную природу, в прогнозировании учебной успешности.

Ключевые слова: предшкольная подготовка, социальная среда, образовательная среда, внутрисемейная среда, учебная успешность, предикторы, родительское отношение.

Признание безусловной ценности раннего детства как периода развития, во многом определяющего дальнейшее познавательное и личностное развитие человека, породило ряд исследовательских проблем.

Проблема учебной успешности ребенка всегда была одной из самых важных и насущных в образовании. Многие ученые и практики видят решение данной проблемы в изучении базовых предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования [3, 10, 14].

Инструментом получения достоверных прогнозов результативности деятельности и поведения человека, средством его выражения являются предикторы [8, 9]. Отмечается, что наиболее информативны обобщенные оценки, полученные так называемым гетерометодом, т.е. объединением разных техник. Таким образом, агрегированные оценки служат лучшим предиктором, чем дискретные.

Под предикторами учебной успешности нами понимаются факторы, обладающие прогностическими возможностями в отношении успешности овладения ребенком учебной деятельностью, выраженной в учебной успеваемости, а также в решении задач социализации и развития личности обучающегося в образовательном процессе.

Выявление основных предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования и эмпирическая проверка их эффективности имеет несомненную теоретическую и практическую актуальность. Отбор и оценка прогностических возможностей факторов, оказывающих влияние на учебную успешность ребенка, являются основанием для оптимизации условий развития современного ребенка в семье и образовательных организациях.

Особая актуальность выявления и оценки предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования обусловлена еще и тем, что данная проблема относится к наименее изученным. Важно отметить, что определение базовых предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования будет способствовать обеспечению преемственности дошкольного и начального образования.

Сама идея преемственности дошкольного и начального образования является не только проблемной областью современной теории и практики образования, но вместе с тем содержит потенциал решения исследовательской проблемы выявления базовых предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования. Продуктивность идеи преемственности основана на том, что психологические характеристики выпускника детского сада и ученика начальной школы во многом схожи, но результат школьного обучения предполагает качественно новый уровень предпосылок к развитию компетенций, сформированных в детском саду. Таким образом, следование линии преемственности становится базовым условием учебной успешности ребенка на протяжении всего периода обучения в школе.

Поскольку преемственность дошкольного и начального уровней образования может оцениваться через исследование психологической готовности детей к обучению в школе, то в качестве одного из базовых предикторов учебной успешности можно рассматривать готовность дошкольников к систематическому обучению в школе.

Мы предполагаем, что с точки зрения системного подхода нельзя оценить учебную успешность как простое сложение результатов отдельных ее составляющих. Необходимо провести целенаправленное системное

исследование основных предикторов учебной успешности и условий ее достижения.

В ряде исследований также отмечается, что информативность предиктора выше в тех случаях, если он объединяет действие двух и более факторов, т.е. имеет комплексную природу [6, 7].

Предположение о прогностических возможностях предикторов, имеющих комплексную природу, в оценке учебной успешности ребенка на ранних этапах образования основывается на понимании того, что предлагаемый различными авторами перечень факторов, потенциально пригодных для прогнозирования учебной успешности, избыточен.

В связи с этим встает вопрос о разработке универсальной многофакторной методики оценивания, учитывающей не только отдельные компоненты и условия, но и широкую систему предикторов учебной успешности, способную ее прогнозировать.

Обратимся к анализу исследований, посвященных проблемам условий, определяющих учебную успешность ребенка на ранних этапах образования.

Изучение влияния среды, в частности социальной, на развитие и успешность личности традиционно представляется одной из наиболее изучаемых проблематик в психологической науке с момента укрепления идей экологической психологии (исследования Р. Баркера, Л. Фестингера, Дж. Уайтинга, М. Мид и др.). Одним из первых исследователей данного направления был У. Бронфенбреннер, который предложил рассматривать экологическую среду развития ребенка, как состоящую из четырех вложенных одна в другие системы: микросистемы (семья ребенка), мезосистемы (детский сад, школа, двор, квартал проживания), экзосистемы (взрослые социальные организации), макросистема (культурные обычаи страны, ценности, обычаи и ресурсы) [1]. Приоритетное место средовым факторам развития ребенка отводится и в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [2]. Продолжая идеи вышеупомянутых ученых, мы выделяем следующие характеристики внешних социальных предикторов учебной успешности: национальные, культурные, религиозные особенности страны проживания; территориальные особенности места проживания (мегаполис/небольшой город/поселок/деревня); район проживания (удаленность от центра/ престижность/ доступность/ населенность/ близость к образовательным организациям и пр.); социальный статус, уровень образования родителей и материальные ресурсы семьи (доступный для семьи уровень медицинского обслуживания; уровень образовательной организации на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста (частная/ государственная/ массовая/ малокомплектная/ гимназия/ специализированная образовательная организация и пр.); возможность и частота посещения ребенком культурно-досуговых и новых мест пребывания (в месте проживания/времяпровождение на каникулах/возможность путешествий); уровень подготовки и профессионализма педагогических кадров (воспитатель,

учитель, тьютор), с которыми взаимодействует ребенок на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста; активное включение в процесс воспитания и обучения ребенка других членов семьи (прародители) или няни/ гувернера; количественная наполняемость образовательных организаций, посещаемых ребенком на протяжении дошкольного детства и младшего школьного возраста; социальный статус референтного круга семей сверстников, с которыми взаимодействует ребенок на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста); доступность, качество и количество дополнительного образования в жизни ребенка на протяжении дошкольного и младшего школьного детства; наличие возможности и степень опыта проявления самостоятельности ребенка (в доступных возрасту формах: самостоятельный выбор досуга/ друга/ книги для чтения/ выполнение домашнего задания/ наличие домашних обязанностей/ места прогулки/ игрушки/ самостоятельное перемещение до школы или кружка и пр.).

В старшем дошкольном возрасте значительно меняется социальная ситуации развития ребенка: ребенок готовится к поступлению в школу и принятию новой социальной роли. Согласно взглядам, одного из основоположников экологического подхода в психологии У. Бронфенбреннера, изменение деятельности, социальных ролей, межличностных отношений влечет за собой изменение любой из систем экологического окружения ребенка, что, в свою очередь, оказывает влияние на его развитие [1].

Школа, или «школьная среда», является составной частью «образовательной среды» развития личности. Под образовательной средой понимается «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для развития личности, возникающих при её взаимодействии со своим социальным и пространственно-предметным окружением» [16].

Среди характеристик образовательной среды, оказывающих влияние на учебную успешность ребенка, наиболее значимыми в старшем дошкольном возрасте являются занятия по подготовке к школе и организация досуговой деятельности. Предшкольная подготовка выполняет следующие функции: формирование интереса и мотивации к учению, формирование произвольности деятельности и поведения, что делает переход от дошкольного детства к младшему школьному возрасту более спокойным и в дальнейшем помогает ребенку в освоении учебной деятельности; развитие высших психических функций и интеллектуальных способностей ребенка; развитие коммуникативных умений, умений устанавливать речевое и неречевое взаимодействие с другими людьми – взрослыми и сверстниками.

Организация досуга дошкольника, выполняя рекреационную функцию, также является важным фактором социализации ребенка, формирования у него культурной идентичности, развития творческого потенциала, эмоционально-

волевой, познавательной сферы личности, нравственных, эстетических чувств и т.д.

Среди факторов, влияющих на когнитивное развитие и учебную успешность на ранних этапах образования, отечественными и зарубежными исследователями наиболее значимым признается семейная среда [4, 11].

Представляется, что интерес ученых к внутрисемейной среде в качестве предмета исследования обусловлен тем, что определенные характеристики семейной среды могут быть изменены посредством внедрения новых идей и психолого-педагогических технологий.

В структуре внутрисемейной среды традиционно выделяются формальные и содержательные характеристики [4, 6, 9, 13, 15].

Компонентами уникальной внутрисемейной среды являются некоторые формальные характеристики семьи, а именно, состав семьи, очередность рождения и интервал между рождением братьев и сестер, а также некоторые особенности психологического климата.

К содержательным характеристикам внутрисемейной среды относятся:

– родительское отношение к ребенку как системы эмоций и чувств, которые родитель испытывает по отношению к ребенку, а также комплекс поведенческих стереотипов, используемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания личности ребенка, способов объяснения его поведения;

– стили родительского воспитания (соотношение поощрений и замечаний, высказываемых родителями ребенку, выраженность эмоционального принятия ребенка, объем, содержание и интенсивность участия в деятельности ребенка);

– особенности воздействия материнского и отцовского отношения;

– субъективная оценка ребенком стабильности/хаотичности семейной среды;

– восприятие детьми отношения родителей по параметрам: принятие, участие, отвержение, отчужденность;

– эмоциональное отношение ребенка к другому члену семьи;

– эмоциональная реактивность родителей, избирательность вербальных оценок активности ребенка, уход от ограничений и наказаний (отзывчивость, одобрение, организация, обучающие материалы, согласованное участие в деятельности ребенка, разнообразие);

– организация деятельности во времени, создание предметной среды, обеспечение ребенка адекватным материалом для игр.

Важным являются и родительские установки на достижения ребенком высоких результатов в обучении. Опросы родителей ярко иллюстрируют пожелания к результатам подготовки ребенка к школе, которые, по их мнению, станут залогом учебной успешности. Родители усматривают гарантии учебной успешности своего ребенка в овладении набором специальных школьных умений. Таким образом, они ориентируются на развитие у детей когнитивных

предикторов учебной успешности. На наш взгляд, подобное обстоятельство связано с тем, что современная система образования нацелена преимущественно на развитие когнитивной сферы обучающихся.

Следует отметить, что перечень характеристик внутрисемейной среды, составленный на основе анализа отечественных и зарубежных исследований, нуждается в эмпирической верификации. Необходимо выделить параметры внутрисемейной среды, которые обладают наибольшими прогностическими возможностями относительно учебной успешности ребенка на ранних этапах образования.

Для эмпирической проверки действенности предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования нами предпринято поисковое исследование на базе средней общеобразовательной школы ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». В исследовании приняли участие 41 испытуемых старшего дошкольного возраста. Воспитанники дошкольного отделения университетской школы по совокупности формальных и содержательных характеристик условий, в которых они воспитываются, представляют собой группу потенциально успешных первоклассников.

Целью данного исследования явилось определение системы предикторов, имеющих комплексную природу и отражающих существенные предпосылки и условия познавательного и личностного развития детей на первых этапах онтогенеза, которые позволяют осуществлять прогнозирование учебной успешности ребенка на начальных этапах образования.

Оценка предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования осуществлялась в *три этапа*. *На первом этапе* проводилась диагностика готовности испытуемых к школьному обучению, оценивался уровень интеллекта и динамика развития исследовательских способностей дошкольников. Были собраны сведения о формальных характеристиках внутрисемейной среды испытуемых, таких как: возраст и образование родителей, состав семьи, условия воспитания до школы, материальная обеспеченность учебной и развивающей активности, характер досуга и увлечения ребенка. *На втором этапе* осуществлялся сбор информации о процессе и результатах учебной деятельности первоклассников, прошедших диагностическое обследование в период дошкольного детства. *На третьем этапе* исследования был проведен анализ результатов оценки предикторов учебной успешности на ранних этапах образования и результатов учебной деятельности испытуемых.

Психологический анализ предикторов учебной успешности на ранних этапах образования осуществлялся на основе комплексного подхода. Оценка факторов, определяющих учебную успешность ребенка, осуществлялась при помощи следующих методик:

1. Педагогическая диагностика готовности к школьному обучению Л.Е. Журовой. Методика направлена на оценку предпосылок к овладению грамотой и математикой [5].
2. Экспертная оценка исследовательских способностей дошкольников на основе шкалы, предложенной А.И. Савенковым [12].
3. Оценка уровня невербального интеллекта при помощи прогрессивных матриц Дж. Равена.
4. Письменное анкетирование родителей.
5. Анализ результатов познавательной активности старших дошкольников.

Обратимся к анализу факторов, определяющих учебную успешность ребенка на ранних этапах образования.

Анализ результатов педагогической диагностики сформированности предпосылок к овладению грамотой и математикой позволяет сделать вывод о достаточной готовности обследуемых детей к систематическому обучению в школе. Так низкий уровень показали лишь 5 % дошкольников, высокий у 45 % и средний уровень определен у 50 % дошкольников. Установлено, что в целом испытуемые владеют элементарными математическими операциями. Несколько отстает формирование фонематического восприятия и операций с геометрическими фигурами. Вместе с тем выявлена неравномерность овладения испытуемыми умениями, которые выступают в качестве основы обучения грамоте и математике. Неравномерность овладения базовыми умениями характеризует группу обследованных детей в целом. В индивидуальном плане для большинства испытуемых также характерна неравномерность в овладении базовыми умениями. Различия в овладении базовыми учебными умениями выявлены у двух пар близнецов, оказавшихся среди обследованных детей. Различия обнаружены внутри каждой пары, несмотря на одинаковые образовательные условия для детей, воспитывающихся в одной семье.

Таким образом, подавляющее большинство испытуемых имеют высокий и средний уровень развития предпосылок к овладению грамотой и математикой.

Анализ результатов экспертной оценки исследовательских способностей дошкольников показал, что испытуемые активно овладевают исследовательскими умениями в условиях специально организованной деятельности. За период участия в исследовательском обучении испытуемые по каждому диагностируемому исследовательскому умению продвинулись на 1-2, а в отдельных случаях и на 3 позиции (из 5 позиций): от непонимания и неприятия исследовательского умения к признанию и активному использованию в решении учебных задач. Таким образом, в развитии исследовательских способностей испытуемых выявлена отчетливая позитивная тенденция, что позволяет данный показатель рассматривать в качестве основания для прогнозирования учебной успешности испытуемых.

По тесту Дж. Равена группа в целом имеет средний показатель по невербальному интеллекту, который составил 109,8 баллов. При этом 48% испытуемых имеют показатели интеллекта выше среднего и высокие. Следует отметить, что среди испытуемых нет дошкольников с низкими показателями интеллекта, что, несомненно, положительно характеризует их перспективы обучения в школе. Вместе с тем, у части испытуемых выявлено несовпадение уровня когнитивного развития и готовности к школе (уровень интеллекта по тесту Равена выше среднего, высокий, незаурядный, а показатели готовности к школе – средние или близкие к низким). Данное обстоятельство подтверждает наше предположение о множественности факторов, определяющих учебную успешность.

Анализ внутрисемейной среды испытуемых осуществлялся на основе сведений, собранных посредством письменного анкетирования родителей. В соответствии с характером полученных данных нами оценивались преимущественно формальные характеристики внутрисемейной среды. Сведения о социальном положении родителей, условиях проживания, обеспеченности испытуемых книгами, развивающими средствами и игрушками позволяют сделать вывод о предметно-пространственной семейной среде как соответствующей потребностям старших дошкольников в познавательном и личностном развитии. Весомый вклад в позитивный прогноз учебной успешности испытуемых вносят характеристики большинства их семей, а именно, родители испытуемых имеют опыт воспитания старших детей. Сиблинги, как правило, старше испытуемых более чем на 6 лет. Кроме этого в воспитании испытуемых принимают участие прародители. Следует отметить, что подавляющее большинство дошкольников посещают дополнительные занятия, секции и кружки, что положительно характеризует их общую выносливость, высокие ожидания родителей и готовность привлекать ресурсы семьи для обеспечения учебной успешности своих детей. В то же время необходимо отметить, что о прямой количественной зависимости (чем больше занятий, тем лучше) не выявлено. Нами отмечены ситуации, когда ребёнку предоставляются богатые возможности для различных занятий, но при этом он демонстрирует низкие показатели готовности к школе. Очевидно, что в данном случае ребёнку не идёт на пользу такое обилие занятий и впечатлений, и необходимо напоминать родителям об учёте индивидуальных особенностей ребёнка.

Таким образом, представленные характеристики исследуемой выборки характеризуют ее как потенциально успешную в обучении по программе начальной школы. Выявленные и описанные в поисковом исследовании характеристики социальной среды, общей выносливости дошкольников, познавательного развития и внутрисемейной среды могут рассматриваться в качестве предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования. Вместе с тем, предварительный характер эмпирической

верификации предикторов учебной успешности не позволяет сделать статистически обоснованный вывод об их эффективности. Предполагается, что в продолжение настоящего исследования будет проведен сбор информации по индивидуальному познавательному и личностному развитию испытуемых в период их обучения в первом и последующих классах. При анализе собранных данных нами будет использоваться множественный регрессионный анализ полученных главных компонент, которые будут рассматриваться в качестве независимых переменных, а учебная успешность младших школьников – в качестве зависимой.

Литература

1. Бронфенбреннер У. Экология человеческого развития. – М.: АСТ, 2008. – 314 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
3. Гилева О.Б. Психофизиологические предикторы успешности учебной деятельности школьников: дис. … доктора биологических наук / ГОУВПО «Архангельский государственный технический университет». – Архангельск, 2013. – 205 с.
4. Дружинин В. Н. Психология семьи: 3-е изд. – СПб. Питер, 2006. – 176 с.
5. Журова Л., Кузнецова М., Кочурова Е. Готовность к школьному обучению / Первое сентября, 2007. – № 13 [Электронный ресурс]. URL: http://nsc.1september.ru/article.php?ID=200701304 (дата обращения: 15.06.2018)
6. Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Ковас Ю.В. Индивидуальные различия в способностях к обучению: возможности и перспективы психогенетических исследований // Вопросы образования, 2012. – № 4. – С. 186 – 199.
7. Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю., Трубников В.И. О природе психологических предикторов // Психологическая наука и образование, 1998. – № 1. – С. 27 – 35.
8. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Психологическая готовность кандидатов в приемные родители (монография). – М.: Изд-во «Экон-информ», 2015. – 195 с.
9. Психогенетика: учебник / И.В. Равич-Щербо, Т.М. Марютина, Е.Л. Григоренко. Под ред. И. В. Равич-Щербо. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 447 с.
10. Савенков А.И., Карпова С.И. Проблема прогнозирования учебной и жизненной успешности в психологии XX в. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов. 2012. – № 5 (109). – С. 180 – 187.
11. Савенков А.И. Развитие психики современного ребенка в период раннего детства // Сборник материалов II межрегиональной научно-

практической конференции «Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса» 14 – 15 апреля 2015 г. Москва, МГПУ. – СПб. НИЦ АРТ, 2015. – С. 4 – 8.

12. Савенков А.И. Факторы развития образного мышления и интеллектуально-творческого потенциала личности дошкольника / А.И. Савенков, Т.Д. Савенкова, П.В. Смирнова, О.В. Цаплина // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения, 2018. – № 4. – С. 4 – 14.

13. Смирнова П.В. Исследовательское поведение детей раннего возраста и факторы домашней среды, влияющие на его развитие / Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. – М.: Нестор-История, 2017. – С. 350 – 370.

14. Тихомирова Т.Н. Сравнительный анализ воспитательного воздействия отцов и матерей в контексте развития интеллекта и креативности детей старшего дошкольного возраста // Психология образования в поликультурном пространстве, 2010. – Т.4. – № 4. – С. 45–54.

15. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.Э. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. – СПб. Питер, 2008. – 672 с.

16. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Смирнова П.В.
к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
polina_frolova@hotmail.com
Кривова В.А.
к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
kva1208@yandex.ru

МАСТЕР-КЛАСС ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: КОМУ, ЗАЧЕМ И КАК НУЖНО РАЗВИВАТЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ НАВЫКИ

В статье предложена форма работы со старшеклассниками по работе над проблемой развития исследовательских навыков современного поколения, в основе мастер-класса – метод «шести думательных шляп» Э. Де Боно. С помощью этого метода раскрываются понятия исследовательские способности, умения и навыки. Рассматривается структура исследовательских способностей и выделяются особенности их использования в современных условиях. Описывается прием развития исследовательских навыков при работе с текстом по методу «фишбоун».

Ключевые слова: исследовательские способности, исследовательские умения, исследовательские навыки, метод «шести думательных шляп», метод «фишбоун».

The article proposes a form of work with high school students to work on the

development of research skills of the modern generation, the basis of the master class-the method of "six thinking hats" E. De Bono. With the help of this method, the concepts of research abilities, abilities and skills are revealed. The structure of research abilities is considered and features of their use in modern conditions are allocated. The method of development of research skills in working with text by the method of "fishbone"is described.

Key words: research abilities, research skills, research skills, "six thinking hats" method, "fishbone"method.

Доценты департамента психологии ИППО ГАОУ ВО МГПУ проводят масштабную профориентационную работу в течение всего учебного года. Организуют познавательные лекции, мастер-классы, конкурсы и Олимпиады для будущих абитуриентов. Так, в рамках одной из университетских суббот для обучающихся социально-психологических классов г. Москвы ГБОУ № 1355 и № 1538 состоялся мастер-класс «Кому, зачем и как сегодня нужно развивать исследовательские навыки? Кто такой современный исследователь - только ли ученый?». Кандидаты психологических наук, доценты департамента психологии Смирнова П.В. и Кривова В.А. пригласили старшеклассников, чтобы вместе с ними разобраться, какие умения и навыки называют исследовательскими, поразмышлять, где и кому они могут пригодиться и попробовать некоторые из данных умений и навыков потренировать. Также школьники познакомились с некоторыми технологиями исследовательского обучения, применяемыми в ходе вузовской подготовки студентов института педагогики и психологии образования.

Над центральным вопросом встречи: «Кому, зачем и как сегодня нужно развивать исследовательские навыки?» участникам мастер-класса было предложено порассуждать, используя метод «шести думательных шляп» Эдварда Де Боно, который предложил особую технологию стимулирования мышления к нестандартному поиску принятия решений. Автор, создавая данный метод, основывался на природе человеческого мышления, кода перед нами стоит один конкретный вопрос и предстоит рассмотреть задачу только с определенного ракурса, то все внимание человека сосредотачивается на данной конкретном вопросе, оптимизируя, таким образом, процесс решения задачи. Исследователь выделил определенные режимы мышления и соотнес их с цветными шляпами. Так, белая шляпа – это информация и факты, задача участников сводится к тому, чтобы вспомнить, определить основные факты по данной тематике и выявить, какой информации не хватает. Красная шляпа – эмоции и чувства, задачей участников становится концентрация и вербализация своих эмоциональных восприятий на заданную тематику. Черная шляпа – критика, участникам предлагается критическим взглядом посмотреть на проблему, выявить и озвучить несовпадения, противоречия, слабые стороны. Желтая шляпа – положительные аспекты, участники рассматривают

преимущества, находят аргументы в пользу чего-либо, высказывают суждения о позитивных ожиданиях. Зеленая шляпа – творчество, участники осуществляют поиск нестандартных идей, провокационных решений, опирается на творческий потенциал задействованных в процессе лиц. И, наконец, синяя шляпа – рефлексия. Часто синяя шляпа используется как в начале, так и в конце работы: если она предваряет работу группы, то служит этапом целеполагания, если следует на завершающей стадии работы, то помогает осуществить взгляд назад и осмыслить еще раз весь этап работы над проблемой, помогает принять окончательное решение или выработать истинное отношение.

Разберем подробнее ход мастер-класса, который был посвящен исследовательским навыкам и составлению портрета современного исследователя. В начале участникам предложили «надеть» белую шляпу и попробовать собрать информацию и факты, которыми они располагают об исследовательских способностях, умениях и навыках. Ведущие также предлагали слушателям определенную информацию, демонстрировали сведения, которые могут быть полезны для решения поставленной задачи. В ходе работы над проблемой был поставлен вопрос: что мы знаем об исследовательских способностях? В итоге беседы и общих усилий была собрана следующая информация:

• Стремление исследовать окружающий мир – одна из самых удивительных особенностей психики живых существ. Первым доказал биологическую основу исследовательского поведения И.П. Павлов (рефлекс «Что такое?» [4]).

• Исследовательское поведение служит одним из инструментов научения, приобретения социального опыта (Э. Торндайк, К. Прайор, Н. Тинберген и др. [3]).

• Исследовательское поведение выступает источником личностного развития и саморазвития (Кларин М.В., Леонтович А.В., Обухов А.С., Поддъяков А.Н., Савенков А.И. и др. [5]).

Затем, ведущие сообщили, что ключевые умения и навыки XXI века по данным спикеров международных форумов 2017-18 года (Всемирный экономический форум, Абу Даби; Международный форум «Город образования», Москва; Международная конференция по новым образовательным технологиям #EDCRUNCH, Москва, Казань, мероприятия Сколково и пр.) представлены следующими позициями:

1. критическим мышлением,
2. коммуникативными компетенциями,
3. творческим подходом к делу,
4. самостоятельным добыванием информации, приобретением новых знаний;
5. способностью идти на риск;
6. стремлением непрерывно учиться.

По сути, то, что сегодня специалистами позиционируется как софт и future skills, является ничем иным как исследовательскими умениями и навыками. Рассмотрим структуру исследовательских способностей (рис. 1).

Рисунок 1. Структура исследовательских способностей по А.И.Савенкову

Структура представляет собой совокупность трех компонентов: поисковой активности, дивергентного мышления и конвергентного мышления. Поисковая активность – заложенная нам природой способность добывать новое (знания, впечатления, решение поставленной задачи или способ поведения). Поисковая активность иначе именуется любознательностью и начинает проявлять себя еще в детском возрасте. Например, во время игры мы можем наблюдать такого рода картину, когда дети, попадая в игровую комнату, демонстрируют различные типы поведения. Кто-то из ребят начинает активно изучать пространство, играя повсюду, а кто-то занимает небольшой участок помещения, как правило в углу, и играет только в нем. Исследователями было замечено, что поведение первого типа больше относится к мальчикам, второй же тип поведения в игровой комнате имеет отношение к девочкам. Дивергентное мышление или иначе именуемое как творческое мышление – способность находить нестандартные пути и решения для задач, предполагающих несколько вариантов ответов. Конвергентное мышление или логическое мышление – способность находить верные ответы на задачи с одним возможным решением. Исследовательские способности находятся как раз на пересечении описанных выше компонентов.

Еще одним фактом было знакомство и характеристика общих исследовательских умений и навыков, подробно описанных в трудах А.И.Савенкова и его коллег:

- умение видеть проблемы;
- умение задавать вопросы;
- умение выдвигать гипотезы;
- умение давать определение понятиям;

- умение классифицировать;
- умение наблюдать;
- умение проводить эксперименты;
- умение делать умозаключения и выводы;
- умение структурировать материал.

На этом сбор фактов и актуальной информации по проблеме был исчерпан и участники сняли белую шляпу. Следующим этапом работы было обращение к красной шляпе (что мы чувствуем по этому поводу, наши предположения). Надев красную шляпу, участники высказали мнения о том, как они эмоционально воспринимают проблему, интересным стал момент обсуждения возникшего вопроса: кому вышеперечисленные умения и навыки нужны сегодня. Слушатели и участники пришли к единому мнению, что абсолютно любому человеку не зависимо от профессии эти навыки необходимы, при условии желания находить оптимальные и рациональные, а порой и неожиданные, но приводящие к успеху решения различных ситуаций.

После красной шляпы участники мастер-класса примерили черную шляпу (критика, осторожность). Данная шляпа вызвала наибольшие затруднения у участников. Ведущие активизировали процесс работы в этом направлении с помощью вопроса: всю ли информацию нужно добывать исследовательским путем? Разговор затронул русло истинности добытых знаний, чтобы информация была проверенной, необходимо тщательно ее анализировать перепроверять и доказывать справедливость ее существования и дальнейшего использования. А в заключении обсуждения был сделан общий вывод о том, что открывать уже открытое или жить по принципу «вновь изобретать велосипед» не следует.

Надев желтую шляпу, участники сконцентрировали свое внимание на выгодах и преимуществах наличия исследовательских навыков. В ходе рассуждений было показано, что нужно грамотно пользоваться уже накопленной человечеством информацией, знать, где можно посмотреть и к кому обратиться за поиском и ответами на интересующие вопросы, детально прорабатывать историю возникновения и развития той или иной проблемы, следуя по такому пути, можно получить бесценный опыт, предотвратить возможные ошибки в суждениях и выводах при поиске ответов на проблемные вопросы.

Зеленая шляпа, которая акцентировала внимание участников на свежих идеях, а также позволяла ответить на вопрос, что еще забыли рассмотреть по данной теме. Данная шляпа показала наличие определенного алгоритма действий исследователя любой области. Так любой исследователь начинает свой путь с проблемы, затем выдвигает гипотезы, проводит собственно исследование, в ходе которого доказывает или опровергает выдвинутые гипотезы, обозначает полученное решение, и, вновь, формулирует проблему. Истинный исследователь

никогда не останавливается на полученном результате, он в процессе поиска обязательно сталкивается с рядом периферийных задач, побочных ветвей суждений, которые наводят его на новые противоречия, служащие началом нового витка исследовательского поиска. Зеленая шляпа также затронула вопрос взаимосвязи интеллектуального потенциала и развитых исследовательских способностей, а также дала возможность порассуждать на вопрос наиболее оптимального для восприятия и научения исследовательским действиям возраста.

Синяя шляпа: этап подведения итогов и рефлексии. Позволила еще раз вспомнить все, о чем, было сказано, вернуться назад и проанализировать пройденный путь, подумать и высказать свои мысли на вопрос о том, сумели ли участники, работая по методу «Шести думательных шляп», найти ответ на вопрос, поставленный в начале работы: кому, зачем и как сегодня нужно развивать исследовательские навыки; кто такой современный исследователь - только ли ученый? Работа привела к следующим выводам:

- есть ученые, которые проводят исследования, изучают первоисточники, проводят наблюдения и эксперименты, чтобы доказать или опровергнуть свою идею;
- есть простые учащиеся, которые в школе сами участвовали в исследовательских проектах;
- современная повседневная жизнь требует от каждого проявления поисковой активности;
- в условиях современного динамичного и неопределенного мира исследование становится стилем жизни, независимо от сферы деятельности.

Далее участникам мастер-класса предлагалось попробовать свои силы и поработать над развитием своих исследовательских навыков при работе с текстом. В качестве одного из эффективных инструментов, помогающих выделять главные и второстепенные идеи в текстах участникам был предемонстрирован прием «Фишбоун», предложенным Осипенко Л.Е. [2] Работа проводилась в микрогруппах. Для примера были взяты тексты естественно-научной направленности из книги «Увиденное невидимое» доктора биологических наук М.Е. Аспиз: «Шипы с куста розы» [1, с. 27], «Внутренние часы» [1, с. 35], «Охотники за микробами» [1, с. 31]. Перед каждой группой стояла задача изучить текст, попытаться определить проблему, далее подобрать факты и подтверждающие их аргументы, а в заключении сформулировать основной вывод. Прием, которым мы предложили воспользоваться участникам, называется «Фишбоун» и представляет собой условно нарисованную рыбу, на которой расположен алгоритм действий исследователя (рис.2).

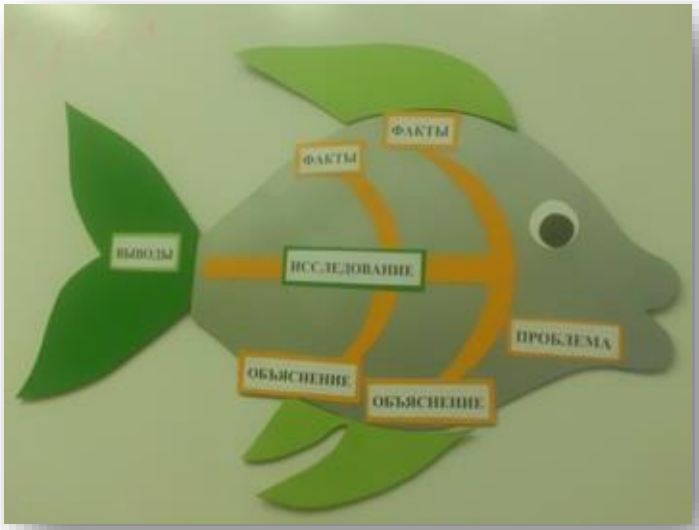

Рисунок 2. Прием «фишбоун» (автор Л.Е. Осипенко)

В голове «скелета» рыбы обозначена изучаемая проблема. На нижних косточках скелета участники отмечают факты, которые они собрали. Напротив, на верхних косточках они объясняют найденные факты. В «хвосте» рыбы записывается вывод. При работе необходимо следовать правилу: записи должны быть краткими и представлять собой ключевые слова или фразы, отражающие сущность проблемы.

Также на мастер-классе был затронут аспект возможности исследовать себя, как неотъемлемой части личностного роста. Школьники согласились, что один из самых интересных предметов исследования - это исследование себя, своей личности. В этом они смогли убедиться, познакомившись с классической методикой М. Куна и Т. Макпартленда, «Кто Я?» 20 предложений.

Рефлексия. Подведение итогов мероприятия. Участники по очереди высказывались о том, что полезного узнали. Оказалось, что, несмотря на повсеместное декларирование реализации исследовательской деятельности в образовательных учреждениях, представления о сути исследовательской деятельности всех участников образовательного процесса весьма путанные и неструктурированные. В ходе мастер-класса участники прояснили основные теоретические позиции и познакомились с методическими приемами развития исследовательских способностей.

Литература

1. Аспиз М. Е. Увиденное невидимое. – М.: Детская литература, 1977. 44 с.

2. Осипенко Л.Е. Формирование представлений младших школьников о методологии научного познания в лаборатории обогащения содержания образования // Вестник Московского государственного гуманитарного

университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2012. № 3. С. 22-28.

3. Педагогическая практика в высшем образовании: традиции и новации// Савенков А.И., Вачкова С.Н., Львова А.С., Смирнова П.В. и др., под научной редакцией А.И. Савенкова, М.: «Перо», 2015. 110 с.

4. Павлов И.П. Условный рефлекс. – СПб. ИГ Лениздат, 2014. 224 с.

5. Савенков А.И., Алисов Е.А., Кривова В.А., Цаплина О.В. Организация исследовательского и проектного обучения в условиях преемственности ступеней общего образования. – М.: Издательство «Перо», 2016. 206 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Муртазина Н.А.
к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
m_na@mail.ru

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ПРОЦЕССА УЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В статье раскрывается проблема мотивации младших школьников к изучению математики. Предлагаются различные пути ее решения: формирование интереса к математической деятельности, создание условий для переживания интеллектуальных чувств, использование средств учебного моделирования и др.

Ключевые слова: младший школьник, обучение математике, мотивация, эмоции, интеллектуальные чувства.

Известно, что младший школьник нередко принимает цели взрослых за свои собственные цели. Все, сказанное учителем, особенно в первый год обучения в школе, воспринимается учеником как закон. С развитием произвольности психических процессов у детей формируется умение ставить перед собой цели, а также выбирать средства для их достижения. Поэтому, если учитель начальных классов организует обучение так, что ученику неизвестны цели изучения тех, или иных понятий, действий, если эти понятия и действия немотивированны с различных точек зрения, то ученик теряет интерес к учению. Как следствие, к концу третьего класса у него может возникнуть безразличие к обучению.

При правильной организации учебной деятельности ученик становится субъектом обучения, который осознает, ради чего он учится. То есть, у школьника возникают мотивы обучения. Но при этом, важно понимать, что управляет процессом возникновения таких мотивов учитель, который должен уметь формировать нужную мотивацию как совокупность побуждений к деятельности. Любая деятельность вызывается несколькими побуждениями, из которых превалирует обычно одно. Человек при этом сам не осознает всех своих побуждений к данной деятельности. Деятельность, если она уже началась, всегда имеет цель, то, чего сознательно хочет достигнуть человек в итоге. Однако, не всегда между побуждениями и целью существует соответствие. Когда оно есть, то деятельность имеет смысл, в противном случае она лишена смысла для человека. [5] К примеру, ученики решают математическую задачу с целью - научиться решать подобные задачи. При этом они руководствуются различными побуждениями: привыкли выполнять требования учителя; хотят получить похвалу педагога (родителей), заслужить уважение одноклассников; стремятся к получению хорошей отметки; процесс решения приносит

эмоциональное удовлетворение; испытывают потребность овладеть общим способом решения подобных задач и т.д.

Данная деятельность имеет для учащихся смысл в тех случаях, когда управляется, побуждается личными мотивами, но не действиями по установке взрослых. Наибольший смысл заключается в деятельности, цель которой совпадает с побуждениями. В нашем примере, при решении задачи с целью научиться решать подобные задачи, для лучшего ее достижения ученики должны руководствоваться побуждением овладеть общим способом решения подобных задач. Однако, в большинстве случаев, бывает лишь частичное совпадение, при котором цель деятельности лишь отчасти отражает побуждения к ней.

Одним из видов побуждений являются культурные потребности, которые предваряют деятельность, направляют ее и регулируют. Для того чтобы потребность вызвала деятельность, должен найтись соответствующий ей объект, или "мотив". Этот объект становится побуждением к конкретной деятельности.

Мотив невозможно представлять в узком смысле как материальный объект. Мотивом может выступать и духовная ценность в виде знания, или эмоции.

Другим видом побуждений является интерес, который отражает познавательную направленность ученика на определенные предметы, направления в науке и т.д., связанные с позитивными эмоциональными переживаниями. Также интерес можно обозначить как психологическую потребность личности в определенных видах деятельности. Например, интерес к математике выражается в потребности человека заниматься математикой.

Информация о совокупности личных побуждений (потребности, мотиве, интересе) перерабатывается учеником. Мышление и эмоции помогают ему оценить свои побуждения и сравнить их со своими целями. Взвешиваются все обстоятельства и мотивы, а потом принимается решение действовать, то есть заниматься чем-либо. При этом ученик опирается и на результаты мыслительной работы с информацией, и на результаты ее эмоционального восприятия, а также оценки. [5]

Как видно из вышесказанного, эмоции играют большую роль в любой деятельности. Математическая деятельность не является исключением. В ходе решения математических задач младшие школьники переживают эмоции, эстетические и умственные чувства. Например, при обнаружении рационального способа решения задачи - чувство красоты решения, при построении закономерности чисел - чувство нового, при решении занимательной задачи - чувство юмора, а при поиске ответа на трудный вопрос - чувство сомнения. Такая эмоциональная насыщенность процесса учения при занятиях математикой может перерасти в самостоятельную ценность для ученика. На основе приобретенного однажды богатого эмоционального опыта, ученик испытает потребность в эмоциональных переживаниях от решения математических задач. Он будет искать встреч с трудными задачами, и удовлетворять свое желание

открытия, сомнения и успеха. Другими словами, начнет действовать внутренний механизм формирования мотивации. Есть и другие механизмы для мотивации к изучению математики, зависящие от внешних факторов, которые создаются вне ученика, но предполагают постепенное вовлечение его в мотивированную деятельность.

В современной системе обучения математике есть условия для формирования у младших школьников устойчивой мотивации процесса учения. Благодаря определенному содержанию и целям начального курса математики дети участвуют во всех видах деятельности. [4] Таким образом, у педагога имеются возможности для создания устойчивой мотивации процесса учения, решения проблемы формирования учебной деятельности (мотивация - одна из составляющих учебной деятельности). [1]

Чтобы реализовать эти возможности на уроке необходимо использовать методы, приемы и средства обучения, которые обогащают эмоциональную сферу ребенка, стимулируют его к переживаниям чувств: открытия нового, уверенности и сомнения, юмора, любопытства и любознательности [2], а также чувства красоты. Например, метод наблюдения ("Как изменится цифра в разряде десятков, если число 25 увеличить на 8 единиц?"); частично-поисковый метод ("Догадайся! По какому правилу составлен ряд чисел? Продолжи ряд по тому же правилу!"; исследовательский метод ("Реши задачу разными способами на основе схемы!").

Задания в учебниках, отличающиеся разнообразием формулировок, обеспечивают новизну работы. Это поддерживает в детях постоянный интерес к изучаемому материалу. Нельзя не отметить значение логики построения курса, которая должна отражать взаимосвязь математических понятий, вычислительных приемов и т.д. К примеру, подход к изучению вычислений с многозначными числами "от общего к частному" способствует образованию новых потребностей у младших школьников: открывать, узнавать, что - то самостоятельно (на основании усвоения общего способа действия).

Одним из компонентов учебной деятельности является учебная задача. В процессе ее решения не только уточняются знания школьников, но и формируются познавательные мотивы. Учебная задача - цель, заданная в виде проблемной ситуации. Прием постановки учебной задачи в виде проблемы широко используется в современных программах по математике. Особенно на этапе знакомства с новым понятием, способом действия, правилом.

В настоящее время обучение предполагает активное включение учащихся в коммуникативную деятельность. Работа строится так, что мнение каждого является ценным. Возникает необходимость высказывать и выслушивать точку зрения друг друга. При этом учитель выступает не как руководитель учения, а как его соучастник. Такие условия формируют в детях желание найти истину, уважение к товарищам, уверенность в себе.

Средства, которые используются в процессе обучения математике, играют особую роль в создании мотивации, являясь одновременно и внутренним и внешним побудителем к учению. Речь идет об учебных моделях различного вида [3]: предметных, условных, символических и схематических. Разнообразие видов деятельности при работе с ними вызывают у школьников интерес, потребность в их использовании, а также иные эстетические и умственные переживания. Как следствие, возникает мотив к изучению математики.

Литература

1. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе: Развивающее обучение. /Н.Б. Истомина. – Смоленск: Изд-во «Ассоциация XXI век», 2005. – 272 с.
2. Муртазина Н.А. Занимательные задачи как инструмент эмоциональной поддержки школьника на уроке математики. //Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации: сборник статей / Мар. гос. ун-т. Йошкар-Ола,2016. Вып. 9. С. 179-184.
3. Муртазина Н.А. Особенности применения учебных моделей на уроках математики в современной начальной школе. //Начальное образование. 2008. № 3. С.24-27.
4. Истомина Н.Б., Немкина Е.С., Попова С.В., З.Б. Редько З.Б. Уроки математики: Методические рекомендации к учебнику для 1 класса общеобразовательных организаций (с примером рабочей программы): Пособие для учителей/Н.Б. Истомина, Е.С. Немкина, С.В.Попова, З.Б. Редько. - Смоленск: Изд-во «Ассоциация XXI век», 2017. -248 с.
5. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения) / М.: АО "СТОЛЕТИЕ", 1994 - 192 с.

Смирнова М.С.,
к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ СВОЕГО КРАЯ

В статье анализируется «дорожная карта» раздела «Родной край – часть большой страны» (УМК «Школа России»), рассматриваются различные методические приемы изучения раздела, показана организация проблемно-поисковой и проектно-исследовательской деятельности младших школьников.

Ключевые слова: «Окружающий мир», родной край, начальная школа, проектно-исследовательская деятельность, проблемное обучение, активные формы и методы обучения.

Предмет «Окружающий мир», изучаемый в начальной школе, имеет большое значение для развития младшего школьника, поскольку призван создать целостное представление о картине мира – естественнонаучной и социальной, закладывая фундамент для формирования экологической культуры младших школьников. «Окружающий мир» предоставляет огромные возможности для воспитания патриотических чувств, так как учащиеся знакомятся с миром природы нашей страны и жизнью человека. Школьников не оставляет равнодушными природная красота России: ее озера и реки, моря и океаны, животные и растения, обитающие в разных уголках нашей страны. Содержание предмета знакомит младших школьников с традициями, праздниками, бытом народов России (наиболее ярко это представлено на страницах УМК «Перспектива»).

Как известно, при конструировании предмета авторы программ и УМК опираются на определенные принципы отбора содержания/презентации предмета. Среди них – краеведческий принцип, который отражается в УМК, но нередко, несколько формально. Например, при анонсировании нового содержания или для закрепления пройденного материала авторы УМК представляют вопросы, направленные на выявление знаний о природе своей местности.

Опора на краеведческий принцип обучения приобретает особую важность для младшего школьника, поскольку коррелирует с иными дидактическими принципами обучения: от близкого – к далекому, от частному – к общему, от простого – к сложному. В этом и заключается его особая роль, так как опора на него создает возможности для формирования естественнонаучных представлений и понятий, выявления причинно-следственных связей в природе. Именно природное и социальное окружение школьника является источником и знаний, и эмоций. [1]

Программой по предмету «Окружающий мир» предусмотрено изучение темы «Родной край – часть большой страны» в 4 классе. Учащиеся должны уметь находить на карте свой край и давать ему характеристику. Обучающиеся должны различать и описывать природные объекты края, давать характеристику природным сообществам, выявлять экологические связи в них, оценивать свое поведение в природе, различать отрасли растениеводства и животноводства, использовать краеведческую литературу для подготовки сообщений.

Разумеется, что на страницах действующих учебников не представлен материал, раскрывающий особенности природы и хозяйства родного края. Но рассказывается о типичном регионе: поверхности (равнинного характера) и о необходимости охранять ее, о водных богатствах и их значении. Необходимое внимание уделяется изучению подземных богатств и почв. Во второй части раздела «Родной край – часть большой страны» школьники знакомятся с природными сообществами – лес, луг, пресный водоем. Завершается изучение

раздела темами «Растениеводство в нашем крае», «Животноводство в нашем крае».

Изучение родного края основывается на системно-деятельностном подходе, который «заложен» в концепции УМК «Школа России» и в некоторой степени отражен на страницах учебника.

Таблица 1.

Дорожная карта изучения раздела «Родной край – часть большой страны»

Содержание	Примеры заданий
Поверхность нашего края	Описание форм земной поверхности на основе наблюдений, изучения карты и краеведческой литературы. Рассказ об увиденном на экскурсии (овраги, балка). Моделирование форм поверхности. Беседа со взрослыми об оврагах в своей местности.
Водные богатства нашего края	Составить список водных объектов. Составить описание водного объекта. Обсуждение результатов. Изготовление модели «Значение рек, озер, морей в жизни людей».
Наши подземные богатства	Определить по карте наличие полезных ископаемых в родном крае. Выполнение практической работы по изучению полезного ископаемого. Сравнение результатов работы по группам. Изучение вопроса об использовании в семье полезных ископаемых. Изучение экспозиции в краеведческом музее по данной теме.
Земля - кормилица	Сравнение изображения почвы. Собрать информацию о почвах своего края на основе изучения краеведческой литературы. Моделирование разреза почвы (из пластилина). Подготовка выступления на тему «Значение почвы для жизни на Земле».
Жизнь леса	Работа с гербарием. Рассказ об экологических связях в лесу. Рассказ о жизни леса. Модель цепи питания. Знакомство с планом изучения природного сообщества. Составление характеристики леса по плану. Наблюдения за жизнью леса.
Жизнь луга	Работа с гербарием. Рассказ об экологических связях на лугу. Наблюдения за жизнью луга. Модель цепи питания.

	Составление характеристики лугового сообщества.
Жизнь в пресных водоемах	Работа с гербарием. Рассказ об экологических связях в пресном водоеме. Рассказ о жизни пресного водоема. Модель цепи питания. Знакомство с планом изучения природного сообщества. Составление характеристики пресного водоема по плану. Наблюдения за его жизнью.
Растениеводство в нашем крае	Изучение гербария. Посещение теплицы, знакомство с ее устройством. Изучение весенних работ в поле. Составление рассказа об отрасли растениеводства.
Животноводство в нашем крае	Составление рассказа об отрасли животноводства. Подготовка сообщения о домашних животных. Наблюдение за трудом животноводов.

Как видно из дорожной карты изучения раздела, в нем отсутствует смысловой блок, посвященный изучению воздушной оболочки – атмосферы. Вместе с тем, изучение погоды, проведение наблюдений за ней является не только традиционным направлением в работе начальной школы, но и доступным, важным для понимания причинно-следственных связей между компонентами природы.

Знакомство с содержанием раздела и типовыми вопросами, и заданиями для его освоения показывает, что в основном обучающимся представлены задания репродуктивного характера. Предусматривается работа с краеведческой литературой, обсуждение рассказов из книги «Зеленые страницы» и «Великан на поляне», а также беседы с родителями для получения информации. Кроме того, учащимся при изучении всех тем предлагается работа по типовому плану – описание природного сообщества, форм поверхности, водоемов и пр. В учебнике не представлены вопросы проблемного характера, а также за «кадром» остались вопросы, касающиеся жизни и деятельности человека в родном крае. Такие подходы не мотивируют учащихся к активной деятельности на уроке, не развивают познавательный интерес к предмету, а лишь вызывают негативное отношение к познанию природы. Поэтому мы полагаем, что необходимо изменить методические подходы к изучению такого важного раздела как «Родной край – часть большой страны», акцентировав внимание на использовании активных форм и методов обучения.

Рисунок 1. Методика изучения раздела «Родной край – часть большой страны»

Младшим школьникам свойственен интерес к явлениям и процессам живой природы. Они охотно изучают животных, интересуются их поведением и пр. Поэтому при изучении родного края предлагаем привлечение школьников к проектной и исследовательской деятельности, основанной на наблюдениях, результатах изучения литературы, материалов экскурсий. Это могут быть проекты по темам: «Птицы моего края», «Обитатели водоемов», «Животные нашего края». Учащиеся с удовольствием и интересом выполняют проекты, посвященные Красной книге, предоставляя информацию и о животных, и о растениях. Такие проекты могут быть и индивидуальными, и групповыми. В процессе выполнения таких проектов можно предложить использование мобильных приложений, позволяющие определять растения и животных, созвездия и звезды (Star Walk 2, PictureThis). Важным завершающим «аккордом» проектной работы является презентация проекта, его продукта. При работе с краеведческим материалом это может быть не только традиционная стенгазета или виртуальная, но и составление буклета, книги, календаря. [3] Иногда учащиеся создают проект экспозиции выставки или музея, посвящая его изученной проблематике.

Развитию познавательного интереса к изучению окружающего мира способствует привлечение младших школьников к решению проблемных вопросов. Например, при изучении темы «Поверхность моего края» рассматриваем вопрос: «Верно ли, что Москва расположена семи холмах?». Обсуждение или разъяснение этого вопроса будет для младших школьников гораздо интереснее чтения «сухого», описательного текста из учебника. При изучении водных объектов активизировать деятельность учащихся можно вопросом: «Почему в Москве мало рек? Где они находятся?».

Организация наблюдений в природе, прогулки и экскурсии – важные шаги в изучении своего края. Можно предложить учащимся сделать фотографии местности, где они проживают. На уроке обсуждается, в частности, рельеф местности (формы поверхности), с помощью учителя формулируются выводы.

Таким образом, накопленные природоведческие представления становятся фундаментом для формирования понятий. Кроме того, в процессе фотосъемки, учащиеся могут зафиксировать и проблемы в использовании и охране поверхности. Например, развитие оврагов, формирование балок, захламление территории бытовым мусором. Выполнение таких заданий может явиться основой/идеей для выполнения проектно-исследовательской работы.

При освоении темы «Наши подземные богатства» (полезные ископаемые родного края) учащимся предлагается на основе изучения литературы составить описание полезного ископаемого. Выполнение такого задания не мыслится без опоры на выполнение практической работы по изучению его свойств. Кроме того, можно активизировать познавательный интерес путем поиска ответов на простые, «житейские» вопросы. Приведем примеры. «Из чего сделана одноразовая посуда?», «Откуда берется торф?», «Чем уголь отличается от торфа?», «Каким бывает уголь? Зачем он нужен человеку?», «Откуда берется песок?». Поиск ответов на эти вопросы пробуждает интерес к исследованию, делает процесс обучения более эффективным. Интегрированный подход весьма редко реализуется в практике школы при работе с УМК «Школа России». Его можно реализовать, например, при рассмотрении вопроса об использовании глины и известняка. На территории Московской области сформировался народный промысел «Гжель», изучить материал, о котором можно предложить школьникам. Многочисленные памятники архитектуры средневековья выполнены из известняка или гранита, поэтому можно акцентировать внимание обучающихся на свойствах и значении этих полезных ископаемых.

Использование дидактических игр – залог успешного, интересного урока. Это может быть ролевая игра или игра-путешествие, рассмотрение кейсов (реальных проблемных ситуаций), настольные игры краеведческого содержания [2].

Таким образом, мы представили лишь некоторые примеры методических приемов при изучении родного края, которые сделали бы процесс обучения более притягательным для младшего школьника. В рамках статьи не рассмотрены возможные пути изучения историко-обществоведческого компонента, без которого формирование целостной картины мира при изучении предмета «Окружающий мир» невозможно.

Литература

1. Смирнова М.С., Никонова М.А. Программа регионального курса географии «Москвоведение». География в школе.1996. №1. С.51-52

2. Смирнова М.С. Игровые формы изучения в изучении географии своей местности. География в школе.1990. № 1.С.40

3. Смирнова М.С. Проектная деятельность как средство формирования экологической культуры младших школьников // Проблемы формирования экологической культуры младших школьников: материалы круглого стола

преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов 19 декабря 2013г. / сост. и отв. ред. М.С. Смирнова. – М.: Экон-информ, 2014. С.18-25

Давидян М.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
marish.d@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В статье рассматривается специфика реализации принципа наглядности, выделяются рациональные способы использования наглядности на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: дидактические принципы, принцип наглядности, средства наглядности.

Повышение уровня эффективности и качества процесса обучения является одной из задач совершенствования системы начального общего образования. В образовательном процессе в начальном общем образовании существенное значение имеет развитие у школьников интереса к учению, опора на чувственное восприятие учебной информации.

Дидактами и методистами четко определено, что важным условием эффективной организации учебного процесса учащихся начальных классов является последовательная реализация принципов обучения и рациональный выбор методов и способов обучения. В своей совокупности дидактические принципы определяют главные обучающие направления, а также содержание педагогических действий. Последовательная реализация принципов обучения, а также учет других важнейших дидактических факторов являются условием реализации такого принципа, как принцип научности. [1, с. 81]

При этом одним из основных дидактических принципов является принцип наглядности обучения. Наглядность как одно из теоретических понятий педагогики имеет множества ипостасей. Все ипостаси данного понятия образуют целостную систему, которая определяет актуальность изучения наглядности в педагогическом процессе.

Мы рассматриваем наглядность как дидактический принцип, как один из компонентов системы обучения, как целостное единство эмпирического и рационалистического составляющего, активизации психических процессов головного мозга (внимания, памяти, мышления, воображения). С учетом темы настоящей статьи попытаемся раскрыть сущность наглядности на уроках литературного чтения.

Дидактика и методика исследуют то, что происходит в процессе обучения, взаимодействие преподавания и учения и на основе этого изучения предлагают

эффективные подходы обучающих воздействий, которые направлены на формирование личности ребенка. Частью системы воздействий являются средства и формы наглядности. В сфере интересов дидактики и методики находится воспитательная и обучающая роль учебного процесса и условия, которые благоприятствуют активному творческому труду обучаемых и их интеллектуальному развитию.

Принцип наглядности как дидактический принцип на уроках литературного чтения в начальной школе проявляется в логически обусловленной системе преподавания, которая призвана активно воздействовать на сознание школьника на уроке, быть направленной на прочное и осознанное усвоение учебного материала. Примером этому может быть подбор учебных пособий, которые имеют наглядные картинки, иллюстрации в их логическом единстве:

- с беседами с детьми и объяснениями со стороны учителя,
- чтением художественных произведений,
- демонстрацией фильмов и их фрагментов,
- приглашением на уроки лекторов со специфическими знаниями предмета и адаптирующими свои рассказы под детское восприятие и пр.

Все вышеперечисленные дидактические формы и приемы в обязательном порядке должны отражаться в учебных и поурочных планах учителя в целях совершенствования педагогического процесса, а также контроля со стороны государственных органов за воспитанием учащихся начальных классов в русле идеологической направленности единой образовательной политике Российской Федерации.

В методиках наглядность связывают с различными видами восприятия: зрительным, слуховым, осязательным и др.

К зрительным средствам восприятия при реализации принципа наглядности можно отнести экскурсии, походы в музеи, иллюстрации, компьютерные технологии. К слуховым средствам восприятия относятся беседа, рассказ, аудиозаписи. Осязательные средства восприятия связаны с предметами, с которым ребенок вступает в непосредственное взаимодействие. Вся названная группа средств восприятия относится к так называемой эмпирической составляющей при использовании наглядности в учебном процессе.

Учитель должен помнить, что очень важно целенаправленно применять наглядные средства, а не перегружать уроки излишним количеством наглядных пособий. Это всегда мешает школьникам воспринимать учебный материал, обдумывать наиболее существенные вопросы содержания уроков литературного чтения. Неоправданное использование средств наглядности может помешать эффективной работе механизма воображения. «Готовые» художественные образы младшему школьнику не должны даваться в виде картинок и иллюстраций, он их должен «вылепить» силою своего воображения в своем сознании сам!

Нерациональное применение наглядности в обучении не приносит пользы, а больше вредит развитию младших школьников в процессе усвоения ими знаний. Наглядность как средство обучения входит в состав способа обучения, отработанный учителем способ обучения может рассматриваться в качестве педагогической технологии. [2, с. 4]

На уроках литературного чтения необходимо учитывать особенности развития учеников младших классов. Им трудно улавливать в силу возрастных особенностей содержание беспрерывного чтения и повествования. Поэтому необходимо использовать сочетание зрительных и слуховых способов восприятия. Слуховые способы восприятия в виде повествования, беседы и рассказа необходимо «разбавлять» игровой формой, которая будет дополнять содержание уроков литературного чтения. Для правильного и полноценного восприятия учебного материала нужно ограждать учащихся младших классов от монотонной и подавляющей детскую психику формы преподавания.

Основной поток учебной информации на уроках литературного чтения поступает в сознание ребенка именно через органы восприятия, поэтому использование наглядности является один из актуальных вопросов методики чтения. Активизация психических процессов при использовании средств и форм наглядности (в первую очередь воображения) является важнейшей задачей при построении уроков литературного чтения.

В психологической науке существует множество определений, что такое воображение. Воображение рассматривается как особая форма человеческой психики, которая стоит отдельно от остальных психических процессов. Она занимает промежуточное звено между восприятием и памятью. (Немов Р.С.) Воображение есть процесс создания образов таких предметов и явлений, которые не воспринимались человеком ранее. (Крутецкий В.А.)

Эти названные позиции ученых-психологов помогают нам создать единую логическую последовательность взаимосвязанных процессов на примере литературного чтения. А именно: через зрительное и слуховое восприятие ученик начальной школы на уроках литературного чтения принимает через органы чувств поток информации. Через психические процессы она перерастает в образы, которые ранее не воспринимались школьником. Затем образы через цепочку логических заключений перерастают в такие структурированные знания, которые откладываются на мозговой подкорке обоих полушарий мозга как память.

Таким образом при реализации принципа наглядности в учебном процессе начального общего образования мы можем проследить неотъемлемое единство эмпирического и рационалистических составляющих психико-соматических процессов у младших школьников на уроках литературного чтения, что, безусловно, подчеркивает всю актуальность и перспективность дальнейшего изучения рационального выбора и использования средств наглядности. Использование средств наглядности достаточно широко рассматривается в

современной учебной литературе. [3, с. 56] К тому же в наше время технологической цивилизации появляются все новые и более совершенные виды наглядности. Тема использования наглядности в учебном процессе становится все более увлекательной.

Литература

1. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А. Реализация принципа научности при построении образовательных технологий в системе профессиональной подготовки учителя. В сборнике: Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте педагогической инноватики. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов. Составитель и ответственный редактор Т.И. Зиновьева. 2016. С. 81-85.

2. Леонович Е.Н. К вопросу о формировании понятия «способ обучения» или «педагогическая технология» Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 4. С. 4 – 7.

3. Методика обучения русскому языку и литературному чтению. Афанасьева Ж.В. Вачкова С.Н., Десяева Н.Д., Курлыгина О.Е., Леонович Е.Н., Львова А.С., Серебренникова Ю.А., Трегубова Л.С., Сильченкова Л.С. Учебник и практикум / Москва, 2017. Сер. 68 Профессиональное издание (1-е изд.)

Коцелапова А.С.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
Билингвальный специалист по работе с детьми ООО «Дискавери»

ПОЗНАНИЕ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассмотрена важность познания ребенком окружающего мира, особенности детей старшего дошкольного возраста и процесса изучения английского языка, а также предложены методы познания мира посредством иностранного языка с оценкой последних.

Ключевые слова: познание, старшие дошкольники, английский язык, окружающий мир.

In this article, the importance of the child's cognition of the world around him, the features of the children of the preschool age and the process of learning English language, as well as methods of cognizing the world during the process of learning foreign language. Key words: cognition, preschoolers, English, environment.

Наш мир велик и многолик, и чем больше он интересен ребенку, тем более интенсивно он развивается. Источники информации для ребенка различны:

личный опыт, эксперименты, книги, взрослые. Широта кругозора ребенка определяет простоту его жизненного пути.

Человек начинает по определенному видеть мир еще в раннем детстве. Затем этот взгляд адаптируется в соответствии с потребностью. Наше окружение в детстве является важнейшим фактором, который определяет наше мировоззрение и мышление. Собственно, определяющим фактором познания является наш опыт. Все компоненты мира и отношения между ними исследуются человеком эмпирическим путем, методом проб и ошибок. В начале ребенок – это чистый лист, а затем, с приобретением опыта, у него формируются различные навыки и знания, взгляды и убеждения, которые определяют его дальнейший опыт.

В процессе изучения физиологии детей дошкольного возраста пришли к выводу, что познание состоит из двух взаимосвязанных элементов: информации и отношения человека к ней.

Информация представляет собой различные факты, сведения, знание о событиях в мире. К ней можно отнести сферу интереса ребенка, что ему хочется познать, способ получения этой информации и использованных для этого средств, а также способ переработки информации, например, систематизация, сбор, забывание, упорядочивание и так далее. Стоит понимать, что информация не самоценна, она необходима для дальнейшего развития ребенка, приобретение им полезных и приносящих удовольствие знаний и навыков.

Что касается отношения ребенка к информации, то очевидно, что оно неразрывно с сутью информации. Любая информация (зрительная, слуховая, тактильная) складывает у человека определенное к ней реакционное отношение, например, она ему понравилась, вызвала восхищение или грусть, разочаровала, разозлила. Информация таким образом оставляет в сознании человека некий чувственный след, сформировав отношение к ней.

Интересно, что если у взрослых информация важнее отношения к ней (он не может оценить книгу, не изучив определенные сведения о ней и авторе), то у ребенка все наоборот. Ему необходимо хорошо относится к тому, что ему нужно познать, а иначе он не станет этого делать, по крайней мере к хорошим результатам это не приведет. Педагоги хорошо знакомы с этим явлением и эффективно его используют в обучении детей.

Активное сознательное познание ребенком мира начинается в старшем дошкольном возрасте (5-6 лет). Он полон любопытства, стремления и желания познать окружающий его мир, все попробовать, все почувствовать. Даже то, что ему не понятно, ему все равно интересно. Правда, в таком возрасте он еще не способен всецело переработать информацию о большом мире. Важно, что познавательные потребности у ребенка выше его возможности переработать познаваемое, что может привести к перегрузке разрозненными, несвязанными фактами и сведениями, что понижает уровень желания к познанию.

В этом возрасте ребенок стремится расширить свой кругозор, выявить и вникнуть в отношения окружающего мира, а главное – утвердиться в отношении к миру. Есть различные способы удовлетворения потребности ребенка: собственный опыт ребенка, рассказы взрослых, а также книги, телевидение и другими источники знаний. В этом возрасте ребенок орудует такими методами как анализ, сравнение, классификация, обобщение, закономерности, что помогает его глубоко воспринимать окружающий мир. Если в возрасте от 2 до 4 лет ребенок информацию лишь накапливал, что сейчас он уже способен хоть немного воспринимать большой мир.

Интересно, что, когда у психолога или педагога-лингвиста спрашивают, какой возраст наиболее благоприятный для изучения языка, всегда можно услышать один ответ: дошкольный. Именно в раннем детстве все сознательные и подсознательные процессы ребенка активизируются на главном задании - изучении языка. Ребенок осваивает родной язык, сопоставляя слова и словосочетания с предметами, процессами и событиями окружающего мира.

Планомерно-поэтапное формирование конкретных языковых навыков проводится в формах, интересных для детей, когда они не только сами задают вопросы, касающиеся английских языковых единиц, но и активно пользуются обращением ко английскому языку как источнику дополнительной информации о предмете исследования и изучения. Через английский язык удается узнать новое об экологии. Запрос информации, при котором английский язык - средство ее получения и способ по-иному обозначить реальность, стоящую за привычными словесными обозначениями, - это качественно иная ступень в работе со английским языком, восполняющая тот самый пробел, который привычно обозначают как отсутствие прямой мотивации в изучении языка. Английский становится нужным детям потому, что интересна экология либо другие сферы, связанные с формированием элементарных историко-географических представлений.

Работа с понятийными системами двух языков позволяет существенно повысить качество формируемых действий и понятий: они опосредуются не только родным, но и английским языком, сравниваются дополнительно между собой, становятся более обобщенными и гибкими. Умение пользоваться источниками разного рода, справочной литературой, в том числе и на английском языке, - существенная сторона жизни современного человека. Многократная перепроверка данных, критическое отношение к обсуждаемому - социально запрашиваемые свойства человека. Они формируются и в ходе обучения английскому языку.

Значение проведенной работы выходит за пределы простого преподавания языка либо же обучения основам экологического мышления, оно свидетельствует об изменении роли иностранных языков в повседневной жизни, делает владение английским языком естественной составной частью знаний дошкольника о способах научного экспериментирования, позволяет ребенку

ощутить себя компетентным исследователем, компетентным современным пользователем информационными источниками.

Для эффективного обучения ребенка старшего дошкольного возраста английскому языку стоит помнить:

1. Создать такую же языковую среду для изучения иностранного языка в раннем возрасте, как и для родного - очень сложно. Ведь на родном языке говорят между собой родители и близкие 24 часа в сутки, а иностранный язык можно вводить в повседневную жизнь ребенка только фрагментарно. Разумеется, если родители сами превосходно владеют языком, они могут сделать традиционными так называемые «дни английского языка», когда будут говорить между собой только на английском.

2. У ребенка есть врожденные способности подражания. Он будет повторять за Вами (или преподавателем, репетитором) слова и выражения с тем же акцентом и произношением, которое он услышит. Поэтому, чем совершеннее будет Ваше произношение, тем лучше оно будет и у Вашего малыша. Для разнообразия стоит также использовать видео и аудиоматериалы.

3. Для взрослого человека месяц или полгода - не имеют такого большого значения, как для малыша. В одной взрослой группе язык могут изучать студенты и состоявшиеся люди лет на пять-десять их старше. Но нужно помнить, что ребенок в 5 лет и 5,5 по-разному воспринимает информацию, по-разному реагирует на окружающий мир, поэтому методы и принципы обучения должны быть разными.

4. При обучении ребенка английскому языку необходимо задействовать все типы памяти: слуховую, зрительную, тактильную и эмоциональную. Наибольшее количество информации человек запоминает через зрительную память, а развитие слуховой помогает выработать умение восприятия информации на слух как важнейший языковой навык. Тактильная помогает запомнить произношение звука или слова. Эмоциональная же способствует долговременному запоминанию, например, если информация вызвала у ребенка радость или восторг, то скорее всего он запомнит ее надолго.

Таким образом, в процессе изучения английского языка маленькими детьми важно помнить, что в раннем возрасте дети особенно чувствительны к получению новой информации, знаний. Вы можете привить любовь к английскому языку своему ребенку или наоборот - добиться совершенно противоположного результата. Важно, чтобы для ребенка обучение было естественным процессом, наглядным, комплексным (чтение, написание, восприятие на слух), систематичным, а главное – креативным.

Литература

1. Marton, F., and A.B. Tsui, eds. 2004. Classroom Discourse and the space of learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Чиркова Т.В.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматриваются основные характеристики развитой сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников, ее особенности, компоненты, значение в развитии личности старшего дошкольника и описывается руководство и педагогические условия организации сюжетно-ролевой.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, старшие дошкольники, руководство сюжетно-ролевой игрой, педагогические условия организации сюжетно-ролевой игры.

Ценность сюжетно-ролевой игры для развития детей дошкольного возраста несомненна, т.к. именно этот вид игр способствует их успешной социализации. Именно к старшему дошкольному возрасту у детей накапливаются необходимые знания и личный опыт, который представляет возможным раскрыть возникающий замысел, развить его в самостоятельные игровые действия. Желательно чтобы, к старшему дошкольному возрасту у детей сложились представления об организации и развитии сюжета в играх, которые можно рассматривать как самостоятельную творческую деятельность.

Компоненты сюжетно-ролевой игры (сюжет, содержание и роль), с возрастом и индивидуальными особенностями детей, изменяются и усложняются. Главным из них выступает сюжет, без которого не может быть самой сюжетно-ролевой игры. Мы рассматриваем понятие «сюжет», как определенные действия, события, которые ребенок переносит из окружающей социальной действительности. Сюжеты игр могут быть разнообразными и, по мнению Е.И. Суховой, это зависит от наличия у самого ребенка сложившейся в его представлении Картины мира, то есть чем шире кругозор, чем больше ребенок знает, тем сюжет его игр будет интереснее и разнообразнее [2]. Содержание игры, по определению Комаровой Н.Ф., отражает деятельность взрослых и их отношения. В зависимости от того, в какой мере ребенок имеет представление о деятельности взрослых, меняется и содержание игры. Ключевым компонентом в сюжетно-ролевой игре является роль и действия, которые с ней связаны [1].

Для полноценного развития сюжетно-ролевой игры воспитателю необходимо создать педагогические условия, которые будут стимулировать развитие игровой деятельности ребенка на протяжении длительного времени от одного до нескольких дней. Для пролонгирования сюжетной линии игры следует расширять возможности предметно-пространственной развивающей среды, дополняющей социальный опыт дошкольников. Например, игра «Путешествие по Москве». В качестве расширения знаний детей можно включать видео

материалы парков Москвы, детских развлекательных центров, дополнить дидактической игрой «Правила дорожного движения» и т.п.

В непосредственно образовательной деятельности целесообразно проводить беседы с детьми, направленные не только на ознакомление с профессиями взрослых, но и делать акцент на то, какие существуют правила и нормы общения между людьми. Так при проведении экскурсии в школу воспитатель познакомит ребят с наличием разных учебных помещений: классов, спортивного и актового залов, лабораторий, столовой и т.п. У детей появляются новые знания о работе педагогов школы и жизнедеятельности школьников.

Безусловно, чтение художественной литературы, походы в музеи, театры благотворно влияют на обогащение внутреннего мира ребенка, который потом имеет отражение в сюжетно-ролевых играх детей и в данных видах деятельности неоценимую пользу оказывает взаимодействие детского сада и семьи. Именно поддержка родителей, участие их в совместной деятельности выступает значимым педагогическим условием, способствующим социализации детей и расширению их представлений об окружающем мире.

Просмотр совместно с родителями или другими членами семьи мультипликационных фильмов, обсуждение сюжетной линии, поведения героев способствуют разнообразию тематике игр, которые выходят за рамки часто встречающихся бытовых ситуаций. В новых сюжетных линиях могут естественным образом переплетаться реальные, сказочные, фантастические события. Дети учатся объединять, дополнять и в разных вариациях отображать, имеющиеся представления о взаимодействии людей, животных, сказочных персонажей, что придает игре неповторимый и творческий характер.

Специфика содержания сюжетно-ролевых игр старших дошкольников состоит в том, что они проявляют интерес уже не столько к действиям взрослых, сколько взаимоотношению субъектов в процессе деятельности. Имеющийся игровой опыт позволяет ребенку более разнообразно представить замысел предстоящей игры. В этом случае, инициатива в предложении интересной игры будет идти не столько от педагога, как от самих детей.

В группе старших дошкольников для обогащения сюжетов игр педагог может провести во второй половине дня, в рамках дополнительных услуг, изготовление игрушек своими руками. Такие игрушки дети чаще используют в своих играх. Они придумывают имя своим героям, наделяют определенными качествами: сочувствуют, сострадают, сопереживают и т.п.

В сюжетно-ролевой игре существует два вида отношений. Отношения, которые существуют в обычной, повседневной жизни - это реальные отношения между детьми, а отношения, которые возникают в процессе игры называются ролевыми отношениями. Именно реальные отношения оказывают большое влияние на ролевые, и от них зависит, может ли ребенок принять чужие правила, если нет, то может ли он тактично отказать, может ли дошкольник проявлять

инициативу и самостоятельность, и в итоге будет ли игра продолжительной и интересной.

Помимо создания педагогических условий для успешного развития сюжетно-ролевой игры, педагогу необходимо грамотно руководить игрой. Задачи педагогического руководства меняются в зависимости от возраста детей, от того насколько развита сюжетно-ролевая игра. К старшему дошкольному возрасту педагог осуществляет руководство игрой через ряд конкретных приемов: совет, реплика, направленная на развитие детской фантазии, указания, вопрос, оценка отдельных персонажей и исполнителей. Методически грамотное руководство требует от педагога профессионального знания возрастных и индивидуальных особенностей старших дошкольников, умения направить ребят на предполагаемый игровой сюжет, корректно подсказывать как лучше распределить роли в игре, стимулировать развитие игровой ситуации за счет обогащения развивающей предметно-пространственной среды.

Так, например, при распределении ролей воспитателю необходимо учитывать формальных и неформальных лидеров группы, особенно, если сами ребята не могут договориться. Важно педагогу поощрять дошкольников за оригинальность и самостоятельность в выборе сюжета.

Грамотное педагогическое руководство сюжетно-ролевой игрой требует от педагога, прежде всего, серьезного и неравнодушного отношения к игре и к детям, помочь каждому ребенку пережить ситуацию успеха. Такое отношение к каждому ребенку в игре будет способствовать тому, что дети смогут реализовать имеющийся социальных опыт.

Таким образом, рассмотрев некоторые педагогические условия и руководство сюжетно-ролевой игрой можно отметить, что данный вид игры несомненно расширяет знания и представления детей об окружающем мире, способствует формированию ценностных ориентиров у ребенка-дошкольника и успешной личностной социализации.

Литература

1. Комарова, Н.Ф. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду. – М.: изд. «Скрипторий 2003», 2012. – 157 с.

2. Сухова, Е.И., Скрипник В.М. Игровой метод в формировании личности ребенка – дошкольника// Дошкольник – 2015. - № 5. – С. 15-22.

© «Известия ИППО» ГАОУ ВО МГПУ, 2018