

Научная библиотека по педагогике

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ
ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ**

Коллективная научная монография



СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ
ИЗДАТЕЛЬСТВО

Санкт-Петербург
2015

УДК 37
ББК 74.04(2Рос)

Рецензенты:

Е.В. Голови́ева – доктор педагогических наук, профессор Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет».

Н.Н. Кузина – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования.

Авторский коллектив:

к.п.н., доц. Абдуллина Л.Б.; к.с.-х.н., доц. Афонина Р.Н.; д.псх.н., доц. Дугарова Т.Ц.; преп. Ооржак А.А.; преп. Посходиева Д.В.; преп. Сагалакова Л.П.; к.п.н., доц. Смирнова О.М.

А43 Актуальные проблемы развития образования в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения / под ред. д.п.н., проф. В.И. Баймурзиной. – СПб. : Социально-гуманитарное знание, 2015. – 100 с.

ISBN 978-5-9904243-6-4

В монографии представлен анализ состояния современного образования, выявлены основные его проблемы. Раскрыты инновационные подходы к обучению, педагогические условия, содержание, методы, формы и средства обучения в условиях реализации ФГОС нового поколения. Рассмотрено философско-методологическое основание формирования компетенций у обучающихся.

Книга адресована магистрантам, аспирантам, докторантам, учителям и преподавателям, а также научным работникам, интересующимся вопросами развития современного образования.

УДК 37
ББК 74.04(2Рос)

ISBN 978-5-9904243-6-4

© Коллектив авторов, 2015
© ООО «Издательство «Социально-гуманитарное знание», 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
1. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ – ЦЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	6
Введение	6
§ 1. Трактовки понятия «профессиональная готовность»	6
§ 2. Социально-перцептивная компетентность педагога	8
§ 3. Психолого-педагогическая направленность подготовки педагогов	15
Заключение	19
Список литературы	20
2. КОНЦЕПЦИЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОНВЕРГЕНТНОГО ПОДХОДА В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ДИСЦИПЛИНАМ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО И МАТЕМАТИЧЕСКОГО БЛОКА В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ	22
Введение	22
§ 1. Постановка проблемы исследования	23
§ 2. Теория конвергентного подхода	25
§ 3. Основные положения концепции конвергентного подхода	29
§ 4. Модель образовательного процесса	31
Заключение	37
Список литературы	38
3. ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	40
Введение	40
§ 1. Теоретические основы изучения этнокультурной компетентности	41
§ 2. Исследование этнокультурной компетентности у студентов педагогического колледжа	45
Заключение	54
Список литературы	56
4. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО С РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ	58
Введение	58
§ 1. Духовно-нравственное воспитание дошкольников как актуальная проблема современного образования	59
§ 2. Особенности взаимодействия ДОО и семьи	64
Заключение	76
Список литературы	77

5. ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	78
Введение	78
§ 1. Процесс обучения в курсе «Окружающий мир» в условиях деятельностного подхода.....	78
§ 2. Педагогические технологии деятельностного типа в изучении курса «Окружающий мир»	87
Заключение	96
Список литературы	97
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	99

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в российской системе образования интенсивно идёт процесс её модернизации, который требует научного подхода к реформе образования и проверку эффективности предложенных исследователями подходов, концепций, программ, моделей, методов и методик и на практике. Условием их осуществления является реализация Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения.

Коллективная монография «Актуальные проблемы развития образования в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения» отражает результаты научно-исследовательской работы учителей общеобразовательных школ, преподавателей вузов в данном аспекте. В образовательных учреждениях содержание образования представлено деятельностью обучающего и обучаемого, конкретизированного в учебных планах. Развитие содержания аккумулировано в программах, методических пособиях, рекомендациях.

В монографии представлены статьи, посвященные следующим направлениям: актуальные проблемы развития образования в условиях глобализации общества; интеграция педагогических процессов в ходе реализации ФГОС на разных ступенях системы образования; взаимодействия субъектов образовательной деятельности в ходе реализации ФГОС нового поколения; формирование компетенций в подготовке педагогических кадров (в вузе, ссузе); социализация обучающихся на разных ступенях и уровнях образования.

Изучение проблем развития образования является актуальным, требующим выявления, обоснования теоретико-методологического аппарата, способов и путей его реализации в современных условиях. Научное обеспечение развития образования в условиях реализации ФГОС дает ответы на следующие вопросы: какие направления научных исследований являются приоритетными в условиях реализации ФГОС нового поколения? Потенциалами каких наук пользуются исследователи? Какой эффект ожидается от результатов научно-практических исследований?

*Баймурзина Виля Искандаровна
доктор педагогических наук
профессор*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ – ЦЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Абдуллина Лилия Бакировна

Введение

Изучение состояния проблемы педагогической подготовки учителя в современной педагогической теории показывает, что они рассматриваются преимущественно на функциональном уровне: определяются содержание и методы подготовки студентов к работе по различным направлениям (нравственному, эстетическому, физическому и т.п.) и к отдельным видам профессиональной деятельности учителя (обучающей, внеклассной воспитательной, общественно-педагогической, организаторско-управленческой), выявляются функции и условия повышения эффективности отдельных компонентов общепедагогической подготовки студентов (курсов теории и истории педагогики, педагогической практики и т.д.).

В ходе исследования нам удалось установить, что большинство авторов склонны рассматривать подготовку студентов как формирование профессиональных качеств, в том числе и готовности к различным видам деятельности, как процесс, имеющий свои собственные особенности и закономерности. Ввиду такого понимания термины «подготовка» и «готовность» трактуются не как синонимы, хотя между собой они очень тесно связаны и взаимообусловлены. Это объясняется тем, что то или иное качество готовности специалиста во многом определяется тем, какую он проходил подготовку.

§ 1. Трактовки понятия «профессиональная готовность»

Под термином «подготовка» понимается динамичный процесс, конечной целью которого является формирование такого профессионального качества, каким выступает «готовность», в основе которого лежат определенные закономерности:

1. Обусловленность системы общепедагогической готовности потребностям социально-педагогического и духовного развития общества, задачам в области формирования личности.
2. Соответствие содержания, форм и методов общепедагогической подготовки уровню развития педагогической науки и практики, характеру и содержанию педагогического труда.
3. Воспитание и развитие будущих педагогов в процессе общепедагогической подготовки.

4. Взаимосвязь целей, функций, содержания и методов общепедагогической готовности студентов педвузов.

5. Зависимость качества общепедагогических знаний, умений и навыков от характера, содержания, форм и методов организации учебно-познавательной, учебно-практической, самостоятельной практической деятельности студентов.

6. Зависимость содержания и методов общепедагогической готовности от индивидуальных способностей студентов. Учитывая важную роль различных показателей, условий и элементов, характеризующих процесс подготовки к деятельности, следует в первую очередь уделить особое внимание вопросам однозначного, единообразного определения понятия профессиональной готовности как педагогической категории [22].

Профессиональная готовность – явление, детерминированное многими внутренними и внешними факторами. Поэтому встречается много трудностей при определении ее сущности и показателей. Особенно трудно вскрыть ее субъектную сторону, найти ее информативные показатели. Тут необходимо указать на очевидные недочеты в существующих исследованиях, в которых в качестве объекта выступало состояние готовности. В некоторых исследованиях, давших ценные результаты, недостаточное внимание обращалось на психологические аспекты готовности и их роль в деятельности человека. В этих работах, кроме того, количественный подход при обработке результатов исследования доминирует над качественно-психологическим, что объединяет анализ и выводы. Исследования выполняются, в некоторой степени, формально по отношению к субъективным условиям деятельности, поэтому индивидуально-психологические закономерности остаются не выявленными.

Рассматривая подготовку как профессионально важное качество и как устойчивую характеристику личности, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович включили в ее структуру следующие компоненты:

- Мотивационный (положительное отношение к профессии, интерес к ней и другие устойчивые профессиональные мотивы).
- Ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности, ее требования к личности).
- Операциональный (владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, умениями, навыками, процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др.).
- Волевой (самоконтроль, умения управлять действиями, из которых складывается выполнение обязанностей).
- Оценочный (самооценка своей профессиональной подготовленности, соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным трудовым образцам) [12].

Эти положения закладывают фундамент в формировании целостной системы предстоящей деятельности, а ее основами будущий педагог овладевает,

прежде всего, в процессе изучения психолого-педагогических, специальных и общественно-политических дисциплин, и чем выше научный уровень их преподавания, тем целенаправленней и шире осуществляется профессиональная подготовка.

Профессиональная готовность – не только результат, но и цель профессиональной подготовки, начальное и основное условие эффективной реализации возможностей каждой личности. Этим подчеркивается диалектический характер готовности как качества и как состояния, а также динамического процесса. Таким образом, такое разграничение позволяет более строго анализировать и толковать понятие профессиональной подготовки.

Как показал анализ, понятие профессиональной готовности употребляется в нескольких значениях, а подчас отождествляется с профессиональной подготовкой. Обзор словарных определений позволяет заключить, что термин «подготовка» обогащает понятие «готовность», указывая на то, что подготовка к профессии есть не что иное, как формирование готовности к ней, а система установок на труд, устойчивая ориентация на выполнение трудовых заданий, общая готовность к труду является психическим результатом профессиональной подготовки.

Несмотря на некоторые несовпадения в теоретических подходах к интерпретации феномена «готовность» и ее структуры, она рассматривается во всех исследованиях как первичное и обязательное условие успешного выполнения любой деятельности.

В целом готовность к деятельности рассматривается как:

- активное состояние личности, вызывающее деятельность;
- следствие деятельности;
- качество, определяющее установки на профессиональные ситуации и задачи;
- предпосылка к целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости, эффективности;
- форма деятельности субъекта, которая включается в общий поток его условий [16].

§ 2. Социально-перцептивная компетентность педагога

В настоящее время особое внимание уделяется модернизации содержания отечественного образования, его ориентации на новые подходы к общеобразовательной и профессиональной подготовке. Концепция модернизации педагогического образования определяет задачи становления и развития личности будущего учителя с учетом радикально изменившихся условий социума, в связи с интеграцией России в европейское образовательное сообщество.

Новые требования к педагогу-профессионалу ведут к необходимости изучения научных предпосылок формирования личности современного учителя с учетом реалий сегодняшнего дня и накопленного наукой знания о процессе формирования личности учителя.

В современных условиях важными характеристиками личности и деятельности педагога являются не столько специальные знания, владение информацией, основные технологии обучения и воспитания, сколько общая и коммуникативная культура, обеспечивающие выход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и передавать ценности, а также обуславливать личностное развитие.

Система российского образования на данном этапе развития общества характеризуется поиском и утверждением новых подходов к обучению различным дисциплинам, которые призваны наиболее полно отвечать насущным потребностям, как реформируемого российского общества, так и каждого индивида. Само признание удовлетворения индивидуальных потребностей как приоритетного направления системы образования является свидетельством пересмотра целевых ориентиров. Оптимальное развитие личности основано на активной ее реорганизации и интеграции различных компетенций в течение жизни, при чем, большинство компетенций содержат в себе потенциальную способность к генерированию при творческом подходе, к разнообразному комбинированию и преобразованию усвоенных элементов.

Восприятие социальных объектов в социальном контексте, прежде всего, восприятие людьми друг друга требует от педагогов сформированности социальной перцепции. Социальная перцепция – процесс, возникающий при межлическом воздействии на основе естественного общения и протекающий в форме восприятия и понимания одним человеком другого.

Перцепция – теоретическое понятие, характеризующее искусственно выделенный фрагмент целостного процесса познания и субъективного осмысления человеком мира. Социальная перцепция – сложное, многосоставное понятие, пытающееся объяснить уникальное явление познания и понимания людьми друг друга в целом. Понятие «социальная перцепция» включает в себя всё то, что принято обозначать различными терминами и изучать отдельно: собственно процесс восприятия наблюдаемого поведения; интерпретация воспринимаемого поведения в терминах причин поведения и ожидаемых последствий; эмоциональную оценку; построение стратегии собственного поведения.

Имеющиеся научные исследования недостаточно ориентированы на необходимость изучения социально-перцептивной компетентности в системе профессионального взаимодействия педагога с детьми и необходимости профессиональной подготовки к этому студентов вуза.

Мы рассматриваем социально-перцептивную компетентность педагога как существенную предпосылку целенаправленной деятельности, которая

позволяет выполнять свои профессиональные обязанности, используя при этом имеющийся опыт, знания, личные качества, а также перестраивать свою деятельность в различных ситуациях, как устойчивую характеристику личности, и включаем в ее структуру следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, эмоциональный, операционально-деятельностный [3].

Система формирования социально-перцептивной компетентности будущего педагога предусматривает использование личностно-развивающих педагогических технологий, отслеживание динамики этого процесса и, наконец, обоснование психолого-педагогических условий, ведущих тенденций формирования исследуемой компетентности. Формирование социально-перцептивной компетентности будущего педагога происходит прежде всего средствами саморазвития, самоконтроля, преодоления стереотипов мышления, рассчитанных лишь на использование готовых стандартных решений, то есть центральным звеном должна стать активная творческая деятельность. Используя активные формы и методы обучения, приемы и методы психорегуляции, педагогическую технику общения, педагогические технологии выполняют задачу организации эффективного взаимодействия педагога и обучаемого.

В современных условиях важными характеристиками личности и деятельности педагога являются не столько специальные знания, владение информацией, основные технологии обучения и воспитания, сколько общая и коммуникативная культура, обеспечивающие выход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и передавать ценности, а также обуславливать личностное развитие. Успешность педагогической деятельности может определяться как внешними условиями, в которых она протекает, так и субъективными факторами, которые могут, или способствовать, или мешать процессу достижения педагогических целей.

Успешность педагогической деятельности может определяться как внешними условиями, в которых она протекает, так и субъективными факторами, которые могут, или способствовать, или мешать процессу достижения педагогических целей. Педагогическую деятельность можно представить как организованную форму педагогического взаимодействия, ведущим организатором которого является педагог. И именно его профессиональной компетентностью определяется характер педагогического взаимодействия. «Познание и взаимное воздействие людей друг на друга, – пишет А.А. Бодалев по поводу этой роли, – обязательный элемент любой совместной деятельности, даже если ее целью не является прямое решение задач воспитания, и она всецело направлена к достижению какого-то материального результата. От того, как люди отражают и интерпретируют облик и поведение и оценивают возможности друг друга, во многом зависит характер их взаимодействия и результаты, к которым они приходят в совместной деятельности».

Проблема продуктивности профессионального педагогического взаимодействия приобрела особую актуальность в связи с тем, что произошла смена технократических отношений в системе «педагог-ученик» на гуманистические и смена преобладающих авторитарно-манипулятивных стилей общения диалогическим. Сама же эффективность педагогического взаимодействия находится в существенной зависимости от полноты и адекватности познания педагогом своей личности и личности учащегося.

Необходимые для изучения личности обучающихся теоретические психологические знания педагог, как правило, получает в процессе профессиональной подготовки. Однако, как хорошо известно, преобразование теоретических психологических знаний в знания «практические», т.е. непосредственно используемые в реальных ситуациях, – процесс сложный, многоступенчатый. Определяющим этапом этого процесса является формирование на уровне профессионального сознания педагога определенных категориальных структур, опосредующих восприятие и осознание им различных содержательных аспектов педагогической деятельности. В данном случае речь идет о системе психологических критериев, лежащих в основе анализа-оценки педагогом личностных особенностей обучающихся.

Содержание работы по формированию социально-перцептивной компетентности предусматривает изучение теоретических, методических, технологических аспектов, при этом используются различные активные методы, виды и формы: лекции-диалоги, групповые дискуссии, тренинги, тесты, организационно-деятельностные и ролевые игры, защита индивидуальных проектов, моделей, программ профессионального и личностного роста, «домашние задания» и др.

В связи с чем, мы остановимся на подробном описании вышеперечисленных процессов и явлений в педагогике.

В основе активного обучения лежит принцип непосредственного участия, который обязывает преподавателя вуза сделать каждого студента активным участником учебно-воспитательного процесса, действующим, ведущим поиск путей и способов решения изучаемых в учебном курсе проблем, формировать у него реальные умения и навыки педагогического труда. Учебно-воспитательный процесс при активном обучении воссоздает ту среду, в которой предстоит трудиться студенту, содержит в себе конкретные проблемы будущей деятельности, развивает у студентов способности решать практические задачи.

Применение системы активных методов обучения, разработанной и совершенствуемой в зависимости от особенностей конкретных учебных ситуаций, целевых аудиторий, является одним из ключевых элементов в реализации идеи непрерывного обучения, управления накоплением и развитием навыков и знаний индивидов для активной же (само) реали-

зации. Активные формы обучения относятся к технологиям обучения. Они позволяют добиться:

- развития личности, ее способностей творческой деятельности;
- обновления содержания обучения за счет модернизации учебных дисциплин на основе формирования их логического и достаточно образного облика, облегчающего студентам понимание и использование приобретенных знаний;
- интеграции знаний, приобретаемых в ходе изучения смежных дисциплин и создающих предпосылку для проблемно-модульного изучения ряда дисциплин;
- оптимизации процесса обучения, достижения высокого качества знаний, умений и навыков, а также развития опыта профессионально-творческой деятельности;
- перемещения акцента с процесса преподавания на процесс учения самих будущих специалистов, освоения ими знаний и опыта под руководством преподавателя на основе увеличения внеаудиторной самостоятельной работы.

Активные формы обучения объединяет то, что в них:

- меняется методическая модель обучения (с традиционной на конструктивистскую);
- появляется большая приближенность жизненным ситуациям;
- делается акцент на решение познавательных проблем.

По степени активизации и характера учебно-познавательной и исследовательской (проектно-конструкторской и т.д.) деятельности студентов методы активного обучения классифицируются на:

- имитационные методы – это педагогические приемы и специальные формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная и исследовательская деятельность построена на имитации будущей профессионально-практической деятельности. В свою очередь имитационные методы делятся на игровые (деловые игры, игровое проектирование) и неигровые (анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и др.);
- неимитационные методы построены на реальных профессионально-практических ситуациях.

Наиболее эффективными в развитии технологий обучения в системе высшего образования являются такие методы активного обучения, как игровое проектирование, анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных проблем, курсовое и дипломное проектирование и др.

Кроме того, при подобной организации занятий сочетаются теоретические положения с конкретной педагогической ситуацией, что позволяет установить органическую связь между педагогической теорией и педагогической практикой. При этом развивается самосознание студентов, критичность их самооцен-

ки, что является важным условием формирования социально-перцептивной компетентности.

Однако ни один из активных методов нельзя считать универсальным. Проведение занятий с применением одних и тех же методов (например, решение педагогических задач или «круглый стол») делает их слишком традиционными, в результате будет снижена их эффективность. Чтобы этого не произошло, необходимо постоянно обновлять не только содержание занятий, но и методику их проведения, вводить новые элементы, т.е. стремиться реализовать принцип непрерывного обновления.

Основными приемами, применяемыми нами в практике активного социально-психологического обучения, являются групповая дискуссия и ситуационно-ролевая игра. Кроме этого, нами применялись также два вспомогательных приема социально-психологического обучения психогимнастика и проективный рисунок.

Групповая дискуссия в тренинге – это совместное обсуждение какого-либо спорного вопроса, позволяющее прояснять и изменять мнения, позиции и установки участников группы в процессе непосредственного общения.

Рольевые и деловые игры – два наиболее часто встречающихся термина, принятых в системе тренингов. И те, и другие содержат в себе одинаковый механизм запуска, то есть собственно понятие «роли» как комплекса правил и ограничений, добровольно принимаемых на себя игроком. Также объединяющим моментом является обязательное наличие организатора игры (он может называться как угодно, но по терминологии, принятой на тренингах, это тренер).

Под психогимнастикой понимается использование системы упражнений, направленных на изменение состояния группы как целого или каждого участника в отдельности.

Методика проективного рисунка способствует выявлению и пониманию трудно вербализируемых проблем. При этом основным средством общегруппового общения является язык линий, красок, художественных образов. Т.С. Яценко считает, что проективный рисунок стимулирует выражение чувств, отношений состояний и причин, позволяющих лучше понять содержание последних, их динамику и направление [4].

Эффективно использовался нами и метод ситуационно-ролевой игры, который представляет собой процесс импровизированного разыгрывания заданной проблемной ситуации. В ходе данной игры участники исполняют разные роли и через осознание личных проблем приобретают возможность практически отработать и закрепить новые формы поведения в значимых для них ситуациях.

Еще одним активным методом обучения мы определяем тренинг.

По мнению Л.А. Петровской, термины «активная социально-психологическая подготовка», «активное социальное обучение», «лабораторный тренинг»,

«группы интенсивного общения», «группы открытого общения», «перцептивно-ориентированный тренинг», «тренинг чувствительности (сенситивности)» являются эквивалентами социально-психологического тренинга, цель которого – развитие компетентности в общении, ее коммуникативной, интерактивной и перцептивной составляющих [2].

Многофункциональность метода свидетельствует о том, что тренинг применяется не только для повышения социально-перцептивной компетентности, но и самого процесса овладения профессиональными знаниями, навыками и умениями. Возможности тренинга существенно шире и охватывают области совершенствования интеллектуальных возможностей человека, развития его волевых характеристик, осознания и разрешения личностных, профессиональных и организационных проблем.

Ролевые и деловые игры – два наиболее часто встречающихся термина, принятых в системе тренингов. И те, и другие содержат в себе одинаковый механизм запуска, то есть собственно понятие «роли» как комплекса правил и ограничений, добровольно принимаемых на себя игроком.

Как показывает наше исследование, прямой переход от учебного процесса к интенсивному включению в коммуникативную деятельность в основе своей малоэффективен, если отсутствует одно важное, на наш взгляд, звено – должна быть специфическая тренировочная форма работы, позволяющая студенту включиться на предварительном этапе в смоделированную коммуникативную деятельность, в которой студенты имеют возможность апробировать свои коммуникативные умения, приобрести недостающие, а главное, постичь технологию процесса формирования социально-перцептивной компетентности, методику его организации.

Своеобразие этой формы не только в тренинговом характере обучения, но и в самой организации: глубокое погружение студентов в модель будущей коммуникативной деятельности, в своеобразие процесса обучения, сопряженного с организацией всей жизнедеятельности и коммуникативного взаимодействия.

Активные методы и формы профессиональной подготовки не только выступают надежным методом превращения теоретических знаний в практические умения, но и одновременно актуализируют процессы самопознания, самоанализа, самокоррекции личности обучающегося. Различные точки зрения и позиции позволяют студентам прорабатывать и оценивать возможные варианты своего поведения в тех или иных педагогических ситуациях. Реализация ведущих идей требует преобразования сложившейся системы профессиональной подготовки педагога, полностью не решаемой в вузе. Студенты должны ориентироваться на последующее повышение профессионализма. В основу преобразований должны быть положены аксиологические, технологические и индивидуально-творческие подходы к определению целей, содержания,

способов формирования социально-перцептивной компетентности в процессе подготовки в системе высшего профессионального образования.

Таким образом, данные формы способствуют развитию интеллектуально-коммуникативного потенциала личности: развивают самоанализ, самоконтроль, самокоррекцию поведения, качеств и черт характера, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

§ 3. Психолого-педагогическая направленность подготовки педагогов

Современная система российского образования характеризуется поиском и утверждением новых подходов к обучению различным дисциплинам, которые призваны наиболее полно отвечать насущным потребностям, как реформируемого российского общества, так и каждого индивида. Само признание удовлетворения индивидуальных потребностей как приоритетного направления системы образования является свидетельством пересмотра целевых ориентиров. Оптимальное развитие личности основано на активной реорганизации и интеграции личностью различных компетенций в течение жизни, при чем большинство компетенций содержат в себе потенциальную способность к генерированию при творческом подходе, к разнообразному комбинированию и преобразованию усвоенных элементов.

Как мы уже отмечали, подготовка к будущей профессионально-педагогической деятельности однозначно связана с формированием профессиональной направленности личности студента, т.е. его психологической готовностью заниматься избранной деятельностью. Мы согласны с определением профессионально-педагогической направленности как осознанности и психологической готовности к педагогической деятельности (А.И. Щербаков) [24].

Профессиональная направленность личности рассматривается большинством ученых как устойчивый интерес и положительное эмоциональное отношение к профессии педагога, склонность и желание заниматься ею.

Например, Н.В. Кузьмина отмечает, что истинная педагогическая направленность на работу с детьми обуславливает интерес к самим детям, воспитанию у них лучших качеств [15].

В.А. Сластенин же включает в эту сложную психолого-педагогическую структуру и определенные личностные качества, такие как, интерес и любовь к детям, увлеченность педагогической работой, зоркость и наблюдательность, педагогический такт, педагогическое воображение, организаторские способности, справедливость, общительность, требовательность, настойчивость, целеустремленность, уравновешенность, выдержка, профессиональная работоспособность [23].

Профессионально-педагогическая направленность образует основу, вокруг которой komponуются основные свойства личности педагога. Практически

очень трудно отделить собственно педагогические качества от других многообразных свойств личности педагога, влияющих на успех его деятельности. Они проявляются, формируются и развиваются в общей структуре свойств, отношений и действий и представляют собой синтез многообразных способностей, качеств ума, чувств и воли. Современный педагог должен обладать высокой общей культурой, моральной чистотой, глубоким чувством рефлексии, душевной щедростью, эмпатией, постоянным стремлением к самосовершенствованию и т.д.

Все эти качества могут реализовываться в полной мере только в деятельности. Следовательно, профессионально-педагогическая направленность личности характеризуется, в первую очередь, личностными качествами педагога.

Профессионально-педагогические качества и способности педагога анализирует Э.А. Гришин. В первую группу им включены такие личностные качества, как идейность, общественно-политическая активность, высокий нравственный облик, творческое отношение к труду, умение работать и действовать коллективно; во вторую – профессиональные качества: общая эрудиция и знание своего предмета, постоянное совершенствование знаний и педагогических умений, любовь к детям и педагогической профессии, педагогическая наблюдательность и внимание, педагогический такт; в третью – педагогические и специальные способности: организаторские, конструктивные и некоторые другие [8].

Известно, что овладение мастерством зависит, прежде всего, от отношения к делу, к детям и от способностей педагога. Поэтому нам далее целесообразно остановиться на содержании педагогических способностей.

Определение педагогических способностей возможно на двух уровнях:

- во-первых, перцептивно-рефлексивный, обращенный к объекту и субъекту;
- во-вторых, проективный, обращенный к способам воздействия на объект.

Для первого уровня характерны следующие признаки:

- особая чувствительность к объектам реальной действительности, вызывающим интеллектуальный и эмоциональный отклик у объекта педагогического воздействия, высоко развитое чувство эмпатии, проявляющееся в быстром, сравнительно легком и глубоком проникновении в психику детей («чувство объекта»);
- особая чувствительность к изменениям, происходящим в объекте педагогической деятельности под влиянием различных средств воздействия, и причинам, вызвавшим эти изменения («чувство меры»);
- особая чувствительность к достоинствам и недостаткам собственной деятельности, проявляющимся во взаимодействии с детьми («чувство причастности»).

Проективный уровень способностей связан с выработкой стратегии воздействия и проявляется также в особой чувствительности: к конструированию способов развития; к организации воздействия; в коммуникации с детьми; к анализу причин успехов и неудач при осуществлении деятельности.

В структуре сложного и многогранного психологического образования рядом исследователей особо выделяются педагогические способности (В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, И.В. Страхов, М.А. Верб, В.Г. Куценко и др.). На наш взгляд, все они в той или иной мере включаются в компоненты педагогической деятельности.

Определенный интерес для исследования нашей проблемы представляет работа С. Абдувахидова [1], рассматривающего проблему профессиональной подготовки в системе университетского образования. В исследовании обоснована необходимость моделирования личности и профессиональной компетентности учителя, выявлены основные параметры его квалификационной характеристики, определены условия, пути и средства её реализации в системе университетского образования, разработаны критерии для оценки уровня сформированности профессиональной готовности учителя-предметника.

Значителен круг исследований, рассматривающих зависимость уровня профессиональной подготовки педагогов от степени внимания к профессионально-практическим видам их деятельности в период обучения в вузе. К их числу, прежде всего, следует отнести диссертации А.П. Акимовой, Г.А. Арутюновой, Л.М. Ахмедзяновой, М.И. Духовной, Е.В. Орловой, Л.В. Комаровской, М.С. Пашковой и др. [3, 5, 8, 9, 13, 18].

Эти исследования объединяет общность понимания того, что овладение студентами нужными умениями и навыками педагогической деятельности в период обучения в педвузе должно происходить в процессе их практической деятельности. Тем самым, эти и ряд других исследований стали развитием методологического положения о необходимости совершенствования подготовки учителей в институте через совершенствование сфер и форм практических деятельностей студентов, и поскольку профессиональная готовность педагога проявляется, прежде всего, в осуществлении им своих профессиональных функций (в силу их широкого общественного характера), то и ее степень в значительной мере определяется качеством его педагогической деятельности.

Практическая полезность перечисленных исследований выражается в выдвигании их авторами серьезной и убедительной аргументации, обосновывающей зависимость квалификации педагога от умелой и рациональной организации его практической деятельности в высшем педагогическом учебном заведении.

Профессиональная подготовка тесно связана с таким понятием как профессионализм педагогической деятельности. Исследованию этой проблемы посвящена диссертация И.Д. Багаевой. [4]. Нельзя не согласиться с автором в

том, что в сложившейся атмосфере непрестижности знаний, образованности, дефиците профессиональной компетентности и подлинной культуры проблема формирования профессионализма во всех сферах деятельности приобретает особую остроту и значимость.

Весьма интересен и своеобразен подход автора к определению понятия «профессионализм», которое она, в отличие от многих авторов, не отождествляет с мастерством, а выделяет как самостоятельную категорию, имеющую лишь точки соприкосновения с мастерством. Она подчеркивает, что, с одной стороны, профессионализм – это интегральное качество, свойство личности, и как любое другое качество оно формируется в деятельности; с другой стороны, это процесс и результат деятельности; в нашем случае профессионализм – это результат творческой педагогической деятельности. Профессионализм педагога как результат его творческой деятельности предполагает формирование такой личности, которая была бы способна продуктивно, грамотно решать социальные, профессиональные и личностные задачи. Профессионализм – это концентрированный показатель личностно-деятельностной сущности педагога, обусловленный мерой реализации его гражданской зрелости, ответственности и профессионального долга.

В структуре профессионализма педагогической деятельности выделяются три составляющих его компонента: профессионализм общения – как готовность и умение использовать систему знаний на практике, как установка на будущую педагогическую деятельность, как «предстартовое состояние», проба сил; профессионализм самосовершенствования, – компонент, обеспечивающий динамичность, развитие целостной системы «основы профессионализма будущего педагога» посредством справедливого самооценивания и оперативного устранения обнаружившихся в процессе педагогического общения личностных недостатков и пробелов в необходимых для учителя знаниях. Иными словами, последнее выступает главным средством самоконтроля и самокоррекции профессиональной деятельности будущего учителя.

В личности студента эти структурные составляющие взаимосвязаны и взаимообусловлены. Отсутствие одного из них влечет за собой несформированность основ профессионализма, педагогической деятельности и, следовательно, снижение уровня практической готовности.

В совокупности средств, обеспечивающих профессиональную подготовку студентов, важные функции выполняет педагогическая практика, теоретические основы которой получили развитие в трудах и научных исследованиях педагогов О.А. Абдуллиной, Е.А. Бондаревской, З.А. Васильевой, А.П. Войченко, Е.А. Левановой и др.

Заключение

Педагогическая наука до настоящего времени не дает однозначного и аргументированного ответа на вопрос, каков механизм влияния педагогической практики на процесс профессиональной подготовки будущих учителей. Авторы многих исследований видят многосложный и многофакторный процесс подготовки будущего педагога в вооружении его более или менее упорядоченной совокупностью профессиональных знаний, умений и навыков, рассматриваемых в контексте конкретной работы без выявления интегративных связей с другими аспектами профессиональной подготовки, а также в структуре целостного процесса обучения и формирования практической готовности учителя к взаимодействию с младшими школьниками [15]

В работах А.И. Щербакова раскрываются закономерности становления характера, выработки у будущего учителя профессиональных умений и навыков в процессе практической деятельности. Автором на фактическом материале показан путь совершенствования профессиональной подготовки в системе высшего педагогического образования. Эффективность деятельности учителя, по его мнению, зависят от психологической и практической готовности учителя к педагогической деятельности, от особенностей его личности. Он показывает, что профессиональные качества, общественная мотивация деятельности учителя могут быть сформированы в стенах высшего учебного заведения. Поэтому следует направлять усилия коллектива института на «...создание оптимальных условий в учебной и внеучебной деятельности студентов, обеспечивающих высокий уровень их познавательной и общественной активности, а, следовательно, профессионально значимых качеств учителя» [24].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в теории и практике педагогического образования накоплен многогранный и интересный опыт профессиональной подготовки учителя, достаточно многоаспектно обобщенный в теоретических работах, монографиях и статьях.

Однако сегодняшнее состояние образования, современной школы, изменившийся характер самой учебной деятельности заставило нас обратиться к решению важнейшей проблемы развития познавательных умений учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки.

Список литературы

1. *Абдувахидов С.* Профессиональная подготовка учителя в системе университетского образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1982.
2. *Абдуллина О.А., Загряжина, Н.Н.* Педагогическая практика студентов. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
3. *Андрюченко Е.В.* Подготовка учителя к самоактуализации в педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994. – 21 с.
4. *Багаева И.Д.* Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя: Автореф. дис. ... докт.пед.наук. – Усть-Каменогорск, 1991. – 13 с.
5. *Вергасов В.М.* Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. – Киев: Вища шк., 1985. – 174 с.
6. *Вопросы психологии познавательной деятельности:* Сб. научн. трудов / Ред. кол. И.Л. Баскакова и др. – М., 1980. – 144с.
7. *Воронова Т.И.* Подготовка учителя к педагогической деятельности с одаренными младшими школьниками: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995. – 15 с.
8. *Гришин Э.А.* Профессионально-этическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – Владимир, 1973.
9. *Голубева В.Н.* Психологические основы формирования профессиональной направленности студенческого коллектива: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. – М., 1979. – 18 с.
10. *Культура педагогического общения.* – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
11. *Педагогические основы формирования социально-психологической готовности студентов педвузов к профессиональной деятельности:* Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 1994. – 17 с.
12. *Дьяченко М.И., Кандыбович, Л.А.* Психология высшей школы. – Минск, 1981. – 383 с.
13. *Ершова С.И.* Психолого-педагогические основы формирования коммуникативной готовности студентов к профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-н/Д., 1992.
14. *Кузьмина Н.В., Деркач, А.А.* Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М.: РАУ, 1993.
15. *Кузьмина Н.В.* Педагогическая деятельность и мастерство учителя. Очерки психологии. – Л.: ЛГУ, 1963. – 68с.
16. *Леванова Е.А.* Формирование практической готовности учителя к взаимодействию с учащимися во внеучебной деятельности: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1995. – 32 с.
17. *Низамов Р.Н.* Проблемы развития познавательной деятельности студентов. – Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 1980. – 195с.

18. *Паикова М.С.* Формирование профессионально-педагогических умений у студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1974.
19. *Познавательные процессы: теория, эксперимент, практика.* – Ярославль: ЯГУ, 1990. – 148с.
20. *Поляков С.Д.* В поисках педагогической инноватики. – М.: Просвещение, 1991.
21. *Потапшик М.М.* Инновационные школы России: Становление и развитие. – М.: Новая школа, 1996. – 320 с.
22. *Серых А.Б.* Формирование профессиональной готовности педагога к взаимодействию с виктимными младшими школьниками: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2001. – 30 с.
23. *Сластенин В.А.* О критериях формирования социально – активной личности будущего учителя // Формирование социально-активной личности в условиях развитого социализма: Сборник научных трудов. – М., 1983. – С. 147-159.
24. *Щербаков А.И.* Социально-психологическая характеристика педагогической деятельности и проблемы формирования у студентов профессионально – важных качеств личности // Научная основа совершенствования содержания педагогического образования в высшей школе. – Свердловск, 1975. – С. 150-165.

КОНЦЕПЦИЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОНВЕРГЕНТНОГО ПОДХОДА В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ДИСЦИПЛИНАМ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО И МАТЕМАТИЧЕСКОГО БЛОКА В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ

Афонина Раиса Николаевна

Введение

Современная эпоха, именуемая в многочисленных философско-методологических исследованиях эпохой информационного общества, характеризуется вступлением науки в постнеклассическую фазу своего развития, прорывом информационных технологий в науку и образование. Современный этап развития науки определил становление постнеклассического типа научной рациональности. Одной из важнейших характеристик постнеклассической научной рациональности является включение гуманитарной составляющей в естественнонаучное знание. Изменение базовых философских оснований современного образования, приведение их в соответствие с новыми мировоззренческими и ценностными установками и принципами постнеклассической науки сопровождается изменением целевых установок «для чего учить» и изменением смыслового наполнения основных содержательно-технологических вопросов «чему учить» и «как учить». Становление постнеклассической научной рациональности обуславливает перестройку целей, расширение диапазона используемых методов, приемов и педагогических средств.

Развитие образования, направления его реформирования подчинены тенденциям развития науки. В доктрине государственной политики России [12], которая выделяет долгосрочные приоритеты развития до 2025 г. утверждается, что система образования призвана обеспечить систематическое обновление всех аспектов образования, отражающих изменения в сфере культуры и науки. Вместе с этим в перечне приоритетных целей образования, определяемых доктриной называются такие цели, как разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения.

Современные изменения в сфере науки и культуры связаны с доминированием парадигмы целостности обусловившей становление феномена конвергенции [7]. Конвергенция (от лат. «convergens» – сближение, схождение) определяется в философском энциклопедическом словаре [14], как процесс сближения на основе общих свойств, имеющих у разных процессов и явлений вследствие длительных и интенсивных контактов, способствующий развитию сходных признаков, образованию союзов, заимствованию друг у друга позитивных свойств.

В понимании сущности и значения конвергенции для формирования целостного представления о мире мы основываемся на философско-методологическом исследовании М.А. Абдужамаловой, Н.З. Алиевой, Ю.С. Шевченко [1] в котором постулируется, что конвергенция конструирует взаимосвязь мышления, отражающее взаимодействие отдельных систем знаний друг с другом, возникающее синергетическое взаимодействие создает новый эффект, новое целостное представление о мире.

§ 1. Постановка проблемы исследования

Целостное представление о мире непосредственно связано с целостным знанием, включающее гуманитарную, естественнонаучную и математическую сферы современного научного знания. Поэтому в вузовские программы подготовки специалистов гуманитарных направлений и профилей включены дисциплины естественнонаучного и математического блока [3]. Значение естественнонаучного знания в формировании целостного представления о мире заключается в том, что внешний мир рассматривается с позиций астрономического, физического, химического, биологического и экологического знания, что позволяет описать сущность и механизмы возникновения жизни как уникального явления, обуславливающего существование природы, человека и общества. Понимание сущности, уникальности и ценности жизни является особенно важным и значимым для сохранения биологического равновесия, обеспечивающего условия существования человечества. Значение математического знания в формировании целостного миропонимания заключается в том, что оно помогает проникать в суть явлений и процессов, выявлять их внутренние сущности и связи. Общеизвестна роль математики в формировании и развитии навыков алгоритмического, абстрактно-логического и творческого мышления. Ценность и значение математического знания в формировании целостного миропонимания связаны с активным использованием математического аппарата в теории информатики, использовании современных информационных технологий и коммуникационных связей.

В блок естественнонаучных и математических дисциплин реализуемых в образовательном процессе гуманитарного вуза, входят такие учебные дисциплины как «Математика», «Информатика», «Естественнонаучная картина мира» или «Концепции современного естествознания». Проблемы реализации этих негуманитарных дисциплин в образовательном процессе гуманитарного вуза являются общими, они связаны с изначально существующей отчужденностью гуманитариев к изучению естественнонаучных и математических дисциплин, традиционным доминированием знаниевой модели организации образовательного процесса, недостаточностью содержательных и техноло-

гических условий по формированию целостного миропонимания будущего специалиста [4].

Анализ педагогических исследований и педагогической практики свидетельствует о том, что к настоящему времени многие проблемы, связанные с организацией образовательного процесса по дисциплинам естественнонаучного и математического блока в гуманитарном вузе остаются не разработанными, что затрудняет практическую реализацию целевой установки по формированию целостного миропонимания будущего специалиста-гуманитария. Недостаточность решений данной проблемы, как на теоретическом, так и практическом уровнях приводит к необходимости разработки новых подходов к организации образовательного процесса, характеризующегося направленностью на формирование целостного миропонимания и научного мировоззрения современного специалиста. Научный поиск новых подходов к организации образовательного процесса по дисциплинам естественнонаучного и математического блока реализуемых в гуманитарном вузе связан с осмыслением ведущей идеи определяющей направленность образовательного процесса на достижение современных целей образования. В качестве одного из основополагающих подходов в проектировании и организации образовательного процесса по дисциплинам естественнонаучного и математического блока в гуманитарном вузе может быть использован конвергентный подход [5].

Конвергентный подход – это осознанная ориентация педагога на реализацию в своей деятельности совокупности целей, принципов и методов практической деятельности, детерминирующих взаимосвязь основных систем научного знания в формировании целостного миропонимания и научного мировоззрения будущего специалиста [6].

Актуальность разработки теории и практики реализации конвергентного подхода в организации образовательного процесса по дисциплинам естественнонаучного и математического блока в гуманитарном вузе определяется необходимостью достижения современных целей образования в инновационных условиях. С позиций общенаучного уровня идея конвергентного подхода в организации образовательного процесса коррелирует с парадигмой целостности и феноменом конвергенции в современной культуре и науке. Дисциплинарный уровень реализации конвергентного подхода определяет формирование целостного мировосприятия и научного мировоззрения будущего специалиста, личностный уровень – целостное развитие личности с учетом ее профессиональных намерений, познавательных способностей и возможностей [11].

Проведенный анализ философской и педагогической литературы по теме исследования, а также сложившейся практики организации образовательного процесса по дисциплинам естественнонаучного и математического блока в гуманитарном вузе позволил выделить следующие противоречия:

– между изменением ценностно-мировоззренческих установок постнеклассической науки в связи с доминированием парадигмы целостности и феноменом конвергенции, определивших изменения базовых философских оснований образования, и не разработанностью данной проблемы в теории и практике высшего образования;

– между объективной необходимостью обеспечения педагогических условий целостного развития личности и недостаточной разработанностью подходов по преодолению односторонности в подготовке будущих специалистов гуманитарных направлений и профилей подготовки;

– между изменением целевой установки современного образования на формирование целостного миропонимания и научного мировоззрения и традиционно существующей направленностью образовательного процесса по дисциплинам естественнонаучного и математического блока в гуманитарном вузе на формирование естественнонаучной и математической грамотности обучающихся;

– между образовательными результатами, как социальным заказом, устанавливаемыми требованиями ФГОСТ и реальным качеством освоения содержания естественнонаучных и математических дисциплин студентами гуманитарных направлений и профилей подготовки.

Указанные противоречия выявили проблему научного осмысления ведущей идеи организации образовательного процесса по дисциплинам естественнонаучного и математического блока в гуманитарном вузе, соответствующей положениям парадигмы целостности и целевой установке современного образования по формированию целостного мировосприятия и научного мировоззрения будущего специалиста-гуманитария.

§ 2. Теория конвергентного подхода

Философский энциклопедический словарь определяет сущность понятия «концепция» как «руководящей идеи», «ведущего замысла», «конструктивного принципа различных видов деятельности» [14]. По мнению Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой концепция это «комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание, особенности исследуемого явления, его существования в действительности или практической деятельности человека» [15]. В связи с тем, что данное определение более полно раскрывает сущность понятия «концепция» в нашей работе мы будем руководствоваться этим определением.

В основе построения концепции реализации конвергентного подхода в проектировании и организации образовательного процесса по дисциплинам естественнонаучного и математического блока в гуманитарном вузе лежат следующие идеи:

1. Рассмотрение естественнонаучного и математического образования как неотъемлемой части целостного профессионального образования.

2. Применение единого подхода к организации образовательного процесса по дисциплинам естественнонаучного и математического блока в гуманитарном вузе обусловлено единством стратегических и тактических целей, стратегическая цель определяет направленность образования на формирование целостного миропонимания и научного мировоззрения, тактическая – на развитие общекультурной компетентности.

3. Заданные цели естественнонаучного и математического образования, реализуемого в гуманитарном вузе, согласуются с парадигмой целостности, определяющей усиление конвергентных тенденций в современной культуре и науке.

4. При проектировании образовательного процесса его компоненты рассматриваются в единстве и представляются через структурные элементы, позволяющие реализовать естественнонаучное и математическое образование с учетом конвергентных процессов [8].

Практическая реализация конвергентного подхода требует его теоретического осмысления в педагогической действительности. Научная теория, представляющая собой определенную обобщенную конструкцию, косвенно, через интерпретацию, соотносится с изучаемым явлением, реализуемым на практике. Обобщенная конструкции теоретических основ реализации конвергентного подхода представлена в таблице 1.

Таблица 1. Теоретические основы реализации конвергентного подхода

Цель реализации конвергентного подхода
Обеспечение условий взаимосвязи и взаимодействия основных сфер научного знания, определяющих результативность достижения целевой установки на формирование целостного миропонимания и научного мировоззрения обучающихся.
Методологические основы реализации конвергентного подхода
<ul style="list-style-type: none"> – общефилософская концепция единства материального мира; – парадигма целостности в современной культуре и науке; – теория систем и системный подход; – диалектическое единство процессов конвергенции и дивергенции, проявляющееся в целостном мышлении личности.

Факторы реализации конвергентного подхода
<ul style="list-style-type: none"> – временной фактор, определяющий приоритетность конвергентных тенденций развития культуры, науки и образования; – предметный фактор, определяющий значимость конвергентного подхода в формировании целостного миропонимания и научного мировоззрения будущего специалиста; – личностный фактор, определяющий целостное развитие личности с учетом ее профессиональных намерений, познавательных способностей и возможностей.
Направления реализации конвергентного подхода
<ul style="list-style-type: none"> – целостное представление содержания образования на основе актуализации собственного гуманитарного потенциала естественнонаучного и математического образования; – организация технологических этапов образовательного процесса, как системы форм, методов и средств, соответствующих этапам освоения социокультурного опыта; – индивидуализация содержания образования с учетом профессиональных намерений обучающихся.
Уровни реализации конвергентного подхода
<ul style="list-style-type: none"> – общеметодологический уровень определяет усиление роли философских обобщений в системе научного познания (методологический, гносеологический); – общенаучный уровень определяет использование общенаучных теорий (синергетика, глобальный эволюционизм, теория систем и системный подход), средств и методов познания (анализ, синтез, обобщение, формализация, индукция, дедукция, сравнение, обобщение); – частнонаучный уровень определяет целостность образования на основе использования собственного гуманитарного потенциала (фактологический, исторический, этический, экологический, профессионально-ориентированный).

Теоретические основы конвергентного подхода являются базисом для построения теории его реализации в образовательном процессе по дисциплинам естественнонаучного и математического блока в гуманитарном вузе. В теории реализации конвергентного подхода определены предпосылки и источники его реализации; представлены понятия, характеризующие конвергентный подход на философском, общенаучном, педагогическом, общедидактическом и частнодидактическом уровнях, положение конвергентного подхода в системе принципов педагогического целеполагания и его дидактические функции. Содержание теории конвергентного подхода представлено в таблице 2.

Таблица 2. Теория реализации конвергентного подхода в образовательном процессе по дисциплинам естественнонаучного и математического блока в гуманитарном вузе

Предпосылки реализации конвергентного подхода
<ul style="list-style-type: none"> ▪ изменение образовательной парадигмы от когнитивно-информационной к компетентностной; ▪ изменение целей образования на формирование целостного миропонимания и научного мировоззрения; ▪ ориентация образовательных услуг на удовлетворение познавательных потребностей личности.
Источники реализации конвергентного подхода
<ul style="list-style-type: none"> ▪ социальный заказ общества, зафиксированный в нормативных документах; ▪ теоретические концепции, фиксирующие конвергентные тенденции в развитии современной культуры и науки; ▪ зарубежный и практический опыт междисциплинарного синтеза и тенденции его развития; ▪ практический опыт формирования целостного миропонимания и научного мировоззрения личности, включающий содержание и технологии естественнонаучного и математического образования
Понятия, характеризующие конвергентный подход
<ul style="list-style-type: none"> ▪ философские (культура, наука, конвергенция и др.); ▪ общенаучные (межнаучный синтез, комплексность, системность и др.); ▪ педагогические (конвергентная стратегия в образовании, конвергентный подход и др.); ▪ общедидактические (конвергенция естественнонаучной и гуманитарной сфер научного знания, трансдисциплинарный синтез, внутрипредметный синтез и др.); ▪ частнодидактические (источники, факторы, направления, уровни)
Положение конвергентного подхода в системе принципов педагогического целеполагания
<pre> graph TD OP[Образовательная парадигма] --> MP[Методологические принципы] OP --> CO[Ценностные ориентации] MP --> DP[Дидактические принципы] DP --> P[Подход] CO <--> DP CO --> OS[Отбор содержания образования] CO --> PC[Педагогическое целеполагание] CO --> MR[Методы реализации образования] OS --> PC PC --> MR </pre> <p>The diagram illustrates the structure of pedagogical goal setting. It starts with the 'Educational paradigm' (Образовательная парадигма) which influences both 'Methodological principles' (Методологические принципы) and 'Value orientations' (Ценностные ориентации). 'Methodological principles' lead to 'Didactic principles' (Дидактические принципы), which in turn lead to the 'Approach' (Подход). There is a bidirectional relationship between 'Didactic principles' and 'Value orientations'. Finally, 'Value orientations' determine the 'Selection of content' (Отбор содержания образования), 'Pedagogical goal setting' (Педагогическое целеполагание), and 'Implementation methods' (Методы реализации образования). The selection of content and pedagogical goal setting are interconnected, and both lead to the implementation methods.</p>

***Дидактические функции конвергентного подхода
в образовательном процессе***

- синтезирующая – определяющая целостность образования;
- гностическая – обуславливающая формирование целостного миропонимания и научного мировоззрения;
- гуманистическая – раскрывающая сущность взаимоотношений человека общества и природы;
- профилирующая – удовлетворяющая потребности личности в соответствии с будущей профессиональной деятельностью;
- развивающая – обеспечивающую развитие теоретического мышления обучающихся, когнитивной и интеллектуальной сферы.
- компетентностная – направленная на развитие общекультурной компетентности

§ 3. Основные положения концепция конвергентного подхода

Концепция реализации конвергентного подхода содержит следующие положения:

1. Применение конвергентного подхода в проектировании и организации образовательного процесса по дисциплинам естественнонаучного и математического блока в гуманитарном вузе обусловлено внешними и внутренними факторами. Внешними факторами являются приоритетные цели развития системы образования, заданные национальной доктриной по обеспечению систематического обновления всех аспектов образования, отражающих изменения в сфере культуры и науки. Внутренние факторы связаны с возрастающим рассогласованием триады дидактических компонентов «цель-средства-результат» в образовательном процессе по дисциплинам естественнонаучного и математического блока в гуманитарном вузе в инновационных условиях.

2. Применение конвергентного подхода адекватно современным целям реализации естественнонаучного и математического образования в гуманитарном вузе, стратегической целью естественнонаучного и математического образования в гуманитарном вузе является формирование целостного миропонимания и научного мировоззрения, тактической целью – развитие общекультурной компетентности студентов. В соответствии с данными целями выделены следующие задачи:

- 1) формирование и развитие мотивации к овладению целостным научным знанием;
- 2) расширение информационного и познавательного поля студента, ориентация на освоение целостной культуры;
- 3) активизация студента, как субъекта образовательной деятельности;
- 4) развитие интеллектуальных способностей, познавательных потребностей и интересов;

5) развитие готовности использования естественнонаучных и математических знаний в будущей профессиональной деятельности и умения самостоятельного развития научного миропонимания в дальнейшем самообразовании.

3. Применение конвергентного подхода в проектировании и организации образовательного процесса обуславливает взаимодополняющее сочетание дидактических принципов:

- преемственности и инновационности;
- фундаментализации и междисциплинарности;
- технологичности и гуманитаризации;
- общекультурной направленности и профессионализации.

4. Модель образовательного процесса, разработанная с учетом конвергентного подхода, конкретизирует дидактические компоненты образовательного процесса, определяет их взаимосвязь и согласованность на достижение целей и задач естественнонаучного и математического образования в гуманитарном вузе. При отборе содержания образования требуется оптимизации собственного гуманитарного потенциала естественнонаучных и математических дисциплин. При отборе форм, методов и средств обучения необходимо учитывать когнитивные особенности познавательной деятельности гуманитариев. Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса должна строиться на основе педагогики партнерства.

5. Практическая действенность конвергентного подхода определяется с нескольких сторон:

- целевой, определяющей согласованность дидактических компонентов образовательного процесса на достижение современных целей образования;
- системной, приводящей к увеличению сложности теоретико-практической системы;
- информационной, выступающей как увеличение количества информации, обеспечивающей конвергенцию основных систем научного знания в процессе естественнонаучного и математического образования студентов гуманитарного вуза;
- технологической, определяющей сочетание специфических для естественнонаучного и математического образования форм, методов и средств с гуманитарно-ориентированными;
- коммуникативной, устанавливающей субъект-субъектный характер взаимоотношений участников образовательного процесса, определяемый принципами педагогики партнерства;
- результативной, тождественной повышению качества освоения содержания естественнонаучных и математических дисциплин студентами гуманитарных вузов.

Следует отметить, что у конвергентного подхода, как и у каждого подхода, есть свои границы применения, только в их рамках он призван давать ответы на

важнейшие вопросы по разработке и организации образовательного процесса по дисциплинам естественнонаучного и математического блока в гуманитарном вузе. При этом конвергентный подход, как и другие подходы, не может претендовать на то, чтобы быть универсальным, абсолютным и единственно верным. Данный подход не призван отменить или заменить имеющиеся подходы, а лишь дополнить уже существующие, обогащая педагогическую теорию и практику.

Использование конвергентного подхода в проектировании образовательного процесса по дисциплинам естественнонаучного и математического блока в гуманитарном вузе представляется перспективным для обеспечения взаимодействия основных систем научного знания в формировании целостного миропонимания и научного мировоззрения личности. Вместе с этим использование конвергентного подхода является значимым в аспекте соответствия естественнонаучного и математического образования реализуемого в гуманитарном вузе парадигме целостности и конвергентным тенденциям в сфере культуры и науки.

В рамках настоящего исследования была разработана концепция реализации конвергентного подхода в проектировании и организации образовательного процесса по дисциплинам естественнонаучного и математического блока в гуманитарном вузе включающая основание концепции, ее теоретическую и прикладную части. Основание концепции представлено в виде теории конвергентного подхода. Теоретическая часть концепции содержит цели, задачи, принципы проектирования и организации образовательного процесса. Прикладная часть концепции включает дидактическую модель и разработанные на ее основе содержательно-технологические условия организации образовательного процесса на примере дисциплины «Естественнонаучная картина мира».

§ 4. Модель образовательного процесса

В понимании сущности образовательного процесса на определение, сформулированное В.А. Сластениным, рассматривающего образовательный процесс как «специально организованное целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников по поводу содержания образования с использованием педагогических средств с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии» [13].

В соответствии с определением, приведенном в философском энциклопедическом словаре, модель (от лат. *modulus*- мера, образец) это условный образ, воспроизводящий существенные свойства оригинала [14]. Принципиальное значение, по мнению В.Г. Афанасьева [2], имеют следующие требования, предъ-

являемые к любой модели: соответствие; оригиналу; целенаправленность; отсутствие субъективизма. Модель есть копия реального объекта, которая воспроизводит не все явление целиком, а лишь те наиболее существенные его черты, характеристики и свойства, которые определяют результаты. Модель как инструмент педагогического исследования, должна отражать специфические свойства, связи и отношения в виде простой и наглядной формы, удобной и доступной для анализа. Модель, как идеальное отражение важнейших качеств и элементов реальных процессов, раскрывает в общем виде структуру и содержание, существенные взаимосвязи, прогнозирует ее развитие. Специфическая особенностью моделирования как метода познания заключаются в том, что моделирование позволяет более целостно изучить объект, так как возможно увидеть не только составляющие элементы и связи между ними, но и изучить объект до его практической реализации.

Построение модели образовательного процесса представляет собой системно-ориентационное моделирование, так как охватывает все компоненты данной системы. Структурными компонентами образовательного процесса являются: цель, субъекты образовательного процесса, их взаимоотношения и содержание деятельности, способы деятельности, педагогические средства, организационные формы и образовательные результаты. В свою очередь каждый из этих компонентов имеет составные элементы, рассматриваемые как минимальные структурообразующие единицы системы

Компоненты образовательного процесса мы сгруппировали в структурно-функциональные блоки: 1) результативно-целевой; 2) дидактический; 3) коммуникативный. При разработке модели образовательного процесса планировалось построение структурно-функциональных блоков модели и представление их основных характеристик.

Результативно-целевой блок модели содержит цель, задачи и результаты образования.

Таблица 3. Результативно-целевой блок модели образовательного процесса

Цели	
<i>Стратегическая</i>	<i>Тактическая</i>
Формирование целостного миропонимания и научного мировоззрения	Развитие общекультурной компетентности

Оперативные
<p>1. Развитие когнитивного компонента общекультурной компетентности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • предметные знания; • понимание смысла учебной информации; • понимание специфики основных сфер научного знания, объективной необходимости их взаимодействия для формирования целостной картины мира. <p>2. Развитие деятельностного компонента общекультурной компетентности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • постановка учебной цели, выбор путей достижения цели, планирования решения; • поиск и использование информации из различных источников; • преобразование информации различными способами; • применение знаний в стандартных и нестандартных ситуациях; • анализ и структурирования информации; • синтез, обобщение, выводы; • сравнение, сопоставление и оценка информации; <p>3. Развитие личностного компонента общекультурной компетентности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • мотивация к изучению естественнонаучных и математических дисциплин; • осмысленность образовательных целей; • понимание ценности научного знания.
Результаты
<p>1. Владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения ОК-1).</p> <p>2. Способность использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применении методов математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4).</p>

Стратегическая цель, как общая долгосрочная цель образования задана национальной доктриной определяющей перспективные цели развития образования. Tактическая цель определяет результаты, которые должны достичь обучающиеся в соответствии с социальным заказом, зафиксированном в требованиях ФГОСТ. Операционные цели являются средством достижения тактической цели. Система оперативных целей конкретизирует планируемую деятельность по развитию когнитивного, деятельностного и личностного компонентов общекультурной компетентности обучающихся. Результаты образовательного процесса определяются требованиями ФГОСТ [10].

Дидактический блок модели образовательного процесса определяет содержание образования, организационные формы, методы и педагогические средства его реализации.

Таблица 4. Содержательный компонент дидактического блока модели образовательного процесса

Фундаментальные знания	
<i>Естественнонаучная / Математическая составляющая</i>	<i>Гуманитарная составляющая</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ предмет научного знания; ▪ методы научного познания; ▪ научные понятия; ▪ ведущие идеи; ▪ научные факты; ▪ принципы; ▪ законы; ▪ теории; ▪ модели; ▪ гипотезы; ▪ частнонаучные картины мира 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ связь естествознания и математики с гуманитарными науками и практикой; ▪ процесс естественнонаучного и математического познания; ▪ история и философия науки, как часть общечеловеческой культуры; ▪ специфика научного творчества; ▪ этика науки и этика ученого; ▪ социальная значимость научных открытий; ▪ общенаучная картина мира.
Прикладные знания	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ методы математических исследований в будущей профессиональной деятельности; ▪ применение знаний о современной научной картине мира в образовательной деятельности. 	

Проектирование содержательного компонента включает отбор содержания учебной дисциплины и построение его оптимальной структуры. Отбор содержания выполняется посредством построения «ядра» и «оболочки». Ядро содержания образования, определяет формирование фундаментальных знаний, представляет собой устойчивую их часть, или иными словами «знания на всю жизнь». Оболочку ядра составляют прикладные знания.

Таблица 5. Технологический компонент дидактического блока модели образовательного процесса

Организационно-технологические условия	<ul style="list-style-type: none"> • Блочно-модульное планирование программы учебной дисциплины. • Организация технологических этапов образовательного процесса в соответствии с этапами формирования социокультурного опыта. • Включение в содержание образовательного процесса способов деятельности определяющих формирование общеучебных умений. • Учет потребностей профессиональной подготовки.
-----------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Формы	Методы		
	Организации учебной деятельности	Стимулирования	Контроля
<ul style="list-style-type: none"> • Лекции. • Семинарские занятия. • Консультации. • Самостоятельная внеаудиторная работа. 	<ul style="list-style-type: none"> • Работа с текстами. • Диалоговое обучение. • Позиционное обучение. • Интерактивное Обучение. 	<ul style="list-style-type: none"> • Рейтинговая система оценки результатов обучения. • Выбор индивидуального маршрута освоения дисциплины. 	<ul style="list-style-type: none"> • Устные ответы. • Тестирование. • Профессионально-ориентированные работы. • Реферативные работы (Кейс-стади). • Творческие работы.
Средства	<ul style="list-style-type: none"> • Программа учебной дисциплины. • Учебные пособия (текстовая и электронная формы). • Мультимедийные презентации лекционного материала. • Система заданий и упражнений для самостоятельной учебной работы. • Система тематических тестов. • Кейс видеоматериалов. 		

Конструирование технологического компонента дидактического блока модели образовательного процесса с применением конвергентного подхода предполагает дополнение специфических для естественнонаучного и математического образования форм, методов и средств гуманитарно-ориентированными. Вместе с этим необходимым и обязательным требованием к отбору методов и разработке средств обучения является их соответствие познавательным возможностям и потребностям профессиональной подготовки студентов-гуманитариев [9].

Коммуникативный блок модели конкретизирует взаимоотношения, содержание и способы деятельности участников образовательного процесса.

Таблица 6. Коммуникативный блок модели образовательного процесса

Принципы организации взаимодействия участников образовательного процесса	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Гуманизм. ▪ Субъектность. ▪ Сотрудничество. ▪ Педагогика партнерства.
Содержание коммуникативной деятельности	
Преподаватель	Студенты

<ol style="list-style-type: none"> 1. Организация взаимодействия участников образовательного процесса. 2. Организацией парной, групповой, коллективной или индивидуальной работы. 3. Выбор средств и методов общения обеспечивающих психологическую комфортность участников образовательной среды. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие информационной культуры, навыков поиска и восприятия информации. 2. Формирование опыта сотрудничества, взаимодействия с участниками образовательного процесса. 3. Развитие коммуникативных навыков, рефлексии и эмпатии.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ведущими принципами организации взаимодействия являются: гуманизм, субъектность, педагогика партнерства, сотрудничество. Взаимодействие преподавателя и студентов, и студентов между собой в процессе решения образовательных задач определяется гуманистическими нормами. В организации образовательного процесса большое значение имеет субъект-субъектное взаимодействие, в котором за каждым участником образовательного процесса признается право и способность на собственное решение. Организация позитивного взаимодействия участников образовательного процесса требует использования средств и методов общения, обеспечивающих психологическую комфортность образовательной среды. Педагогика партнерства актуализирует принципы гуманизации, демократизации, дифференциации, индивидуализации и интерактивного обучения. Сотрудничество участников образовательного процесса направлено на решение учебных задач в процессе коллективной деятельности. Организация позитивного взаимодействия участников образовательного процесса определяет использование средств и методов общения, обеспечивающих психологическую комфортность образовательной среды.

Заключение

Основополагающими понятиями, определяющими сущность конвергентного подхода, являются; целостность, единство, позитивное взаимодействие – взаимодополняемость основных систем научного знания. Конвергентный подход, как методологическая категория связан с парадигмой целостности в культуре и науке и опосредуется через нее, прежде всего в своей ценностной составляющей, ориентируясь также на теорию и технологию системного подхода, теорию самоорганизации систем, идею гармонизации образовательных парадигм [11].

В контексте настоящего исследования содержательный аспект конвергенции, понимаемый как сближение и позитивное взаимодействие основных систем научного знания, рассматривается в непосредственной связи с реализацией целевой установки естественнонаучного и математического образования на формирование целостного миропонимания и научного мировоззрения личности. Поэтому в содержании образования необходима актуализация собственного гуманитарного потенциала естественнонаучных и математических дисциплин, взаимодополнение естественнонаучных и математических знаний гуманитарным компонентом. В образовательном процессе по дисциплинам естественнонаучного и математического блока требуются методы обучения, адекватные гуманитарному способу познания. Это методы диалогического и интерактивного обучения, методы организации самостоятельной работы с учебными и научными текстами. В образовательном процессе гуманитариев необходимо использование современных методов наглядно-образного представления информации, обеспечение динамического взаимодействия и взаимосвязи понятийных и образных компонентов, эмоциональность изложения, демонстрация социальной значимости законов и теорий, использование контекста. Важным аспектом в организации образовательного процесса является обеспечение связи естественнонаучных и математических знаний с гуманитарной практикой, а также создание условий профессионально-личностной, самостоятельной и продуктивной учебной деятельности, направленных на развитие общекультурных компетенций обучающихся.

Список литературы

1. *Абдужамалова М.А.* Конвергенция как когнитивная технология на- нонауки [Текст] // Международный журнал экспериментального образования / М.А. Абдужамалова, Н.З. Алиева, Ю.С. Шевченко. – №8. – 2011. – С. 156-157.
2. *Афанасьев В.Г.* Человек: общество, управление, информация: Опыт си- стемного подхода [Текст] / В.Г. Афанасьев.– М.: Либроком, 2013. – 208 с.
3. *Афонина Р.Н.* Формирование целостного мировоззрения современной личности [Текст] / Р.Н. Афонина // Динамика морали в контексте современной культурной жизни России. – Барнаул: АлтГПА, 2012.– С.10-15.
4. *Афонина Р.Н.* Междисциплинарный синтез в структуре научного знания и содержании образования [Текст] / Р.Н. Афонина // Дни науки. 2012. – Прага, 2012. – С.16-18.
5. *Афонина Р.Н.* Конвергентный подход как основополагающее условие меж- дисциплинарного синтеза естественнонаучного и гуманитарного знания [Текст] / Р.Н. Афонина // Настоящи исследования и развитие. – София: БилГрад-БГ ООД, 2013. – С.24-26.
6. *Афонина Р.Н.* Конвергентная стратегия в педагогической системе естественнонаучного образования гуманитарного вуза [Текст] / Р.Н. Афонина // Социально-философские и психолого-педагогические технологии в условиях модернизации образования: коллективная монография. – М.: АНО «Научное обо- зрение», 2014. – С.61-85.
7. *Афонина Р.Н.* Методологические основания реализации конвергентной стратегии в педагогической системе естественнонаучного образования гуманитар- ного вуза [Текст] / Р.Н. Афонина // Педагогика и психология сегодня: монография. – Ставрополь: Логос, 2014. – С. 74-105.
8. *Афонина Р.Н.* Инновационные процессы развития образования как предпосылки изменения общего естественнонаучного образования [Текст] / Р.Н. Афонина// Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт. – Барнаул: АлтГПА, 2014. – С.155-157.
9. *Афонина Р.Н.* Психолого-педагогические основы стратегий познаватель- ной деятельности студентов-гуманитариев в процессе естественнонаучного обра- зования // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики [Текст] / Р.Н. Афонина. – Уфа: Аэтерна, 2014. – С. 15-28.
10. *Афонина Р.Н.* Сущность конвергентного подхода в педагогической систе- ме естественнонаучного образования гуманитарного вуза [Текст] / Р.Н. Афонина // Проблемы развития образования и воспитания: теория и практика: коллективная монография. – М.: Перо, 2015. – С. 7-16.
11. *Afonina R.* The problem statement of projecting of pedagogical system of the science education in the liberal arts university [Текст] / Р.Н. Афонина // Innovations in education / ed. by I. Kaufer. – Vienna, 2015. – P. 110-137.

-
12. *Национальная доктрина образования в Российской Федерации* [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http // www. dvgu.ru](http://www.dvgu.ru) свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
 13. *Сластенин, В.А.* Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
 14. *Философский энциклопедический словарь* [Текст] / под ред. Л.Ф. Ильичева. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 839 с.
 15. *Яковлев Е.В.* Педагогическая концепция : методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Дугарова Туяна Цыреновна,
Сагалакова Лидия Петровна*

Введение

В условиях глубинных противоречий, порождаемых историческим шлейфом нерешенных проблем, этнокультурная компетентность становится основой рефлексии, помогающей не только понять и воспринять прошлое без излишней эмоциональной напряженности, но и найти смысл в настоящем, в каждом происходящем событии межэтнического взаимодействия [17, с.196]. В условиях изменения ценностей возникает опасность кризиса идентичности в ходе приспособления к постоянно меняющимся условиям, где представлены противоположные по своей направленности ценности. Известно, человек современного общества занят мифотворчеством и характеризуется «парадоксальной» мозаичностью самосознания [18, с.85]. Известно, что в условиях неопределенности мифотворчество становится стратегией сознания и поведения в студенческом возрасте как стратегия интеграции «расколотой» реальности. Исследователи выделяют специфичные черты молодежного сознания: социальное дезертирство; алогичность социального мышления, доводимая в своих крайних формах до легитимации абсурда; тотальная негативная само-рефлексия и самооценка, проявляющаяся в типично мазохистском унижении собственной истории, культуры, в отрицании социальной перспективы; массовая общественная апатия и равнодушие. Данные характеристики массового сознания молодежи делают его максимально восприимчивым к мифологии, в том числе и к мифологии ксенофобии, экстремизма. Особое отношение к «чужим» на осознаваемом и неосознаваемом уровнях, конфликтность демонстрирует молодежь с низким уровнем принятия себя и других, недостаточным уровнем развития ответственности. Усиливается необходимость принятия профилактических мер, развития этнокультурной компетентности в студенческом возрасте во избежание противопоставления «своих» и «чужих», профилактики межэтнических конфликтов.

В обыденной жизни, как правило, у индивидов преобладает личностный уровень, в кризисных жизненных ситуациях, в условиях радикальных изменений в обществе индивид ищет социальную группу поддержки для усиления своего «Я». В условиях взаимодействия «своих — других» формируются три типа этнической идентичности: нормальная позитивная идентичность, при которой позитивный этнический образ не влияет на толерантность к другой(им) культуре(ам); экстремальные типы идентичности: эгоцентрическая идентич-

ность, приводящая к обособлению или нетерпимости к другим этносам; этнодоминирующая идентичность с идеями собственного превосходства (ксенофобия, этноцентризм); этнический фанатизм (от экстремизма до терроризма); маргинальные типы идентичности: этническая индифферентность (безразличие), этнонигилизм (отрицание); амбивалентная идентичность. Понятие позитивной идентичности включает в себя позитивное отношение к «собственной» и «другим» группам. Позитивная идентичность рассматривается как психологическая «норма» многообразия, которая выступает условием мирного взаимодействия в многополярном мире. Позитивная групповая идентичность членов группы – гарантия стабильности и самостоятельности личности, адекватного функционирования личности в социуме [4, с.51]. Гиперидентичность – это выраженное стремление человека идентифицировать себя со «своей» группой, преувеличение положительного образа «своей» группы на основе абсолютной убежденности превосходства «своей» над «чужой» группой. В основе гиперидентичности лежит этноцентризм – радикальное разделение на «своих» и «чужих», отрицательно окрашенные образы «чужих» и негативные установки по отношению к ним, абсолютизация «своей» группы. В случае формирования сознания по типу гиперидентичности человек определяет врагов – «чужих», от которых ему надо защищать себя и свою группу. Этнокультурная некомпетентность личности ведет к развитию ксенофобии, экстремистских установок как социально опасного психологического феномена.

§ 1. Теоретические основы изучения этнокультурной компетентности

Проблема этнокультурной компетентности, как важная составляющая личности, особенно значима в сфере отношений между разными этническими народами в изменяющемся многонациональном российском обществе. Сближение стран и народов, усиление их взаимодействия – важнейшая закономерность развития современного общества. Глобализация мира – явление неоднозначное. С одной стороны, она объединяет народы в хозяйственной деятельности, способствует ускорению научно-технического прогресса, разрушает исторические барьеры между народами, психологию провинциализма, узкого национализма, с другой – несёт угрозу стирания этнического и культурного своеобразия народов, унификации жизни по чуждым им стандартам, стремление защищать и сохранять уникальность собственной культуры. Согласно В.Н. Гурову, глобализация с её противоречивыми явлениями, имеющими тенденцию к усилению, выдвигает перед системой образования сложную задачу подготовки молодёжи к жизни в условиях многонациональной среды, формирование умений общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий. Важно научить человечество, наряду

с развитием собственной национальной культуры понимать и ценить своеобразие других культур, воспитывать её в духе мира и уважения всех народов, искоренять существующие в быту негативные представления о людях других национальностей [3, с.113].

На необходимость упрочнения духовно-нравственных основ российского общества и улучшения государственной политики по воспитанию свидетельствует целый ряд документов (Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации, на основе Указа Президента РФ от 19 декабря 2012г. N 1666, Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года, Национальная доктрина образования Российской) и нормативно-правовых (Законы «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и др.) документов, в которых в качестве главной цели выдвигается необходимость сохранения этнокультурной самобытности народов, активизация всестороннего сотрудничества народов Российской Федерации, развития их национальных языков и культур [2, с.218].

В рамках нашей работы необходимо уточнение содержания и структуры понятия этнокультурной компетентности. Современные педагогические и этнопсихологические исследования известны различными подходами к пониманию этнокультурной компетентности.

С позиции универсального подхода этническая компетентность рассматривается как:

1) свойство личности, которое выражается в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной культуре, реализуется через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию, которое формируется в ходе полиэтнического образования в контексте поликультурной образовательной среды [15, с. 39];

2) степень проявления человеком знаний, навыков и умений, позволяющих ему адекватно оценивать особенности и условия взаимодействия, взаимоотношений с людьми разнообразных этнических общностей, находить правильные формы сотрудничества с ними с целью поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия.

С точки зрения характеристики профессионально-педагогической деятельности специалиста этнокультурная компетентность трактуется как:

1) свойство личности, выражающееся интегративной совокупностью взаимообусловленных компетенций, реализующееся через знания, умения и технологии, способствующие эффективному формированию этнокультурных отношений в поликультурном образовательном пространстве [1, с. 38];

2) сложная интегративная характеристика, предполагающая высокую степень его теоретической, практической и личностной подготовленности к реализации задач этнокультурного воспитания личности в соответствии с

национальным идеалом воспитания и учетом этнопсихологических особенностей их развития [19, с. 28];

3) совокупность этнопедагогических знаний, умений, навыков и способностей, позволяющих проектировать этнокультурное образование, с учетом личностных качеств, определяющих ценностные позиции студентов [14, с. 23].

Хотя и существуют различные трактовки смысла предоставленной дефиниции, этнокультурная компетентность разрешает каждому этнофору отыскать лучшие способы поведения, содействующие поддержанию атмосферы гармонии и взаимного доверия, высокой эффективности в современной деятельности, и устранению интолерантного отношения к людям, различающимся языком, национальностью, расой, культурой, ценностями.

В структуру этнокультурной компетентности входят логически взаимосвязанные части: когнитивный, поведенческий и аффективный компоненты. Когнитивный компонент изучает знания и суждения о многочисленных национальностях, своей и чужой культуре, истории, национально-психологических особенностях индивидов, образе жизни. Овладение иностранными языками является основой для предупреждения непонимания, правильной интерпретации поведения этнофоров, причиной для исправления личного поведения в межэтническом взаимодействии. Поведенческий компонент изучает способы поведения, стратегии, умения, содействующие результативному взаимодействию с иноэтническим окружением, обладающим этноспецифическими умениями, и на амплификацию знаниевого содержания культурной оригинальности этнофоров. Аффективный компонент изучает положительное отношение человека к этнической среде и этнофорам в частности, толерантное отношение к другому образу жизни и мыслей. Способность общаться на эмоциональном уровне, ощущать чувство эстетического удовольствия при знакомстве с произведениями искусства разных этносов, уметь сопереживать и стать на позицию иноэтнического окружения, все это создает базис для результативного межэтнического взаимодействия и взаимопонимания.

Кабанова Н.Э. [8, с. 13], анализируя понятия «этническая толерантность» и «этнокультурная компетентность» пришла к выводу, что эти дефиниции характеризуют одно и то же явление с разных сторон, а именно составляющую структуры личности, которая отвечает за ее способность результативного взаимодействия и взаимопонимания с этнофором другой этнической группы.

Таким образом, этническая толерантность определяет значимую направленность личности, а этнокультурная компетентность представляет ее деятельностную характеристику, представляющую собой способность к функциональному межэтническому взаимодействию.

Рассматривается следующая дефиниция этнокультурной компетентности: «степень проявления личностью знаний, навыков и умений, позволяющих ей правильно оценивать специфику и условия взаимодействия, взаимоотношений

с представителями других этнических общностей, находить адекватные формы сотрудничества с ними с целью поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия» [6, с.202].

Как отмечает В. А. Шаповалов [20, с. 13], этнокультурная компетентность предполагает готовность к преодолению трудностей в коммуникативных и иных формах взаимодействия с представителями различных этнических общностей, а именно:

- беспристрастность позиции при оценивании других людей, их этнопсихологических особенностей;
- преодоление этноцентрических предубеждений;
- способность эмоционально, участливо и тактично откликаться на запросы, интересы и поступки людей других культур».

Г.В. Мухаметзянова отмечает, что система образования занимает особое место в партнерстве цивилизаций. Это обусловлено тем, что познание носит межцивилизационный характер. Образование передает накопленные знания и навыки, культурные и этические ценности из поколения в поколения. В профессиональном образовании можно выделить две составляющие, обусловленные партнерством цивилизаций – содержательную и технологическую [13, с. 229]. Содержательная составляющая определяет образовательную стратегию, ориентированную на формирование личности, способную к активной и эффективной жизнедеятельности в многокультурной среде, обладающую развитым чувством уважения и понимания различных культур. Данная образовательная стратегия способна решать следующие задачи:

- содействовать глубокому и разностороннему овладению студентами основ национальной культуры, что, в свою очередь, выступает важнейшим условием их интеграции в другие культуры;
- способствовать формированию у студентов представлений о многообразии культур, воспитанию толерантного отношения к национально-культурным различиям, что создает условия для самореализации личности в поликультурной среде;
- всемерно приобщать к основам мировой культуры, раскрывать объективные причины процесса глобализации в современном мире, взаимозависимости и взаимопомощи этносов в решении актуальных проблем развития цивилизации [12, с. 93].

Коновалова Л.В. [10, с.16] рассматривает структуру этнокультурной компетентности как системное образование, состоящее из взаимосвязанных компонентов, имеющих свою специфику и особенности функционирования в рамках этнокультурной компетентности: мотивационно-ценностный, интеллектуально-познавательный, действенно-практический, рефлексивно-оценочный.

Дугарова Т. Ц. [7, с. 60] рассматривает этнокультурную компетентность как структуру этнического самосознания личности, как идентификацию

с ценностями, образующими бытие его окружения, такими как: имя; притязание на признание; половая идентичность; психологическое время личности; социально-психологическое пространство личности.

Можно сделать вывод, что этнокультурная компетентность связывает одновременно реальные знания, суждения об этнических общностях и культуре, а также толерантные взаимоотношения, направленные на этнокультурное взаимодействие и взаимопонимание.

Формирование этнокультурной компетентности в студенческом возрасте представляет собой особую психолого-педагогическую проблему.

Педагогическими условиями формирования этнокультурной компетентности студентов колледжа являются:

- воспитание принятия и понимания других народов, признание ценности этнокультурного многообразия;
- развитие межэтнического общения, привитие идей альтруизма и уважения к другим, воспитание эмоциональной устойчивости и толерантных черт личности;
- приобретение знаний о культуре, истории, образе жизни, обычаях, и традициях, ценностях разных народов;
- формирование осмысления и признания главенства гуманных ценностей над классовыми и коллективными, осознания необходимости согласования общечеловеческих и этнических интересов и поиск общих культурных интересов, элементов, потребностей;
- развитие функциональных коммуникативных умений и способов поведения во взаимодействии с этнофорами.

§ 2. Исследование этнокультурной компетентности у студентов педагогического колледжа

Поликультурное воспитание молодежи в Республике Тыва ведется в соответствии с Конституцией РФ, Республики Тыва, законом РФ и Республики Тыва «Об образовании», концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, на основе ежегодного послания Президента России Федеральному Собранию РФ, обращения председателя Правительства Республики Тыва Верховному Хуралу.

В Республике Тыва разработана государственная программа «Развитие системы государственной молодежной политики на 2014 – 2018 годы». В разделе «Формирование у тувинской молодежи российской идентичности и профилактика этнического и религиозно-политического экстремизма в молодежной среде» представлены мероприятия: поддержка воспитания молодежной социальной инициативы, устремленной на формирование у тувинской молодежи российской идентичности (проведение мероприятий, социологических

опросов среди молодежи); формирование у молодого поколения уважения и толерантности к представителям разных этносов, культур, религий, их традициям и духовно-нравственным ценностям (создание и проведение молодежных форумов, фестивалей, конкурсов и др.). Также преодоление этнического и религиозно-политического экстремизма в молодежной среде (изготовление и распространение методической литературы и раздаточного материала); организация работы по позитивному восприятию малой Родины как места проживания (организация конкурсов, защита проектов). Разработана «Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности в образовательном учреждении РТ» с учетом национальных, региональных, этнокультурных потребностей многонационального народа Тувы [9, с.10].

Нами было проведено исследование, в ходе которого участвовали 100 студентов первых курсов (в возрасте от 18 до 21 года) Кызылского педагогического колледжа Тувинского государственного университета по специальности: «Преподавание в начальных классах», «Дошкольное образование», «Педагог дополнительного образования», «Коррекционная педагогика в начальном образовании». В своем исследовании мы использовали методики: «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжова); методика Д. Финни, измеряющая выраженность этнической идентичности, тест «Кто Я?» тест двадцати высказываний (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой) [16, с.78].

Цель исследования: выявить уровень сформированности этнокультурной компетентности студентов педколледжа.

Обоснование методик исследования: методика «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова) разрешает выявлять этническое самосознание и его видоизменения в обстановке межэтнической напряженности. Одним из показателей модификации этнической идентичности – это увеличение этнической интолерантности. Толерантность (интолерантность), как основная проблема межэтнических отношений в условиях повышения напряженности между этносами; с помощью методики Дж. Финни выявляем компоненты этнической идентичности, а именно когнитивный и аффективный. Они указывают на этническую принадлежность и отношение к этнической группе; тест «Кто Я» (тест двадцати высказываний) позволяет выявить содержательными характеристиками идентичности и особенности самоотношения (Я-концепции). Достоинство методики содержится в том, что полученные результаты самоописания в отличие от стандартизированных методик, позволяют рассматривать самоотношение, сформулированное самим субъектом, а не предложенное ему другим человеком.

По результатам теста «Кто Я», высокий уровень идентичности представила шкала «Социальное Я», которая включает 7 показателей: учебно-профессиональная ролевая позиция находится на первом месте (26 %), на втором месте

показатель семейной принадлежности студентов (24 %), который проявляется через обозначение семейной роли (дочь, сын, брат, жена и т. д.). При указании своей семейной принадлежности студенты часто уточняют с помощью прилагательных «любимая, младшая, единственная, гордая, мамина, папина». Часто среди ответов встречается роль «жены», которая сопровождается прилагательными «любимая, неповторимая, единственная, верная, любящая, заботливая». Этническо-региональная идентичность выявлена у 6,3 % студентов, которая включает в себя этническую идентичность, гражданство. В ответах студентов не соприкаясь друг с другом, подчеркивается гражданство Российской Федерации и Республики Тыва. По шкале «Социальное Я» выявлены показатели: групповая и мировоззренческая принадлежность у 4,1 % и 2,1 % студентов.

Таблица 1. Показатели компонентов идентичности

Показатели компонентов идентичности	%
1. Социальное Я	47%
2. Коммуникативное Я	20%
3. Материальное Я	0%
4. Физическое Я	10%
5. Деятельное Я	5%
6. Перспективное Я	15%
7. Рефлексивное Я	3%

Таким образом, по результатам теста «Кто Я», мы выявили, что у студентов ярко выражена шкала «Социальное Я». Испытуемые на первое место ставят учебно-профессиональную роль студента, затем семейную роль и на третьем месте роль этнической принадлежности и на последнем месте групповую и мировоззренческую принадлежность.

Результаты исследования по методике «Типы этнической идентичности» показали, что доминирующим типом этнической идентичности является позитивная этническая идентичность (48 %), которой присуще объединение положительного отношения к своему этносу с адекватным взглядом к другим народам. Нормой этнической идентичности является условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтнической среде, независимости, постоянного существования этнической группы.

У 18 % студентов наблюдается выраженность развития этнофанатизма, которая характеризуется оправданием любых жертв в борьбе за благополучие своего этноса. Представленный тип идентичности выражается через отказ остальным этносам правом пользоваться ресурсами и общественными

привилегиями, признанием приоритета этнических прав этноса над правами человека.

У 16 % студентов выявлена этническая индифферентность, изображающееся как «размывание этнической идентичности, показанное в неясности этнической принадлежности, неактуальности этничности».

У 7 % студентов выражен этноэгоизм, что возможно, выражается в невинной форме на вербальном уровне, как результат восприятия через призму конструкта «мой этнос», но может предполагать, например, напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим этносом права разрешать проблемы за «чужой» счет.

У 6 % студентов проявляется этноизоляция, который характеризуется убежденностью в превосходстве своего этноса, признании необходимости «очищения» этнической культуры, отрицательном отношением к межэтническим бракам, ксенофобии.

Минимальное количество студентов 5 % показывают такой тип этнической идентичности как этнонигилизм, представляющий собой отдаление от собственной этнической группы и поиски стабильных социально-психологических позиций, но не по этническому критерию.

Таблица 2. Частота выборов показателей этнической идентичности студентов педколледжа

Типы этнической идентичности	Частота выбора	%
Позитивная этническая идентичность	48	48%
Этнофанатизм	18	18%
Этническая индифферентность	16	16%
Этноэгоизм	7	7%
Этноизоляция	6	6%
Этнонигилизм	5	5%
Всего	100	100

По результатам методики «Типы этнической идентичности» доминирующим типом этнической идентичности является позитивная этническая идентичность. Наименьшее количество студентов выбрало тип этнической идентичности «этнонигилизм».

По методике Д. Финни у 63 % студентов проявлен аффективный компонент этнической идентичности: они гордятся и чувствуют сильную привязанность к своей этнической группе, а также хорошо относятся к своему этническому происхождению. Когнитивный компонент проявлен у 37 % студентов. Данные

студенты соблюдают традиции, обычаи и истории своего народа, общаются с людьми для того, чтобы узнать как много больше о своей этнической группе.

Таким образом, по результатам нашего исследования мы выявили, что для студентов первокурсников Кызылского педагогического колледжа ТувГУ характерна выраженность шкалы «Социальное Я», а именно показатели «учебно-профессиональная ролевая позиция» и «семейная принадлежность». Исследование позволило выявить, что наиболее выражены типы этнической идентичности: позитивная этническая идентичность и аффективный компонент идентичности.

В Кызылском педагогическом колледже обязательная часть Программы подготовки специалистов среднего звена по учебным циклам составляет около 70% от общего объема программы, отведенного на их изучение. На вариативную часть отводится около 30%, которая дает возможность расширения и углубления подготовки, определяемой содержанием обязательной части, получения дополнительных компетенций (в том числе этнокультурных компетенций), знаний и умений, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника в соответствии запросами регионального рынка труда и возможностями продолжения образования.

Современный студент становится носителем опыта в области этнокультур и межэтнического взаимодействия. Этнокультурные компетентности позволяют принять своеобразие жизни этнических общностей, адекватно оценить особенности и условия взаимодействия с их этносами, находить адекватные способы поведения с целью поддержания эмоциональной атмосферы. Формирование этнокультурной компетентности у студентов педагогического колледжа является необходимым условием для реализации ФГОС 3+ в области образования, ориентированной на воспитание у молодежи патриотического самосознания, формирование российской идентичности, сохранение мира между всеми этносами.

Рассмотрим особенности формирования этнокультурной компетентности через циклы, предусмотренные в учебном плане ФГОС 3+:

- общегуманитарные и специально-экономические дисциплины могут оказывать воздействие на формирование когнитивного, поведенческого и аффективного компонентов при условии включения в содержание этих дисциплин национально-регионального элемента;
- общепрофессиональные дисциплины, такие как педагогика и психология, способствуют возможности формирования компонентов этнокультурной компетентности при изучении отдельных тем («Межэтническое общение», «Национальный характер», «Эмоции и чувства» и т.д.);
- вариативная часть программы воздействует на когнитивные, поведенческие и аффективные компоненты этнокультурной компетентности и включает дисциплины: «Родной язык», «Национальные ремесла», «Родная

детская литература с практикумом по выразительному чтению», «Тувинские национальные виды борьбы», «Основы религиозных культур и светской этики», «Тувинские национальные игры и забавы». Студенты очного и заочного отделений изучают эти дисциплины независимо от их специализации. Сложностью воплощения замысла подготовки педагогов-специалистов этнокультурного профиля является непостоянное количества часов в учебном плане, который меняется в связи с внедрением ФГОС, ФГОС 3+.

В процессе формирования этнокультурной компетентности у студентов педагогического колледжа целесообразно вести учет следующих условий: организация встреч с этносами других культур; создание проблемных ситуаций, направленных на выявление противоречий в отношении с другими культурами; организация проблемных дискуссий; организация процесса рефлексии, молодежью своего отношения к представителям разных культур; оказание помощи в овладении студентами умениями критически мыслить, вести диалог, анализировать свои и чужие точки зрения.

За время учебы студент развивается интеллектуально, духовно, нравственно, поэтому необходимо менять содержание, формы и методы учебно-воспитательного процесса по мере прогрессивного развития личности с учетом национальных особенностей региона, связанных с традициями, историей, культурой Республики Тыва. Этому способствует спецкурс по выбору «Развитие этнокультурной компетентности студентов педколледжа», который направлен на комплексное изучение национальной проблемы, способствует развитию у студентов компетенций, содействующих адаптации в поликультурном обществе, развитию этнокультурной компетентности.

Данный курс предполагает решение следующих задач:

- формировать этнокультурную компетентность студентов;
- способствовать осознанию и изменению имеющихся у студентов негативных этнических стереотипов;
- формировать позитивный образ своей и других национальных культур, конструктивных стратегий поведения в межэтническом взаимодействии.

При проведении спецкурса предусмотрены различные организационные формы: лекции, семинары, практические занятия, тренинги, самостоятельная работа. Мы предполагаем, что внедрение в образовательную деятельность ссуза данного спецкурса будет способствовать качественному изменению педагогического процесса. Учебное заведение должно ориентировать личность студента на изучение народной, этнической культуры, на формирование национального самосознания, уважения к другим нациям.

Процесс внедрения новых образовательных стандартов требует усиления внимания на практическое применение теоретических знаний, получаемых студентами в ссузе. В связи с этим, педагогическая подготовка студентов к будущей профессиональной деятельности должна играть важную роль в системе

среднего профессионального образования, включать в себя инновационные технологии, которые ориентируют на создание условий для свободного развития личности.

Особо актуальной проблемой является развития этнокультурной компетентности современных студентов ссузов. Результаты нашего исследования указывают на необходимость применения инновационных технологий в обучении студентов. Формирование этнокультурной компетенции у студентов педагогического колледжа осуществляется через вариативную часть ФГОС 3+, которая отражает особенности подготовки педагогических кадров конкретного региона на основе учета национальной культуры. Обзор научных источников свидетельствует о том, что до настоящего времени остается недостаточно изученной проблема этнокультурной компетентности студентов среднего профессионального образования в Республике Тыва. Формирование этнокультурной компетентности у студентов педагогического колледжа является необходимым условием для реализации образовательных стандартов, ориентированных на воспитание у молодежи патриотического самосознания, формирование российской идентичности, сохранение мира между всеми этносами.

На наш взгляд, эффективному формированию этнокультурной компетентности студентов способствуют инновационные технологии, используемые в работе со студентами. Речь идет о комплексе программ психолого-педагогической поддержки студентов, включая подготовку кураторов студенческих групп, профессорско-преподавательского состава, специалистов студенческих научных обществ, школ, центров. Комплекс мероприятий по развитию этнокультурной компетентности включает преподавание предметов и ведение факультативов правового, гражданского и духовно-нравственного воспитания, проведение дней родного и русского языка, активизацию исследовательских работ, тренинги по развитию критического мышления, уверенного поведения, межкультурной сензитивности. Внеаудиторная деятельность предполагает проведение круглых столов, направленных на профилактику ксенофобии, родительские собрания по профилактике терроризма, экстремизма, ксенофобии с участием работников правоохранительных органов, представителей религиозных организаций. Инновационные технологии, используемые в работе со студентами:

- этнокультурный тренинг – коллективная игра, которая ставит своей целью развитие этнически толерантной личности, формирование коммуникативных умений, освоение навыков межэтнического взаимодействия;
- эссе – вид письменной работы, развивающая творческую инициативу, рефлексии студентов. Темы эссе направлены на развитие этнокультурной компетентности: «Кто Я?», «Легко ли быть толерантным?», «Мое отношение к «своим» и «чужим», мы разные, но равны ли мы?» и т.д. [3];

- инсерт – интерактивная система заметок для эффективного чтения и мышления. Цель данной стратегии – побудить студентов к отслеживанию собственного понимания читаемой информации, используя определенную маркировку. Студенты во время чтения источника ставят определенные значки рядом с известной информацией («v» – уже знаю), с новой информацией («+» – новое для меня), выражают сомнение («-» – думаю иначе), задают вопросы («?» – не понял, есть вопросы). После прочтения, уточнения знаний, поиска ответов на вопросы можно вновь возвратиться к прочитанному, для того чтобы осмыслить материал, убедиться в его понимании;
- культурный ассимилятор – одна из кросс-культурных техник, получившая наиболее широкое распространение во многих странах мира. Она воплощает атрибутивный подход. Цель использования данного метода: научить человека видеть ситуацию с точки зрения членов чужой группы, понимать их видение мира. Задачами культурного ассимилятора является: 1) освоение изоморфных атрибуций, т.е. способов интерпретации поведения людей представителями чужих культур; 2) переживание своих эмоциональных реакций в обстоятельствах межэтнического взаимодействия и их корректировка; 3) формирование установок на толерантное поведение в поликультурной среде;
- совместный поиск – обсуждение наиболее важных вопросов изучаемой темы, иногда не связанных логическими связями друг с другом, с позиций различных социальных групп. Например, обсуждение темы «Может ли другой стать другом?» рассматривается с позиций молодежи, журналистов, представителей различных диаспор, психологов и педагогов и т.д. Сначала звучит авторская интерпретация отношения к этой проблеме, затем студенты выразят свое отношение к теме «Может ли другой стать другом?» и т.д. [2];
- дебаты. В основу дебатов входит обсуждение открытых вопросов, которые побуждают к размышлению, реконструированию, активизации воображения, к творчеству. Дебаты уместны, когда проблема не имеет однозначного решения, когда существуют различные способы и средства решения вопроса. Тема дебатов: «Мораль зависит от культуры», «Преступление на почве ксенофобии оправданы», «Религиозные культы опасны для общества», «Телевидение имеет вредное влияние на наше общество», «Терроризм оправдан, приобщение к культурному наследию сдерживает самостоятельность мышления и т.д. [4];
- стратегия решения проблем «ИДЕАЛ»: И – идентификация проблемы; Д – «Доберись до ее сути!» (формулировка проблемы в виде вопроса); Е – «Есть варианты решения!» (генерирование как можно большего числа вариантов решения проблемы); А – «А теперь – за работу!» (выбор оптимальных вариантов); Л – логические выводы (анализ действий, предпринятых для решения проблемы). Стратегия разработана американскими исследователями, интерпретирована отечественными учеными и применяется при работе с

текстами и при анализе ситуаций. В процессе обмена мнениями, совместной деятельности студентов проблема подвергается сомнению и корректируется, вырабатывается важнейшее качество критически мыслящего человека – умение отстаивать свою точку зрения, а также умение отказаться от своей точки зрения, прислушиваться к аргументам другой стороны.

Таким образом, представленная совокупность инновационных технологий позволяет нам установить их как наиболее эффективные, доступные в использовании и легко применимые в формировании этнокультурной компетенции студентов педагогического колледжа. Психолого-педагогические технологии развития этнокультурной компетентности в студенческом возрасте – это система специальных мер, применяемых в процессе воспитания и обучения молодежи, направленных на развитие позитивной этнической идентичности, на выявление и устранение причин и условий возникновения и развития физических, психологических и социокультурных характеристик, способствующих формированию экстремистских установок личности.

Применение инновационных технологий обучения побуждает студентов к активной мыслительной деятельности в процессе учебной работы, способствует раскрытию личности студента, формированию этнокультурной компетентности.

Заключение

Формирование этнокультурной компетентности в студенческом возрасте происходит через присвоение личностью студента ценностей культурно-исторического опыта в педагогическом процессе. В учебном заведении формируются культура мышления, творческие способности студента на основе постижения истории культуры и цивилизации, общечеловеческого и собственно этнического наследия. Образование выступает основным механизмом передачи этнокультурного наследия через его систематическое использование в повседневной педагогической практике и строится как деятельность, культурно детерминированная как по цели, так и по содержанию и способам ее осуществления. Образование, с одной стороны, должно способствовать осознанию человеком своих корней и определению места, которое он занимает в мире, и с другой – привить ему уважение к другим культурам. Изучение культуры сопредельных народов должно способствовать формированию чувств равенства, достоинства, нравственной культуры межнациональных отношений, обеспечивать культурный диалог представителей различных национальностей.

Образование является важнейшим фактором осознания общности человечества, развития этнокультурной компетентности и толерантного мышления, свободного от предубеждений и ксенофобии. Образование, повышение общей культуры позволяют в той или иной степени снять недостатки повседневного мышления, и это одна из существенных причин, определяющая мощное позитивное влияние фактора образования на развитие этнокультурной компетентности, профилактики и преодоление экстремистских установок. Н.М. Лебедевой, О. В. Луневой, Т. Г. Стефаненко представлена программа обучения навыкам конструктивного межкультурного диалога для молодежи полиэтничных регионов Российской Федерации [11, с.62]. В программу включены методы тренинга этнокультурной сензитивности и компетентности, преодоления этнических предубеждений и негативных стереотипов, нацеленные на формирование этнической толерантности и единой для всех народов России позитивной общероссийской идентичности. Психологический аспект развития этнокультурной компетентности, профилактики экстремизма неразрывно связан с усилением когнитивного аспекта обучения молодежи, рационализацией воздействия на молодых людей. В содержательном отношении рационализация (повышение общего уровня когнитивного развития) означает: развитие логического мышления, утверждение понятийного мышления, проявляющегося в способности дать дефиниции широкому кругу явлений, в том числе и относящихся к психоэмоциональным состояниям, возникающим в ходе межличностного и межгруппового взаимодействия (вербализация); формирование навыков критического мышления на основе использования научных знаний; наличие ясного представления о собственных целях и целях

окружающих, формулируемых в адекватных понятиях; обретение способности к альтернативному мышлению, предполагающему допущение различных вариантов развития ситуации, умение выбрать наиболее оптимальный вариант и обосновать этот выбор (развитие дивергентного мышления) [5, с.87]. Тема этнокультурной компетентности в студенческой среде должна рассматриваться как актуальная и обсуждаться на межведомственном уровне работников органов государственного и муниципального управления с привлечением общественности, церкви и ученых. Реализация программы развития этнокультурной компетентности в студенческой среде должна быть направлена для повышения эффективности процесса самореализации, социальной адаптации студентов.

Список литературы

1. *Вертякова Э.Ф.* Концепция этнокультурных отношений будущих учителей в современном образовательном пространстве. Уфа: Изд-во БГПУ, 2009. С.34 – 41.
2. *Воспитание этнотолерантности подростка в семье:* словарь / под общ. ред. А. Г. Козловой. СПб., 2005. Гуров В.Н. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: учеб. пособие. М., 2004.
3. *Дугарова Т.Ц.* Модификации этнического самосознания: профилактика экстремизма в студенческой среде // Вестник бурятского государственного университета. 2015. N 5. С. 49-54.
4. *Дугарова Т.Ц.* Особенности этнического самосознания современных бурят России. диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Московский педагогический государственный университет. Москва, 2010.
5. *Дугарова Т.Ц.* Человек в условиях сопряжения между миром родовых традиций и миром интеграции культур. Развитие личности. 2012. Т. 1. N 1. С. 188-207.
6. *Дугарова Т.Ц.* Идентификация как механизм развития этнического самосознания // Наука и школа. 2009. N 3. С.59-61.
7. *Кабанова Н.Э.* Формирование этнокультурной компетентности студентов в полиэтнической образовательной среде университета: автореф. дис. ... кан. пед. наук: 13.00.08. Самара, 2014. 25 с.
8. *Кан В.С.* Национально-культурные автономии в Туве // Плюс Информ. 2012. N 13. С.11-12.
9. *Коновалова Л.В.* Формирование и развитие этнокультурной компетентности педагогов в процессе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Великий Новгород, 2011. 52 с.
10. *Лебедева Н.М., Татарко А.Н.* Этническая идентичность, статус группы и тип расселения как факторы межгрупповой интолерантности // Психологический журнал. 2005. Т. 26. N 3. С. 51–65.
11. *Моисеева С.А.* Особенности формирования межэтнической и межконфессиональной толерантности в поликультурной студенческой среде // Вестник университета. Государственный университет управления, 2010. N 25. С. 92-95.
12. *Мухаметзянова Г.В.* Диалог культур и партнерство цивилизаций как гуманитарная составляющая профессионального образования. М., 2010.
13. *Нестеренко О.П.* Формирование этнокультурного компонента профессиональной компетенции учителя в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: М., 2010. 34с.
14. *Поштарева Т.В.* Формирование этнокультурной компетентности // Педагогика. 2005. N 3. С.35–42.

-
15. *Сагалакова Л.П., Гаськов, А.В.* Этническое самосознание студентов Кызылского педагогического колледжа: постановка проблемы и пути толерантного воспитания // Вестник Бурятского гос. ун-та. 2015. Вып.1. С. 76-81.
 16. *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология: учебник для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2008.
 17. *Тощенко Ж.Т.* Фантомы общественного сознания и поведения // Социологические исследования. 2004. N 12. С. 83-87.
 18. *Федорова С.Н.* Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: М., 2006. 54 с.
 19. *Шаповалов В.А.* Высшее образование в поликультурном обществе. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2006.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО С РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

*Дугарова Туяна Цыреновна,
Посходиева Дулгар Васильевна,
Ооржак Азияна Арсеновна*

Введение

Нормативно-правовой и методологической основой организации духовно-нравственного развития и воспитания детей на ступени дошкольного образования является Закон Российской Федерации «Об образовании», «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитание личности гражданина России». В современной социально-педагогической ситуации, когда происходит переосмысление сложившейся единой системы воспитания, пересмотр стереотипов в обучении и воспитании, поиск новых концепций и моделей образования, на передний план выдвигается духовно-нравственное развитие, воспитание и социализации детей. Вышеуказанные документы устанавливают, что духовно-нравственное воспитание и развитие детей должно осуществляться на основе приобщения к национальным общечеловеческим ценностям, ценностям этнической и культурной группы, в контексте формирования у них идентичности гражданина России.

Важным этапом становления нравственности как характеристики личности человека считают именно дошкольный возраст. Доказательством этому факту является достаточно большое количество работ, посвященных нравственному развитию детей (Р.С. Буре, А.М. Виноградова, М.Б. Кенин-Лопсан, А.Д. Кошелева, Т.О. Пономаренко, К.Б. Салчак др.). Как показывает анализ литературы, современные родители больше внимания уделяют интеллектуальному развитию своих детей, детские сады абсолютизируют подготовку к школе. Ребенок в дошкольном возрасте в наибольшей мере сензитивен к внутренней жизни, духовно-нравственных представлений, чувств и отношений, которые являются фундаментом духовно-нравственных компетенций.

Одним из основных принципов реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) является сотрудничество дошкольной организации с семьей [14]. В контексте изменений государственного устройства, развития гражданского общества, роли гражданских институтов отечественное дошкольное образование должно развиваться как открытая система, в которой значимым событием является

включенность родительской общественности в формирование и реализацию государственной политики в сфере образования: оценка его эффективности и качества; разработка, принятие и реализация важных управленческих решений. Необходимость активного взаимодействия государства и общества в развитии системы дошкольного образования обусловлена, прежде всего, возрастающими требованиями к качеству образовательных услуг.

Как известно, выстраивание отношений между дошкольной организацией и обществом выступает катализатором образовательных реформ, механизмом усиления позитивных социальных эффектов, эффектов воспитания и нивелирования рисков.

§ 1. Духовно-нравственное воспитание дошкольников как актуальная проблема современного образования

Духовно-нравственное воспитание является фундаментом существования и развития любого государства. На современном этапе развития общества готовность и способность государства решать задачи духовно-нравственного воспитания зависит от определения характера взаимодействия государственных органов управления и общества.

Необходимо научно-методологическое обоснование системы духовно-нравственного воспитания детей. Технология духовно-нравственного воспитания должна быть направлена на создание условий для возрождения национального морального облика России. В связи с этим, нам представляется важным раскрыть теоретико-методологические основы и проблемы духовно-нравственного воспитания, основываясь на теоретические положения, содержащиеся в программах, стратегии воспитания и концепциях, в целях их углубления.

В связи с тем, что методология духовно-нравственного воспитания является составной частью методологии педагогики и соответственно теории воспитания, можно выделить следующие ее уровни: философский, общенаучный и конкретно-научный (А.Н. Выршиков, М.Б. Кусмарцев, В.И. Лутовинов, Т.Н. Филонов и др.).

Философский уровень методологии духовно-нравственного воспитания включает в себя диалектический и историко-логический подходы. При использовании диалектического подхода выявляются факторы, условия и противоречия духовно-нравственного воспитания. Историко-логический подход связан с историей зарождения, развития и анализом современного состояния духовно-нравственного воспитания.

Общенаучный уровень методологии духовно-нравственного воспитания предусматривает использование следующих общенаучных подходов: культурологический, системный, комплексный, процессуальный. Культурологический подход дает возможность исследовать духовно-нравственное воспитание в кон-

тексте общечеловеческой культуры, учитывая преемственные связи прошлого опыта, настоящего состояния и будущей перспективы страны. Системный подход, как ведущий общенаучный подход, составляет основу программ духовно-нравственного воспитания. Комплексный подход учитывает все разнообразие факторов духовно-нравственного воспитания. Процессуальный подход предполагает построение духовно-нравственного воспитания как целенаправленного, систематического педагогического процесса, содержащего в себе целевой, содержательный и диагностико-результативный компоненты.

Конкретно-научный уровень методологии духовно-нравственного воспитания представляет собой целое из принципов, подходов, методов, а также процедур исследования проблемы. Конкретно-научный уровень методологии духовно-нравственного воспитания включает в себя амбивалентный, возрастной, индивидуальный, событийный, личностный, деятельностный, социальный, системный, культурологический и аксиологический подходы.

Амбивалентный подход по Л.И. Новиковой, заключается в рассмотрении духовно-нравственного воспитания в контексте противоположностей. При проектировании системы духовно-нравственного воспитания в образовательных организациях личность определяют как объект и как субъект нравственного воспитания, а для воздействия на личность целесообразно использование противоположных методов, таких как похвала и порицание, одобрение и упрек. Дошкольный возраст рассматривается как сензитивный период для формирования духовно-нравственной сферы личности детей.

Целью возрастного подхода является обеспечение условий для эффективного решения проблемы духовно-нравственного воспитания с учетом физиологических, психических и социальных особенностей развития личности.

В контексте индивидуального подхода духовно-нравственное воспитание рассматривается как процесс, осуществляемый с учетом индивидуальных особенностей личности. Индивидуальный подход призван обеспечить эффективные результаты духовно-нравственного воспитания применительно к каждому ребенку.

Событийный подход, по Д.В. Григорьеву, рассматривает духовно-нравственное воспитание как совокупность ярких жизненных событий и повседневных будней. Повседневность выступает холстом, на котором проявляется событие, яркое и запоминающееся. Тем самым событийность и повседневность взаимообуславливают друг друга. Событийный подход предполагает использование педагогических методов и приемов стимулирования усилий личности в принятии и осознании духовно-нравственных представлений и ценностей, нравственной самоактуализации, а также активизация врожденных интеллектуальных и эмоционально-волевых качеств личности. Ключевым моментом в формировании духовно-нравственных качеств личности дошкольников явля-

ется активное вовлечение детей в живую практику морально-этической жизни людей [7, с.100].

Личностный подход подразумевает, что субъектами духовно-нравственного воспитания являются взрослые и дети. Духовно-нравственные качества у детей формируются только в процессе какой-либо деятельности. Это обосновано сущностью деятельностного подхода. Рассматривание средовых факторов, оказывающих влияние на эффективность духовно-нравственного воспитания, обусловлено содержанием социального подхода. Системный подход подразумевает, что любой объект и субъект воспитания рассматриваются как комплекс взаимосвязанных, взаимодействующих элементов. Культурологический подход предполагает использование в воспитании детей системы общечеловеческих, культурных ценностей, которые должен усвоить человек. Аксиологический подход – для формирования системы духовно-нравственных ценностей, составляющих основу человеческой жизни, используется все многообразие методов человеческой деятельности, общественных отношений и природных явлений, как объектов ценностного отношения. Таким образом, методология духовно-нравственного воспитания составляет основу его теории.

Компетентностный подход требует уточнения понятий «компетенции» и «компетентность». Компетентность, по мнению А.В. Хуторского, соотносится с владением человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. При этом понятие «компетенция», включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для осуществления лично и социально значимой деятельности. Им выделены следующие компетенции: ценностно-смысловые; общекультурные; познавательные; информационные; коммуникативные; социально-трудовые; компетенции личностного самосовершенствования [15, с. 36].

Поэтому, определяя свою позицию, мы рассматриваем компетенции как совокупность определенных знаний, умений и навыков, которыми в потенциале должен овладеть дошкольник.

Теоретический анализ литературы по проблеме взаимодействия педагогов с родителями детей дошкольного возраста позволил выделить компоненты духовно-нравственных компетенций личности:

1. Познавательный компонент ориентирован на восприятие и понимание детьми базовых представлений о нравственных нормах.
2. Мотивационный компонент способствует появлению мотивов и стремления совершать нравственные действия, получая удовольствие от качества выполненной работы.
3. Эмоционально-деятельностный компонент проявляется в умении рационально организовывать свое поведение на основе нравственных чувств

и отношений, саморегуляции, адекватно оценивая свои результаты и действия других.

4. Личностно-значимый компонент отвечает за функцию обратной связи, позволяющую подтвердить или опровергнуть сформированность того или иного нравственного качества. В случае сформированности нравственного качества возникает внутреннее принятие этических норм, которое начинает определять поступки ребенка. И именно тогда нравственная норма для него становится лично значимой.

Для эффективного осуществления духовно-нравственного воспитания в образовательных организациях необходим учет следующих принципов:

1. Принцип гуманистической направленности воспитания. В формировании духовно-нравственных качеств личности детей значимую роль играет принцип гуманистической направленности. Он предполагает системное отношение педагога к ребенку как к свободному субъекту собственной деятельности, реализацию субъект-субъектных отношений в детском коллективе. Принцип гуманистической направленности воспитания оказывает влияние на становление человека. Именно данный принцип помогает успешному овладению позитивных (а не асоциальных или девиантных) социально-нравственных норм и ценностей, создает условия для полноценного формирования духовно-нравственных качеств личности ребенка. В результате применения данного принципа на практике образовательного процесса влияет на развитие рефлексии, самооценки и ответственности, на формирование толерантности у детей.

2. Принцип природосообразности. Духовно-нравственное воспитание должно основываться во взаимосвязи естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, воспитывать ребенка с учетом его индивидуальных особенностей, а также половой и возрастной.

3. Принцип культуросообразности. Реализация этого принципа обеспечивает учет национально-региональных ценностей, традиций и обычаев в образовательно-воспитательном процессе детского сада. Таким образом, авторы рассматривают ребенка как субъекта индивидуального развития, который активно осваивает и усваивает культуру своего народа.

4. Принцип диалогичности. Целевые ориентиры формирования духовно-нравственных качеств личности предполагают активное взаимодействие педагога с детьми, содержанием которого являются взаимообмен нравственными ценностями. Обмен будет эффективным только в том случае, если педагоги придают диалогический характер общению с детьми. Следует обозначить, что диалогичность не предполагает равенства между взрослым и ребенком, что обуславливается жизненным опытом, возрастом педагога по отношению к ребенку, но требует искренности и взаимоуважения.

5. Принцип следования нравственному примеру. Следование примеру – ведущий метод нравственного воспитания. Пример – возможная модель выстраивания отношений ребенка с другими людьми и с самим собой, образец ценностного выбора, совершенного значимым другим [5, с. 21]. Весь образовательный процесс в дошкольной организации должен быть насыщен конкретными примерами из жизни, которые обогащают духовно-нравственный опыт детей. Пример, как идеальный образец высоконравственного поведения, пробуждает в детях моральную рефлексию, обеспечивает возможность морального выбора. Для детей старшего дошкольного возраста особое значение имеет пример значимых взрослых, т.е. родителей и педагога.

6. Принцип идентификации. Идентификация – процесс духовного, эмоционального и морального отождествления индивида с другим значимым человеком. Учитывая сензитивность, особенности наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста необходимо формировать у них идентификацию с фольклорными сказочными персонажами. Идентификация с фольклорными героями помогает ребенку почувствовать себя увереннее, т.к. он, сравнивая и отождествляя себя с ними, он будет находить все больше и больше общих черт, и это не создаст ситуацию внутренней напряженности, несоответствия себя другим. На этапе развития дошкольного детства важно богатство и разнообразие механизмов идентификации. Фольклорные персонажифицированные идеалы в этом плане являются эффективными и действенными средствами формирования духовно-нравственных качеств именно в условиях тувинского образовательного пространства [8, с.174].

7. Аксиологический принцип. Содержание формирования духовно-нравственных качеств личности детей дошкольного возраста определяются через формирование ценностного отношения к предметному миру и миру человеческих отношений. Организация духовно-нравственной образовательной среды дошкольной организации начинается с определения системы тех моральных ценностей, которые являются фундаментом, основой системы воспитания. Осознанное принятие нравственно-этических ценностей ребенком осуществляется в процессе формирования духовно-нравственных качеств.

Таким образом, вышеуказанные принципы определяют концептуальную идею формирования духовно-нравственных качеств личности детей старшего дошкольного возраста. В силу возрастной сензитивности дети дошкольного возраста придают большое значение личности взрослых (родителей, педагога, сиблингов и др.). Высоконравственный пример представленной референтной группы значим для ребенка. Это способствует освоению, усвоению и присвоению детьми духовно-нравственного опыта.

Важное значение в формировании духовно-нравственного развития детей принадлежит государству, государственным органам управления, семье. Проектирование эффективного сотрудничества государственно-обществен-

ных организаций и семьи, обеспечивающих целостность воспитательного пространства, должно стать фундаментом нравственного становления личности. В современных условиях глобализации государство и общество должны консолидировать усилия, направленные на достижение целей и решение задач духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

Эффективность духовно-нравственного воспитания зависит от правильной организации взаимодействия родителей и педагогов, от их умелого сочетания методов убеждения и накопления положительного духовно-нравственного опыта в семье и детском коллективе.

§ 2. Особенности взаимодействия ДОО и семьи

Вопросы взаимодействия педагогов и родителей в формировании духовно-нравственных компетенций нашли отражение в классических работах Л.И. Божович, Г.Н. Волкова, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского. В современных российских исследованиях Т.Н. Дороновой и К.Ю. Белой, рассматриваются вопросы оценки взаимодействия семьи и ДОО, а также результаты мониторинга сотрудничества педагогов и родителей.

Проблема духовно-нравственного воспитания ребенка всегда является актуальным и важным, и именно семья в нем играет особую роль. Семья – одно из понятий, которое не изменяло своего значения на протяжении многих веков. В современном понимании семья – это социальная группа, обладающая исторически определенной организацией, члены которой связаны брачными или родственными отношениями (а также отношениями по взятию детей на воспитание), общностью быта, взаимной моральной ответственностью и социальной необходимостью, которая обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения.

Для нашего исследования значимо понимание понятия семьи как основного фактора, определяющего личность ребенка дошкольного возраста. В семье под воздействием взрослых закладываются основы всех сторон развития дошкольников. Именно семья, по мнению А.Г. Гогоберидзе, способствует в первую очередь сохранению и укреплению здоровья ребенка и его физической формы, определяет успешность интеллектуально-речевого развития ребенка, помогает раскрыть его способности и формирует художественные вкусы [3, с.425].

Семья – одна из первых форм социальной общности и социальных отношений, выполняющих разные функции: репродуктивную, воспитательную, психологическую, жизнеохранительную, восстановительную, рекреативную функции. С течением времени некоторые функции утрачиваются, другие появляются. Следует отметить появление медиакультурной функции семьи – формирование коммуникативной компетенции, решение различного рода социально-бытовых ситуаций семьи через Интернет.

Семья формирует у детей первоначальный социальный опыт, знакомит с разнообразием поведенческих ролей, воздействует на развитие привычек, нравственных черт характера, психических свойств.

Анализируя семью, как группу родственников, связанных кровными узами по вертикали и горизонтали и учитывая родство поколений, Ю.П. Азаров и А.И. Антонов обращают внимание на важность осознания своей причастности к семье каждого из членов семьи. По мнению авторов, это связано с необходимостью знать свои корни, свое происхождение и прогнозировать будущее.

Семья необходима человеку в любом возрасте, но особенно нужна она ребенку, т.к. она неотделима и включается в непосредственную среду детского существования. Семья играет важную роль в формировании у ребенка отношения к людям и самому себе, поэтому главное назначение семейного воспитания мы видим в проектировании эффективных связей с внешним окружающим миром.

Определяя воспитательный потенциал семьи, необходимо выделить основные факторы семейного воспитания. Решающим фактором являются внутрисемейные взаимоотношения. Открытые и доверительные отношения, выстроенные на поддержке достижений ребенка и помощи в преодолении трудностей, определяют оптимальный характер семейного воспитания. Несомненное преимущество имеет семья из нескольких поколений: здесь распределяются обязанности между разными поколениями, передаются опыт и традиции. Особую роль семья играет в социализации ребенка. Именно родителям в первую очередь хочет подражать ребенок, он разделяет и сохраняет их взгляды, установки, интересы, образцы социально-нравственного поведения.

Имеет место быть семейная преемственность в плане трансляции семейных ценностей и стереотипов поведения, родители копируют образцы общения с детьми от своих собственных родителей. Семейные ценности и традиции являются составным элементом культуры семьи. Они охватывают духовно-нравственную область жизни всех членов семьи, формируют их эмоциональную близость. В настоящее время традиции семьи утрачиваются, поэтому важно возрождение интереса к своей культуре, истории и приобщение детей к культуре своей семьи, т.к. именно в дошкольном возрасте закладываются основы социально-нравственного поведения человека. Семейные традиции выступают факторами укрепления внутрисемейных отношений.

В настоящее время в обществе существует тенденция увеличения количества нуклеарных семей. Стремление к автономности и независимости молодых семей приводит к расщеплению старших поколений и вытеснению их из воспитательного процесса. Процессы расслоения семьи могут привести к снижению ее воспитательных возможностей. В исследованиях Р.С. Буре, Ю.О. Галушинского, Н.А. Каратаевой отмечено, что совместное проведение различных видов деятельности, традиции, досуг, семейные праздники, в ко-

торые вовлекаются дети, оказывают влияние на формирование представлений детей о семейных ролях, на возникновение благоприятного эмоционально позитивного микроклимата семьи.

В современных исследованиях, документах по проблемам дошкольного образования подчеркивается особое значение семейного воспитания в развитии ребенка. Новая парадигма сотрудничества семьи и дошкольной образовательной организации строится на основе идеи о том, что основную ответственность за воспитание, развитие и образование детей несут родители. Все остальные воспитательные институты – дошкольные организации, школы, дома творчества, учреждения дополнительного образования – должны дополнить, поддержать, направить их воспитательную деятельность.

Такая философия требует и иных линий отношений семьи и дошкольной организации, которые чаще всего определяются как взаимодействие и сотрудничество. Взаимодействие в данном случае рассматривается как способ организации совместной деятельности между субъектами, цель которой – добиться взаимопонимания и сотрудничества. Многие авторы в качестве результата такого взаимодействия выделяют особые взаимоотношения между педагогами и родителями, характеризующиеся общей заинтересованностью, готовностью к контактам, доверительностью, взаимоуважением (Е.П. Арнаутова, Т.И. Бабаева, В.П. Дуброва, О.Л. Зверева). Важно отметить, что в процессе взаимодействия и педагоги, и родители занимают субъектную позицию – стремятся к совместной деятельности по воспитанию дошкольников, разрешению возникающих трудностей, проявляют активность и инициативу.

Взаимодействие детского сада и семьи направлено на совместное с родителями воспитание и развитие дошкольников, духовное сближение родителей с детьми и педагогов с родителями, вовлечение родителей в образовательный процесс дошкольной организации.

На практике дошкольного образования выделяются следующие трудности взаимодействия детского сада и семьи:

1. Первая группа трудностей связана с тем, что у самих современных родителей немало социально-психологических проблем, прямо или косвенно влияющих на все стороны семейного воспитания.
2. Вторая группа трудностей вызвана изменениями взаимоотношений в семьях, от традиционного, патриархального к либеральному, или партнерскому, формальному типу взаимоотношений.
3. Третью группу трудностей представляют тревоги родителей за будущее детей и осознание родителями невозможности научить их тому, как надо жить в современном обществе, в котором и сами родители дезориентированы.
4. Четвертая группа трудностей обусловлена острым прохождением кризисных этапов семьи на фоне неблагоприятной социальной ситуации.

Все это приводит к тому, что многие родители во взаимодействии с педагогами дошкольной организации занимают пассивную, иногда несколько отчужденную позицию. Но даже те родители, которые стремятся к сотрудничеству с воспитателями, часто не решаются первыми проявить инициативу, не знают возможных форм сотрудничества, не находят контактов с воспитателем. Поэтому именно педагогу дошкольной организации во взаимодействии с семьями воспитанников принадлежит роль инициатора совместной деятельности.

Успешность взаимодействия дошкольной организации и семьи возможна при готовности педагогов к сотрудничеству с родителями и готовности родителей к совместному с педагогами воспитанию своих детей. Поэтому прежде чем организовать взаимодействие с семьей, воспитателям необходимо разобраться, что их самих волнует в развитии детей. Только такая заинтересованная позиция поможет воспитателям найти понимание и поддержку у родителей.

Важной составляющей готовности педагогов к сотрудничеству с семьей является владение ими методами и формами взаимодействия, предполагающими развитие субъектной позиции родителей. Это такие формы, как проведение дискуссий, круглых столов с родителями, совместно с ними анализа проблем семейного воспитания ребенка, проведения коммуникативных игр, элементов игротренинга.

Осуществление эффективного взаимодействия детского сада с семьей возможно при следующих условиях:

- готовность педагогов к взаимодействию с родителями;
- настроенность родителей на совместное с педагогами воспитание своих детей;
- осуществление педагогической диагностики особенностей семьи и семейного воспитания дошкольников;
- определение значимых для педагогов и родителей задач и содержания, на основе которых будет осуществляться взаимодействие дошкольной организации и семьи.

Таким образом, именно семья, окружающая ребенка с самого рождения, объективно имеет наибольшие возможности в формировании у него черт характера, убеждений и мировоззрения.

Воспитание духовно-нравственных качеств человека, его национального и гражданского самосознания, ознакомления с народными традициями необходимо начинать с дошкольного возраста в тесном взаимодействии с родителями. Известно, что проблему духовно-нравственного воспитания необходимо решать в дошкольном возрасте, как эмоциональном и восприимчивом периоде детства.

Условия оптимизации содержания и форм сотрудничества родителей, педагогов и администрации ДОО разработаны Е.П. Арнаутовой, В.П. Дубровой, О.Л. Зверевой, Е.П. Милашевич. По мнению А.Я. Данилюка, А.А. Логиновой,

необходимо восстанавливать позитивные традиции содержательного педагогического взаимодействия семьи и ДОО, систематического повышения культуры родителей с учетом современных реалий [5, с.21]. Значительный вклад в изучение проблемы эффективного взаимодействия педагогов и семьи на основе этнокультурных традиций внесли Н.Ж. Дагбаева, Т.Ц. Дугарова, З.Б. Лопсонова, Ч.М. Ондар, Д.В. Посходиева, Б.В. Салчак и др.

Эффективной формой является государственно-общественное управление. В работе О.Д. Очирова и М.Б. Баторова проанализирована проблема организации ГОУ в ДОО в условиях введения ФГОС ДО. Характеристика механизмов ГОУ в современных условиях описана в исследовании М.А. Гончарова, Т.Б. Соломатиной. Формы ГОУ в условиях стандартизации дошкольного образования рассматривают С.И. Артемьева, А.Б. Бакурадзе, Т.Н. Захарова. На основе анализа работ современных исследователей мы пришли к выводу, что государственно-общественное управление – это управление, объединяющее деятельность субъектов государства и общественности, направленная на организацию функционирования и развития образования.

В итоге ГОУ можно представить как интеграцию трех направлений работы: 1) демократизация деятельности органов государственной власти и управления образованием; 2) развитие самоуправленческих ассоциаций участников образовательной деятельности (органов самоуправления); 3) организация общественных органов управления образованием, в контексте которых представлены все слои населения, участвующие в образовательной деятельности [9, с.37].

В ряде исследований (А.Г. Асмолов, Е.С. Кузьмин, В.П. Лебедева, В.В. Рубцов) взаимодействие рассматривается как психологическая категория, представляющая собой систематическое устойчивое выполнение действий, направленных на то, чтобы вызвать ответную реакцию партнера. О.А. Денисова рассматривает взаимодействие как процесс общения, представляющий собой единство двух противоположных тенденций: к сотрудничеству, с одной стороны, и к дифференциации – с другой [1, с.14].

Проанализировав вышеописанные подходы, мы пришли к выводу, что взаимодействие – это процесс субъект-субъектного воздействия педагогов и родителей, как участников педагогического процесса, раскрывающего в результате духовно-нравственный потенциал ребенка, и как следствие формирование духовно-нравственных компетенций. В этом контексте одной из ведущих задач ДОО является не только замещение родителей, но амплификация накопленными в педагогической системе практиками нравственного воспитания детей. Именно ДОО через ГОУ должна выступить объединяющим звеном в вопросах конструктивного взаимодействия педагогов и родителей, которая в наибольшей мере способна выполнять функцию формирования духовно-нравственных компетенций дошкольников.

Обсуждая проблему ГОУ, в контексте системы ДОО выделим основные принципы: целостности, открытости, добровольности, взаимответственности, учета этнокультурной ситуации, преемственности, равновыгодности, аксиологизации.

На наш взгляд, важными задачами, стоящими перед ГОУ в ДОО в процессе формирования духовно-нравственных компетенций дошкольников, являются удовлетворение социального заказа родителей, школьной системы и других социальных институтов; развитие диалогических отношений «педагог-родители»; обеспечение оптимальных условий для саморазвития и самореализации родителей; обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей в вопросах формирования духовно-нравственных компетенций; индивидуализация работы с семьей; достижение единства в содержании, форме, способах, методах и средствах формирования духовно-нравственных компетенций; организация полноценной предметно-средовой модели духовно-нравственных компетенций; проведение мониторинга эффективности взаимодействия педагогов с родителями.

Исходя из различных видов деятельности, можно выделить следующие виды сотрудничества педагогов с родителями:

- в рамках познавательной деятельности: дни открытых дверей, праздники творчества, конкурсы мастеров, выпуск газет, творческие родительские отчеты.

- в рамках трудовой деятельности: оформление групповой комнаты, ее благоустройство, озеленение детских площадок, посадка аллеи (оранжарей), ярмарка-распродажа детских поделок, выставки и др.

- в рамках развлекательно-досуговой деятельности: совместные праздники и фестивали, организация концертов, спектаклей, обсуждение фильмов, туристические походы.

Классификация взаимодействия педагогов и родителей, предложенная О.Л. Зверевой и Т.В. Кротовой, включает в себя традиционные (родительские собрания, консультации, анкетирование, семинары, дни открытых дверей, оформление информационных стендов, проведение совместных утренников) и нетрадиционные формы (семейные проекты, родительские клубы, фестивали, онлайнобщение на сайте детского сада, педагогические гостиные и др.).

По количеству участников можно выделить индивидуальные (консультации, беседы, консультации-размышления, индивидуальные поручения, переписка), групповые (групповые консультации, взаимодействие с родительским комитетом, собрание отцов) и коллективные (родительские собрания, родительский лекторий, конференции по обмену опытом воспитания, вечер вопросов и ответов, диспуты, встречи с администрацией) формы взаимодействия педагогов и родителей.

Выделяют четыре направления работы с родителями [4, с.19]:

- традиционное (тематические родительские собрания, консультации, семейные спортивные состязания, утренники и т.д.);
- просветительское (организация родительского всеобуча, выпуск бюллетеней, информационных листков, буклеты. Стенды и «уголки» для родителей, использование СМИ для освещения проблем воспитания и т.д.);
- интерактивное (мастер-классы, тренинги, диагностика, круглые столы, практикумы-семинары, консультации и т.д.);
- развитие ГОУ (работа попечительского совета, родительского комитета).

По содержанию деятельности можно выделить следующие формы взаимодействия педагогов и родителей: 1) информационно-аналитические (социальные срезы, кейс-методы, дискуссии в фокус-группах, организация «Почты доверия», «Горячей линии»); 2) досуговые (спортивные встречи, туристические походы, клубная деятельность, совместные досуги); 3) познавательные (родительские университеты, педагогический брифинг, устный педагогический журнал, радиолекторий); 4) наглядно-информационные (информационные проспекты, открытые просмотры, выпуск газет, буклетов).

Сфера ГОУ стала одной из наиболее показательных с точки зрения формирования региональной образовательной политики, в том числе формирования у дошкольников духовно-нравственных компетенций на основе национальных ценностей. Острая потребность общества в предоставлении пользователям образовательных услуг возможности ответственно и активно влиять на образовательные процессы и образовательную политику в целом определили необходимость создания общественного участия в управлении системой образования, которые направлены на деятельность. На территории Республики Бурятия действуют 50 республиканских стажировочных площадок для распространения моделей государственно-общественного управления образованием. Образовательным организациям, как социальным институтам, удалось реализовать цели по созданию условий для эффективного взаимодействия субъектов государственных, образовательных и общественных структур, обеспечивающих соблюдение интересов человека, общества и государства в сфере образования. Во многих районах республики и в г. Улан-Удэ решаются вопросы повышения качества и эффективности использования инструментов общественного участия в управлении образовательным учреждением.

Республика Татарстан является одним из регионов РФ, в котором активно применяют современные информационные технологии, обеспечивающие высокий уровень реализации государственно-общественного управления образования.

ГОУ в дошкольных организациях Пермского края осуществляется через различные формы: организация системы детских творческих объединений,

клубные дни, конкурсное движение, конференции для родителей и педагогов, общественные слушания, печатное издание. Интересен опыт проведения Первого Пермского Краевого Семейного форума в рамках дискуссионной площадки «Федеральный государственный стандарт в дошкольном образовании для родителей». Осуществляется активное взаимодействие двух советов ДОО: методического и управляющего. В их совместном активе – организация акций, конкурсов, реализация управленческих и образовательных проектов, деятельность общественных комиссий, эффективное включение родителей воспитанников в разработку основной программы ДОО, формирование субъектной позиции всех участников образовательной программы. Работа по развитию ГОУ ускоряет и стабилизирует деятельность ДОО в Пермском крае по реализации ФГОС ДО.

Обратимся к опыту внедрения ГОУ в ДОО Республики Тыва в сфере духовно-нравственного воспитания детей. Анализ нормативной базы государственно-общественного управления в Республике Тыва позволил определить ГОУ как участие и взаимодействие в управлении образованием различных субъектов, представляющих интересы, политику, гарантию и компетенцию государства в области образования. Местные органы общественного управления (Тувинский государственный институт повышения квалификации и переподготовки кадров, дошкольные образовательные организации г. Кызыла) используют как традиционные (организация работы родительского комитета, Совета отцов, школы молодых родителей, Дней открытых дверей, семинаров, родительских собраний, заседания, консультаций и др.), так и современные формы (наблюдательный совет, стажировочные площадки, родительские клубы, конкурс защиты семейных проектов, организация совместных дел, проектная деятельность и др.) взаимодействия в целях нравственного воспитания подрастающего поколения. Применение вышеуказанных форм ГОУ дает возможность родителям стать как участниками педагогического процесса, так и активными исследователями собственного родительского поведения, получить опыт нового видения стереотипных способов воздействия на ребенка.

В рамках реализации эксперимента был проведен опрос родителей МБДОУ № 5 г. Кызыла Республики Тыва. В результате опроса нами были выявлены наиболее значимые эффекты внедрения ГОУ в ДОО: устойчивый рост активности общественности; повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в условиях сотрудничества с родителями в контексте ФГОС ДО; изменения в образовательной среде, которые обеспечивают реализацию и удовлетворение образовательных потребностей всех участников образовательного процесса. В ходе опроса нами были также выявлены и сформулированы такие трудности, как недостаточная гласность системы ГОУ и дополнительная нагрузка на руководителя дошкольной организации.

Более 47% опрошенных отметили, что у них благодаря внедрению элементов ГОУ в систему дошкольного образования сформировались более доверительные отношения между администрацией, педагогическим коллективом, родителями и детьми. 62% опрошенных родителей выразили пожелание приобщения детей к национальным традициям, использования тувинских народных игр, произведений тувинского фольклора в образовательной деятельности не только в период празднования национальных праздников, но и в течение всего образовательного процесса. Знакомство с обычаями и традициями народа, сохраненными представителями не одного поколения, согласно Т.Ц. Дугаровой, выступают как «исток вскармливания личности ребенка как представителя своего рода, своего этноса» [6, с.60]. Д.В. Посходиева и Т.Ц. Дугарова считают, что традиции родительской семьи, системы ее ценностей определяют приобщение ребенка к национально-культурным нормам, ценностям [8, с.168].

Почти 45% респондентов отмечают повышение активности самих родителей, как носителей ценностей и традиций культуры своего народа. Таким образом, новая парадигма государственно-общественного управления в ДОО должна быть построена на принципах равноценности и учета этнокультурных традиций при формировании духовно-нравственных компетенций дошкольников.

Как утверждают современные исследователи, прежний механизм взаимодействия между детским садом и родителями не является действенным. В настоящее время общественным управлением, ДОО идет поиск способов изменения организации в сторону ее открытости, прозрачности [10, с.68]. На наш взгляд, недостаточно используются такие инновационные формы, как метод «дельфи», родительские университеты, онлайн-общения, дискуссии в фокус-группах, которые способствовали бы оптимальному сотрудничеству ГОУ с ДОО в вопросах формирования духовно-нравственных компетенций детей.

Процесс вхождения личности в социальную среду включает в себя понимание того, что существует множество граней проявления различных норм и правил поведения через усвоение содержания духовно-нравственных ценностей в процессе взаимодействия ГОУ и ДОО [2, с.41].

В условиях реализации ФГОС ДО важность ГОУ в ДОО в формировании духовно-нравственных компетенций у дошкольников не вызывает сомнений и ГОУ должно вылиться в широкое движение, которое смогло бы объединить все воспитательные силы общества. Путь к новому состоянию и качеству образования, возможен при условии диалога между представителями учреждений образования, институтов попечительства и родительской общественности.

Завершая анализ проблемы, подчеркнем, что осуществление целенаправленной взаимосвязи с одной стороны родителей, с другой – педагогов, а также

органов общественного управления обеспечит полноценную работу по формированию духовно-нравственных компетенций у подрастающего поколения.

В соответствии с современными требованиями к освоению программы дошкольного воспитания основное внимание направлено на формирование у детей первоначальных представлений о себе, о своем имени, собственной принадлежности, принадлежности к определенному полу, роду, как фундаментальной основы духовно-нравственной культуры ребенка. Это становится возможным, если ребенок воспитывается на основе культуры своего народа. Для этого необходимо системное и последовательное сотрудничество детской образовательной организации и семьи, а также сотрудничество с социальными институтами. Поэтому каждая образовательная организация строит педагогическую работу на основе эффективного взаимодействия с семьями, учитывая современные тенденции и требования социальных институтов по вопросам формирования духовно-нравственной компетентности детей.

Передача нравственных, этических ценностей происходит из поколения в поколение и осуществляется через такие знаковые средства, как язык и невербальные средства, атрибуты (символика одежды, пища, игрушки, этикет, ритуал и т.д.). Они выполняют познавательные, коммуникативные функции.

Именно в дошкольном возрасте закладываются все основные параметры и особенности личности и психики человека, во многом определяются направление и качество дальнейшего развития его интеллектуальных, эмоциональных и физических способностей, интересов и возможностей. Игнорирование особенностей развития ребенка в этом возрасте чревато серьезными, глубокими проблемами в его дальнейшей жизни, в том числе в школьном обучении, следующем непосредственно за дошкольным детством [13, с.13].

В семье ребенок приобретает свой первый социальный опыт, овладевает знаниями, способами поведения, нормативными и ценностными представлениями. В семье он знакомится с обычаями и традициями своего народа, сохраненными его родителями, представителями старшего поколения как нечто само собой разумеющееся. Мировоззренческие убеждения и установки взрослых, которые проявляются в их повседневных рассуждениях и поступках.

В целях повышения эффективности духовно-нравственного, интеллектуального, трудового, эстетического, физического развития детей дошкольные образовательные организации сотрудничают с различными социальными институтами.

Идея взаимодействия общественного и семейного воспитания описаны разными исследователями как в России, так и за рубежом. Согласно И.А. Маркарян, взаимодействие в образовательном процессе представляет собой систему взаимообусловленных контактов в единстве социальных, психологических и педагогических связей, где социальная сторона предопределяет результат педагогического взаимодействия, психологическая обеспечи-

вает механизм его осуществления, а педагогическая создает ту среду, в рамках которой становится необходимым и возможным сам процесс организации педагогического взаимодействия [11, с.2].

Семью как психологическую систему рассматривали (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.А. Бодалев, Р.В. Овчарова и др.), педагогические положения о семье как воспитательной системе (Е.П. Арнаутова, Р.С. Буре, А.Г. Гогоберидзе, О.Л. Зверева, В.М. Иванова, С.А. Козлова, Т.А. Куликова, Т.А. Маркова, В.С. Мухина и др.), взаимодействие образовательных учреждений с семьей и членов семьи между собой рассмотрены Ю.П. Азаровым, П.П. Пивненко, Т.В. Волковой и др., методологические основы семьи и семейного воспитания исследованы в трудах В.Г. Афанасьева, З.И. Васильевой, С.В. Дармодехина, А.Г. Харчева и др. Исследования отечественных педагогов и психологов показали, что сегодня семья нуждается в квалифицированной помощи специалистов на всех этапах дошкольного детства (Л.И. Божович, Н.Ф. Виноградова, Л.Г. Загик, Т.А. Маркова и др.).

Главное условие взаимодействия дошкольной организации с семьей – продуктивное общение в системе «педагог-ребенок-родитель» – осуществляется в двух аспектах:

- взаимодействие в целях приобретения информации: необходима просветительская работа с родителями по ознакомлению их с возрастнопсихологическими особенностями детей дошкольного возраста; с методами и приемами воспитательно-образовательного процесса в семье;
- взаимодействие в целях обучения родителей по их овладению практическими умениями и навыками, а именно: руководство детской деятельностью; укрепление психофизического состояния детей; развитие любознательности детей, критичности их мышления; формирование творческого воображения; предпосылки успешной учебной деятельности; приобщение к национально-культурным, духовно-нравственным ценностям общества.

Изучив и проанализировав современные исследования по взаимодействию дошкольной организации с семьей, мы пришли к выводу, что работа по эффективному сотрудничеству детского сада с родителями должна осуществляться по следующим этапам:

1. Подготовительный этап – научно-методологическая работа с педагогическим коллективом, родителями и социальными партнерами; разработка диагностического инструментария с родителями с целью дальнейшего проведения мониторинга.
2. Диагностический этап – выявление индивидуально-психологических, педагогических особенностей семьи ребенка, условий воспитания, осуществления межличностных отношений в семейной среде.
3. Содержательный этап – методы и приемы работы с родителями; методы и формы родительского просвещения, повышение активности родителей,

формирование у них родительской идентичности и осознания своей родительской миссии.

4. Аналитико-рекомендательный этап – выработка рекомендаций для педагогов дошкольной организации с разными категориями семей, а также рекомендаций для родителей по воспитанию разнокатегориальных детей (гиперактивные, тревожные, агрессивные, застенчивые и т.д.). Осуществление самоконтроля со стороны педагогов и оценка качества взаимодействия с семьей.

По мнению современных исследователей (Т.А. Куликовой, Маркарян И.А. и др.), сегодня дошкольные организации не в полной мере выполняют стоящую перед ними задачу по повышению педагогической культуры родителей. Социологические опросы показывают, что большая часть педагогов объясняют свое недостаточное внимание к педагогическому просвещению родителей следующими вероятными причинами: увеличение количества популярной литературы, адресованной родителям; внимание к воспитанию детей со стороны СМИ, что составляет значительную конкуренцию для дошкольных организация в вопросах воспитания подрастающего поколения. Мы солидарны с мнением современных исследователей, но, в то же время считаем, что стихийных знаний родителей недостаточно для осуществления полноценного сотрудничества с ними. Поэтому, проектируя работу содержание и формы работы с родителями, педагогам важно изучить уровень подготовленности родителей к воспитательной деятельности. В этой связи, для удовлетворения возникшей потребности родителей, необходимым и важным становится выявление их уровня образованности, культуры, отношения к воспитательной деятельности. Т.е. для достижения высоких результатов в работе с родителями необходимо знание педагогов конкретной семьи и адекватный выбор форм и методов работы с ними.

Заключение

Как показывает анализ практики организации деятельности на основе ГОУ, потребность общественности в управлении образовательной организацией зависит от уровня организованности самой общественности, причем в активном гражданском обществе каждый его член должен принять на себя ответственность за жизнь сообщества. Проблема развития гражданской активности всех участников образовательного процесса – детей, родителей, педагогов – пронизанных социальной ответственностью остается актуальной задачей. Вопрос поиска методических и методологических подходов в решении проблемы расширения общественного участия в управлении системой общего образования остается открытым. Сегодня актуальна задача создания интегрированной модели государственно-общественного управления систем образования, что позволит успешно распространять инновационный опыт, как в регионе, так и на всей территории РФ, обеспечивая реализацию доступного и качественного образования, отвечающего потребностям всех участников образовательного процесса и основных заказчиков образовательных услуг.

Но приходится констатировать, что лишь небольшая часть родителей осознают важность совместных усилий по воспитанию детей. Для изменения сложившейся ситуации необходимо уметь слышать проблемы друг друга.

При взаимодействии с семьей у педагогического коллектива могут быть выявлены следующие трудности и барьеры: нежелание, сопротивление, недоверие и несоординированность. Эти проблемы решаются повышением мотивации участия в работе с родителями, понимания важности консолидации воспитательных усилий.

Таким образом, для решения задачи духовно-нравственного развития детей, полноценного раскрытия их духовно-нравственного потенциала, необходимо конструктивное педагогическое взаимодействие на всех ступенях развития ребенка. Дошкольная образовательная организация должна стремиться к вовлечению всех субъектов образовательных организаций (представители социальных институтов – представители дошкольной образовательной организации – представители ребенка – ребенок) в проведении мероприятий. Важно, чтобы все участники консолидировали воспитательные усилия в интеграции системы «педагог-ребенок-родитель» на основе взаимодействия субъектов образовательной организации для оптимального решения проблем в области духовно-нравственного воспитания. Расширение социального партнерства (другие дошкольные образовательные организации, школа, учреждения здравоохранения, культуры, физкультуры, общественные организации, фонды, органы управления образованием на разных уровнях, службы социальной защиты семьи и детей, СМИ, благотворительные организации и др.) в деле воспитания подрастающего поколения является условием амплификации детского опыта с использованием уникальных средств и методов, применение которых осложнено в ограниченном пространстве дошкольной организации.

Список литературы

1. *Взаимодействие специалистов ДОО компенсирующего вида* / Под ред. О.А. Денисовой. М.: ТЦ Сфера, 2012.
2. *Волошина Л.В.* Духовность: вопросы, суждения, мнения // Научно-педагогическое обозрение. 2013. Вып.1 (1). С. 40-45.
3. *Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения* / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. СПб.: Питер, 2013.
4. *Давыдова О.И., Майер А.А.* Компетентностный подход в работе дошкольного образовательного учреждения с родителями. СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013.
5. *Данилюк А.Я.* Программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования / А.Я. Данилюк, А.А. Логинова. М.: Просвещение, 2012.
6. *Дугарова Т.Ц.* Идентификация как механизм развития этнического самосознания // Наука и школа. 2009. N 3. С. 59-61.
7. *Дугарова Т.Ц., Ооржак А.А.* Формирование нравственного поведения на основе идентификации с фольклорными персонажами. Материалы VII Международной научно-практической конференции «Личность в межкультурном пространстве» в 2-х томах. Под общей ред. А.Г. Коваленко. М.: Издательство «Российский университет дружбы народов», 2012. С.173-175.
8. *Дугарова Т.Ц., Ооржак А.А.* Проектный метод в системе духовно-нравственного воспитания дошкольников // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – №1-4. С. 99-103.
9. *Костин А.К.* ГОУ в системе образования: от идеи к реализации // Наука, образование, общество. 2014. N 2 (2). С. 36-41.
10. *Лопсонова З.Б.* Социальное партнерство как условие повышения качества дошкольного образования // Ученые записки ЗабГУ. 2014. N 5 (58). С. 67-73.
11. *Маркарян И.А.* Взаимодействие детского сада и семьи – приоритетное направление в деятельности дошкольной образовательной организации // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. N 6 (25). С. 1-11.
12. *Посходиева Д.В., Дугарова Т.Ц.* Психолого-педагогические основы формирования материнства и отцовства у студентов // Вестник Бурятского государственного университета. Улан-Удэ, 2011. N 1. С. 167-171.
13. *Рубцов В.В., Юдина Е.Г.* Характеристики и проблемные ситуации современного дошкольника. // Мир психологии. 2010. N 1 (61). С. 13-17.
14. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования* от 17 октября 2013 г. №1155.
15. *Хуторской А.В.* Компетентностный подход в обучении. М.: «Эйдос», 2013.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Смирнова Ольга Михайловна

Введение

Курс «окружающий мир» в начальной школе пропедевтический и интегрированный. Особенности содержания его, которые связаны с изучением научной картины мира, формированием целостного взгляда на мир и определением места в нем человека, обусловили организацию различных видов деятельности учащихся: учебной, проектной, читательской, исследовательской, контрольно-оценочной. Личностно-ориентированная направленность предмета позволяет младшим школьникам, опираясь на жизненный опыт, запас определенных представлений об окружающей действительности, активно включаться в решение различных учебно-практических, учебно-познавательных задач, коммуникативно-деятельностное общение.

Деятельностный подход в изучении курса «окружающий мир» обусловлен:

- теоретическими положениями о структуре учебной деятельности, ведущим видом деятельности младших школьников – учебной, а также представлением о том, что развитие личности формируется в разнообразных видах деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов);
- освоением учащимися социального опыта, культуры поведения в окружающей и социальной среде, ценностных ориентаций в соответствии с отечественными традициями духовности и нравственности;
- формированием у младших школьников целостной научной картины мира и осознанием места в нем человека.

Учитель начальных классов должен:

- владеть педагогическими технологиями по включению младших школьников в деятельностное освоение содержания учебного материала по предмету «окружающий мир», формированию основной компетентности – умения учиться;
- уметь организовать процесс обучения и воспитания младших школьников с целью формирования целостной научной картины мира учащимися в изучении курса «окружающий мир».

§ 1. Процесс обучения в курсе «Окружающий мир» в условиях деятельностного подхода

Педагогические технологии при изучении курса «окружающий мир» предполагают построение процесса обучения на основе деятельностного подхода

и теории учебной деятельности [8, с. 7]. Курс «окружающий мир» включает ценностные ориентиры содержания, что способствует освоению младшими школьниками представлений о базовых ценностях, нормах и правилах поведения принятых в обществе. Деятельностный подход требует построения процесса обучения в курсе «окружающий мир», в который включаются не только знания, но и ценностные ориентации содержания, умения, необходимые для того, чтобы младшие школьники могли осознать мотивы своего поведения и окружающих, поступать в соответствии с принятыми в обществе нормами и правилами поведения.

В практике начальной школы деятельностный подход и личностно-ориентированный наиболее близки друг другу, так как:

- создают условия для развития индивидуальности учащихся, способностей, интересов;
- предусматривают включение учащихся в самостоятельную деятельность по овладению знаниями, умениями;
- являются основой воспитания у учащихся уважительного отношения к окружающему миру (природе, обществу), что позволяет осознать младшим школьникам место в нем человека.

Личностно-ориентированный подход позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся, является основой личностно-ориентированного обучения. Теоретические основы личностно-ориентированного обучения раскрыты в исследованиях Е.В. Бондаревской, И.С. Якиманской, А.А. Алексева, В.И. Слободчикова, В.В. Серикова. Ученые связывают лично-ориентированное обучение с раскрытием и развитием индивидуальности. В исследованиях И.С. Якиманской, лично-ориентированное обучение основано на использовании субъективного опыта каждого ученика, субъектом он становится, если осуществляет деятельность самостоятельно [18].

Деятельностный подход также предполагает включение младших школьников в собственную учебно-познавательную деятельность, при которой учащиеся не получают знания в готовом виде, а включаются самостоятельно в их поиск, решение проблемных ситуаций, познавательных задач на основе применения знаний, умений в новых нестандартных условиях.

ФГОС НОО определил в основе организации образовательного процесса системно-деятельностный подход, который направлен на реализацию ведущей деятельности младших школьников – учебной. Деятельностный подход в изучении курса «Окружающий мир» предполагает:

- организацию различных видов деятельности учащихся (учебную, читательскую, контрольно-оценочную, проектную, исследовательскую);
- взаимодействие учителя и учащихся, обучаемых между собой через применение групповых форм учебной работы (звеньевой, парной, дифференцированно-групповой);

- включение каждого младшего школьника в активное освоение учебного материала, полную занятость каждого на уроке;
- организацию самостоятельной работы с применением разноуровневых учебных заданий, включающих усложненные способы учебных действий с которыми учащиеся успешно справляются;
- включение содержания учебного материала различного уровня сложности (базового и повышенного), освоение его учащимися на двух уровнях требований [14, с. 164].

Деятельностный подход в изучении курса «окружающий мир» ориентирован на формирование и развитие учебной деятельности, и создание условий для развития активной личности младших школьников, воспитание общей культуры. В ходе разнообразных видов учебной деятельности младшие школьники осваивают содержание учебного материала в курсе «окружающий мир» (знания, умения, опыт практической и творческой деятельности, у учащихся формируется эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру). Урок является отражением процесса обучения. И. М. Осмоловская уделяет внимание образовательно-развивающей среде в процессе обучения младших школьников [3, с. 69]. Большая часть времени на уроке по предмету «окружающий мир» должна занимать деятельность учащихся, которая связана с осознанием учебной задачи, выполнением способов учебных действий для ее достижения, оценкой учащимися своих учебных достижений. Знания, умения должны быть лично значимыми, помогать младшим школьникам решать проблемы, являться основой норм и правил взаимодействия с окружающей действительностью, средством воспитания общей культуры.

Деятельностный аспект урока в курсе «окружающий мир» включает:

- формирование мотивационного компонента (этап урока самоопределение к деятельности) и подведение учащихся к теме и цели урока;
- принятие младшими школьниками учебной задачи (осознание и овладение общими способами решения конкретных задач по освоению содержания учебного материала по теме урока);
- включение младших школьников к осознанию учебной задачи (выполнение способов учебных действий, которые являются универсальными учебными действиями и представлены в учебнике);
- выполнение учащимися учебных заданий, включающих способы учебных действий (применение заданий, способствующих решению учебных задач учащимися), которые являются основой освоения предметных и общих учебных умений) на протяжении всех этапов урока;
- организацию учебно-исследовательской деятельности младших школьников (моделирование, экспериментирование, лабораторный опыт, практическая работа по изучению объектов природы, включающие фиксирование

результатов наблюдений (этап урока «совместное открытие нового знания» или изучение нового материала);

- организацию самостоятельной работы на первичное закрепление изученного материала (позволяет освоить новые способы овладения знаний, умений, закрепить базовый уровень содержания учебного материала по предмету);

- применение форм учебной работы учащихся в ходе практической, самостоятельной работ, которые способствуют поиску информации, анализу, преобразованию ее, представления и формированию коммуникативных умений);

- включение учащихся в освоение содержания учебного материала повышенной степени сложности (выполнение разноуровневых учебных заданий, работа с дополнительной литературой);

- работа учащихся с текстом учебника, рабочими тетрадями на различных этапах урока при изучении учебного материала базового и повышенного уровней сложности;

- оценка учащимися своих учебных достижений (рефлексия деятельности), обучение младших школьников соотносить результаты своей деятельности с целью (для учащихся цель изучения темы урока проектируется в планируемых результатах, которые включают универсальные учебные действия, достижение их определяется правильным выполнением учебных заданий).

ФГОС НОО (2009 г.) определил необходимость формирования универсальных учебных действий как психологической основы умений. Учебные действия как компонент учебной деятельности имеют связь с универсальными учебными действиями, поскольку:

- имеют межпредметный характер, общие признаки;
- являются способами овладения информацией, общих учебных умений, способствуют освоению содержания учебного материала по предмету;

- формируются в ходе развития компонентов учебной деятельности.

В изучении курса «Окружающий мир» у учащихся следует формировать как предметные, так и общие учебные умения. Этому способствует включение школьников в разнообразные формы организации учебной деятельности, выполнение разноуровневых заданий. Формирование предметных и общих учебных умений в курсе «окружающий мир» тесно связано с заданиями, которые младшие школьники выполняют в практической деятельности и в новых учебных ситуациях. Формы учебной работы на уроке нельзя отделить от заданий. В средства обучения необходимо включать способы учебных действий, которыми должны овладеть младшие школьники, содержание учебного материала быть общим, уровень сложности не связан с объемом его, а с усложненными способами учебных действий с ним.

Деятельностный подход находит отражение в организации разнообразных форм учебной работы младших школьников при изучении курса «окружающий мир». В центре обучения на уроке находится ученик. Школьники активно включаются в подведение к теме урока, постановке задач, решению проблемных ситуаций, обсуждение результатов наблюдений, оценивание своих учебных достижений. Выполняя учебные задания в парах, группах осваивают новые формы общения. Включение школьников в различные формы учебной работы позволяет не только освоить содержание учебного материала, но и способствует развитию личности.

Рассматривая понятие «форма учебной работы учащихся, обоснованное различными авторами (И.М. Чередовым, Г.И. Ибрагимовым), можно сделать несколько выводов. Во-первых, в педагогике данная категория рассматривается как вид организации взаимодействия учащихся между собой и с учителем на уроке [1, с. 17]. Во-вторых, форма обучения и форма учебной работы, форма организации учебной деятельности категории тождественны. Их выбор обусловлен этапом урока, индивидуальными психологическими различиями младших школьников, содержанием учебного материала по предмету. Кроме того целесообразно применение форм учебной работы на уроке в курсе «Окружающий мир» связывать с разноуровневыми учебными заданиями и самостоятельной работой. Сами по себе формы учебной работы не могут обеспечить сотрудничество, овладение коммуникативными умениями, достижение предметных, метапредметных результатов. Учебные задания являются средством организации форм обучения. Согласно теории деятельностного подхода в обучении ведущим является не передача знаний, а управление учебной деятельностью. Следует предлагать учащимся дифференцированные (разноуровневые) задания в изучении курса «окружающий мир», давать возможность выбора их самими учащимися. Подходы к разноуровневым заданиям в курсе «окружающий мир» раскрыты в исследованиях Н.Ф. Виноградовой и представлены в рабочих тетрадях по предмету. Задания различной степени сложности имеются в учебнике, рабочих тетрадях по предмету (А.А. Вахрушев, А.А. Плешаков), инвариантные и дифференцированные (И.В. Потапов). Выбор учебных заданий в изучении курса «окружающий мир» обусловлен включением младших школьников в активную познавательную деятельность.

Имеет место в изучении курса «Окружающий мир» исследовательская деятельность. Она связана с выполнением практических работ: с приборами, планом, картой, объектами природы. Ученики делают «мини-открытия», приобщаются к методам исследования, таким как наблюдению, экспериментированию, измерению, моделированию. Например, работая с цифровым измерительным модулем «температура», а также с модульной системой эксперимента могут показатели элементов погоды изобразить на графике, зафиксировать результаты наблюдений, измерений в виде моделей. Чаще всего

на уроке вводятся отдельные элементы исследования, такие как: постановка проблемы или выдвижение противоречия, выбор способа проверки учебных действий, направленные на проверку выдвинутого предположения, подготовку полученных результатов, их обсуждение, фиксирование и обоснование выводов. Подтверждение выводов ученики могут найти в тексте учебника. Исследовательская деятельность в изучении курса «окружающий мир» связана с проектной и читательской. Их объединяют способы учебных действий, которые являются основой формирования умения работать с информацией.

Чтение как общее учебное умение способствует формированию у младших школьников информационной компетентности. Читатель не может сложиться без чтения как деятельности. В основе читательской самостоятельности младших школьников лежит правильный тип читательской деятельности (Н.Н. Светловская). В учебнике «окружающий мир» имеются научно-познавательные, художественные тексты. Отбор содержания художественных текстов имеет несколько иные особенности. Они представлены не для выразительного чтения, заучивания. Рассказы, стихотворения предлагаются с целью того, чтобы ученики могли оценить поступки других людей и свои по отношению к природе, оценить с нравственных позиций формы поведения, которые допустимы в общественных местах, предложить и обсудить варианты поведения в обществе, природе. Чаще всего в учебнике «окружающий мир» художественный текст представлен после освоения базовых знаний о связях в природе. Разноуровневые задания к тексту на узнавание объектов природы, их классификацию; на раскрытие связей в природе, оценку поступков людей в обществе, природе, выбор правильной линии поведения способствуют развитию у учащихся речевых умений, оценочных суждений. Приводим пример работы с текстом «Про всех на свете» (Б. Заходер). Младшим школьникам можно предложить самостоятельно прочитать стихотворение и выполнить следующие задания:

Задание 1.

Рассмотрите иллюстрацию в учебнике. Какие животные изображены на ней? Назови тех, о которых автор упоминает в тексте.

Задание 2

Автор пишет: «Нужны все на свете!»

«Нужны все подряд». Объясните выражение автора.

Продолжите схемы связей в природе: мыши.....; мошки.....

Задание 3.

Все, все

Все на свете,

На свете нужны.

И это все дети

Запомнить должны. Как вы думаете, о каких связях в природе напоминает автор? Приведите примеры связей в природе. Подумайте, что может произойти в природе, «...если нам кто-нибудь лишним покажется, то, это, конечно, ошибкой окажется!». О каких ошибках напоминает автор?

Проектная деятельность в курсе «Окружающий мир» связана с различными видами деятельности, в которые включаются учащиеся. В курсе «окружающий мир» А.В. Мионов ее рассматривает как учебную проектную и соотносит с проектированием и реализацией проекта в природоохранительной деятельности [6, с. 102].

Понятие «проект» в исследованиях Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко раскрывается как «прототип, идеальный образ предполагаемого или возможного объекта, состояния, в некоторых случаях – план, замысел какого-либо действия» [4, с. 5]. Отличительной чертой проектной деятельности младших школьников является проектирование, постановка цели, поиск информации, которую учащиеся должны осмыслить и отобрать. Результатом работы над проектом – выполненный школьниками продукт. Не следует предлагать проект по предмету «окружающий мир» для домашней индивидуальной работы, поскольку на подготовку уходит много времени и родители делают его за детей. Выполнение проекта следует организовать во внеурочной деятельности. Учителю следует направлять работу учащихся в рамках выбранной темы проекта, помочь подобрать литературу, но не предлагать выполнить конкретное задание. Проект не сводится к учебному заданию, должна проявиться самостоятельность, инициатива школьников в выполнении.

Наиболее обобщенно этапы работы над проектом по предмету «окружающий мир» выделяют Н.В. Засоркина, С.Г. Щербакова:

1. Поисковый этап (сбор информации, моделирование желаемой ситуации).
2. Аналитический (способ решения проблемы или познавательной задачи, сбор и изучение информации, составления плана реализации проекта).
3. Практический (выполнение проекта).
4. Презентационный этап.
5. Контрольно-оценочный этап (обсуждение результатов выполненных проектов) [5, с. 10].

Различный уровень подготовки учащихся, степень сложности умений, необходимых для выполнения проекта, обуславливают необходимость дифференцированного подхода к младшим школьникам при организации проектной деятельности. Выполняя работу в группах, учащиеся могут распределить роли, выбрать необходимую информацию, представить и выполнить проект, подготовить презентацию. В группу могут входить школьники с различным уровнем учебных возможностей, учителю следует руководить работой учащихся при

выполнении проекта, но при этом поощрять их инициативу, не давать в готовом виде его выполнить и осуществить его реализацию.

В курсе «Окружающий мир» проектная деятельность имеет краеведческую направленность. З. А. Клепинина приводит в рабочей тетради по краеведению «Мой край: природа, история, культура» проблемные ситуации, которые можно раскрыть в проекте. Например, автор нацеливает школьников на работу: Каким бы вы хотели видеть свой край в будущем? Постройте мысленно проект. Изобразите или опишите этот проект. Определите свое место в его реализации (что бы вы хотели выполнить в этом проекте). В учебнике по предмету «Окружающий мир» (3 класс, автор И. В. Потапов) младшим школьникам предлагается решить проблему: От чего произошли названия улиц в нашем городе? Выдвинете предположение. Выберите названия улиц. Соберите информацию. Проверьте предположение. Подготовьте отчет – выступление. Приводятся темы проектов в учебнике «Окружающий мир» после изучения разделов, в рабочих тетрадях имеются странички с заданиями, куда ученики вносят информацию, необходимую при подготовке

Начинать работу над проектом ученики могут, если они владеют определенными знаниями по теме. Учителю следует предложить школьникам выполнить проект на тему за несколько недель до окончания изучения раздела учебника «окружающий мир», в целом работа над проектом по предмету «Окружающий мир» проходит во внеурочной деятельности, поскольку продолжительность выполнения выходит за рамки урока. Источниками информации при проектной деятельности являются книги, экскурсии в музей (экспонаты), природу (объекты), интернет, рассказы взрослых, материалы на компакт-дисках. Презентация проекта необязательно связана с подготовленными слайдами. Проект может включать: рисунки, открытки, модели, макеты, книжки-раскладушки, сообщения, викторины. Как правило, работа над проектом заканчивается не только презентацией, а коллективным обсуждением того, что выполнили учащиеся, удалось ли воплотить замысел, какие трудности испытывали при выполнении.

Контрольно-оценочная деятельность на уроках по предмету «Окружающий мир» включает оценку учащимися своих собственных учебных достижений по изученной теме. Особенностью ее в начальной школе является то, что планируемые результаты оценивает не только учитель, но и младшие школьники принимают участие в рефлексии деятельности.

Рейтинговую систему оценивания обосновывает А. П. Мишина, при которой оценка должна соответствовать уровню знаний и отражать реальный прогресс каждого ученика в развитии и уровне знаний, умений [7, с. 15]. Имеются различные подходы к оценочным средствам. Наряду с оцениванием предметных умений, Н. Ф. Виноградова обосновывает применение контрольных работ на проверку метапредметных результатов в изучении курса «окружающий мир». Автор включает задания основного блока(базовый уровень) и задания повы-

шенного уровня сложности [2, с. 168–181]. В средства контроля и оценивания учебных достижений младших школьников по предмету «Окружающий мир» следует включать:

- способы учебных действий, необходимые для их выполнения;
- содержание учебного материала различного уровня сложности (базовый и повышенный).

Контрольно-оценочные задания должны отражать развитие компонентов учебной деятельности учащихся, соотноситься с уровнем требований к усвоению содержания учебного материала в курсе «Окружающий мир». В оценочные задания следует включать показатели обученности: узнавание, различение объектов окружающего мира, понимание прочитанного текста, применение знаний в практической деятельности и в новых учебных ситуациях [11, с. 44].

С. Ю. Прохорова связывает контрольно-оценочную деятельность младших школьников с развитием самооценки, умением оценивать планируемые результаты и процесс их формирования [9, с. 36]. Правильность выполнения оценочных заданий младшими школьниками зависит от понимания тех учебных действий, которые в них включены и изложения мыслей в письменной форме. Учащимся сложными являются задания, представленные в непривычной форме. Следует на уроках по предмету «окружающий мир» включать учебные задания на применение знаний, умений в новых учебных ситуациях. В условиях дифференциации обучения степень сложности заданий должна быть связана с усложненными способами учебных действий, которыми учащиеся овладевают на основе содержания учебного материала по предмету, а не с формой предъявления заданий. В курсе «окружающий мир» в условиях дифференциации можно выделить следующие оценочные средства обучения:

- задания, проверяющие уровень усвоения знаний учащихся (на воспроизведение изученного материала);
- задания, которые позволяют выявить применение знаний, умений в практической деятельности;
- задания, позволяющие выявить применение знаний, умений в новых учебных ситуациях [12, с. 221].

В задания по предмету «Окружающий мир» необходимо включать учебные действия, такие как рассмотрите иллюстрации, соотнесите, опишите объекты природы, сравните, докажите, обоснуйте противоречие, приведите примеры, раскройте связи в природе, составьте схему, прочтите текст и дополните план к тексту. В заданиях каждый выделенный элемент знаний оценивается в один балл.

Рассмотрим примеры заданий и выделим количество баллов, которые должны получить учащиеся за их выполнение.

Задание 1. Прочитайте текст. Вместо точек впишите пропущенные слова.

Вода.....при нагревании и.....при охлаждении. В воде растворяют некоторые вещества, поэтому вода хороший..... Воду можно очистить с помощью(4 балла).

Задание 2. Вода – растворитель. Как проявляется это свойство в природе? Приведите два примера. Ответ напишите.(2балла).

Задание 3. Соотнесите свойства воздуха и воды.

1. Воздух. Свойства:
2. Вода. 1. Без цвета.
2. Не имеет запаха.
3. Расширяется при нагревании.
4. Растворитель.
5. Плохо проводит тепло.(5 баллов).

За выполненные задания младший школьник получает 11 баллов.

Выявить уровень усвоения знаний, умений у младших школьников по предмету можно применив методику оценки качества усвоения природоведческих понятий (Л. И. Буровой) или коэффициент успешности (Ку), который равен отношению количества баллов за правильные ответы, полученные учеником (А) к необходимым правильным ответам (Р): $K_u = A/P$ (А.П. Мишиной). В условиях рейтинговой оценки знаний, умений у учащихся, можно применить следующие количественные критерии: 0,7 – отметка «3»; 0,8 – отметка «4»; 0,9 – 1 – отметка «5». Соответственно уровни усвоения знаний, умений у учащихся будут: репродуктивный, реконструктивный, конструктивный.

§ 2. Педагогические технологии деятельностного типа в изучении курса «Окружающий мир»

Учитель начальных классов должен педагогическими технологиями. Понятие «педагогическая технология» рассматривается в исследованиях В.А. Сластенина как последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленная на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спланированного педагогического процесса[10, с.157].

Любая педагогическая технология затрагивает совокупность содержания, форм, средств, методов обучения, воспитания, обеспечивающих достижение планируемых образовательных результатов. В изучении курса «Окружающий мир» применяются следующие педагогические технологии деятельностного типа:

- технология сотрудничества (обучение в малых группах);
- технология проблемного обучения;
- технология деятельностного метода обучения;

- уровневая дифференциация обучения;
- технология педагогического проектирования;
- технология проектной деятельности.

В курсе «Окружающий мир» их следует связывать со способами организации деятельности и средствами обучения, обеспечивающие планируемый результат. Нельзя их применение отделить от содержания учебного материала по предмету. Особенностью педагогических технологий является и результативность, включение учащихся в разнообразие видов деятельности.

Технология деятельностного метода обучения разработана в математике (Л.Г. Петерсон), но она нашла применение и на других предметах в начальной школе. Учитывая особенности содержания учебного материала по «окружающий мир», изучение которого основано на организации беседы с опорой на средства наглядности, организации практической работы (опытов, наблюдений), работы с научно-познавательным текстом, рабочей тетрадью, урок имеет следующую структуру:

1. Самоопределение к деятельности.
2. Актуализация усвоения знаний у учащихся.
3. Принятие учебной задачи учащимися.
4. Совместное открытие знаний учащимися (изучение нового материала).
5. Первичное закрепление изученного материала.
6. Включение нового знания в систему, закрепление изученного материала.
7. Рефлексия деятельности.
8. Итог урока.
9. Домашнее задание.

Учителю необходимо подвести младших школьников к теме урока. Следует использовать проблемные ситуации, элементы занимательности, наглядный материал, другие средства обучения, с помощью которых ученики могли бы определить ключевые слова в названии темы. Этап «актуализация усвоения знаний у учащихся» включает не только подведение к теме, но и проверку домашнего задания по предмету «окружающий мир». В ходе текущего контроля знаний, умений следует применять разнообразные формы и виды проверки изученного материала: устный фронтальный опрос, программированный с использованием заданий из электронного приложения к учебнику, проверочную работу с рабочими тетрадями по предмету «окружающий мир». Отличительной особенностью урока в свете требований ФГОС НОО является то, что планируемые результаты обучения проектируются для учителя и учащихся, учебные задачи представлены ученикам. Их школьники должны осознать и принять, понять, как изучать тему (что узнаем? чему научимся?). Планируемые образовательные результаты включают универсальные учебные действия, они связаны с содержанием учебного материала. На этапе урока «совместное

открытие знаний» в курсе «окружающий мир» изучается учебный материал базового уровня сложности. Возможно использование диалога, беседы с опорой на средства наглядности. В ходе изучения нового материала проводятся практическая работа, наблюдение, лабораторный опыт, экспериментирование. Они позволяют узнать о свойствах, строении веществ, природных объектах, раскрыть причинно-следственные связи, установить выводы и запечатлеть результаты наблюдений в форме краткой записи, знаково-символических средств, схем, таблиц, рисунков, мини-сочинений, поделок из природного материала.

На этапе урока «первичное закрепление изученного материала» следует включать младших школьников в разнообразные формы учебной работы. Усвоение учебного материала базового уровня сложности каждым учащимся закрепляется самостоятельной работой. На протяжении всего урока должен быть использован учебник «окружающий мир». При первичном закреплении изученного материала необходимо выборочное целенаправленное чтение текста, самостоятельное чтение и выполнение заданий в рабочих тетрадях. Материал повышенного уровня сложности также включен в научно-познавательный текст учебника. Его следует рассматривать на уроке, но не всегда включать в проверку знаний, умений по теме. Наиболее подготовленные школьники могут выполнить учебные задания, включающие применение знаний, умений в новых учебных ситуациях при работе с дополнительной литературой. На этапе урока «включение знаний в систему, закрепление изученного материала» необходимо использовать разноуровневые задания, которые позволяют организовать самостоятельную работу учащихся в условиях вариативности содержания учебного материала. На уроке «окружающий мир» не только учитель оценивает учеников, но и они могут оценить свои успехи. Этап урока «рефлексия деятельности» связан не с выставлением отметок, а с оцениванием своих учебных достижений, с тем какие ошибки допустили учащиеся при выполнении заданий, чему научились. Итог урока в отличие от рефлексии деятельности включает обобщающие вопросы по изученной теме, которые подводят учащихся к выводам. Домашнее задание является одним из этапов в структуре урока. Учителю необходимо разъяснить младшим школьникам те виды работ, которые они будут выполнять по предмету «окружающий мир». В учебнике имеются «задания для домашней работы», можно предложить подготовить одно из них по выбору.

Дифференциация домашних заданий должна включать не объем и количество домашних заданий, которые предлагаются младшим школьникам, а усложненные способы учебных действий. Задания повышенной сложности могут быть на дополнение к тексту, обоснование предположения, составление моделей, схем, раскрывающих связи в природе, составление памяток, рисование экологических знаков, обоснование их с правилами поведения в природе, общественных местах. Учащиеся с низкими учебными возможностями могут

выписать термины в словарик или найти определение понятий в нем и выполнить задания на узнавание, различение объектов окружающего мира в рабочей тетради [16, с. 79–84].

Организации самостоятельной работы на уроках по предмету «окружающий мир» в технологии деятельностного метода обучения уделяется особое внимание. Она может быть организована на первичное закрепление содержания учебного материала базового уровня сложности, включается в проверку домашнего задания на этапе актуализации усвоения знаний у учащихся. Самостоятельную работу следует связывать с учебными заданиями и формой учебной работы учащихся. Наиболее распространенной является работа в мини-группах на уроке «окружающий мир».

Проектирование урока по предмету «окружающий мир» в условиях деятельностного подхода в обучении включает:

1. Планирование урока в системе ранее изученных тем, индивидуализацию процесса обучения.
2. Подведение учащихся к теме урока, постановке учебных задач.
3. Сочетание индивидуальной, групповой, фронтальной форм учебной работы учащихся (форм организации учебной деятельности) на уроке, обеспечивающие взаимодействие учителя с учащимися и учащихся между собой.
4. Организацию различных видов самостоятельной работы учащихся на уроке, сочетание их с формами учебной работы.
5. Активизацию познавательной деятельности школьников путем применения проблемного диалога, разнообразных приемов обучения, учебных заданий, организации сотрудничества при работе в группах.
6. Применение разнообразных средств обучения на уроке, включая печатные, электронные источники информации, наглядные природные объекты.

Технология сотрудничества в изучении курса «Окружающий мир» также предполагает работу в группах. Т. П. Сальникова ее связывает с обучением в малых группах. Суть сводится к тому, чтобы учиться вместе, а не к тому, чтобы просто помогать, друг другу осознавать свои успехи и неудачи [8, с. 73]. В курсе «окружающий мир» в условиях дифференциации обучения применяются следующие формы учебной работы учащихся: звеньевая, дифференцированно-групповая, индивидуализировано-групповая, парная, индивидуализированная. Организацию их на уроках «Окружающий мир» следует связывать с выполнением разноуровневых заданий, применением самостоятельной работы, общения. В задания включаются взаимосвязи в окружающей среде, знание их является основой формирования ответственного отношения к природе, обществу, труду, что является воспитанием общей культуры, норм и правил поведения принятым в обществе. Индивидуализированная форма учебной работы имеет место на обобщающих уроках в изучении курса «Окружающий мир». Школьникам предлагаются варианты заданий по выбору, сообщаются

критерии оценки. В каждом варианте в заданиях усложненные способы учебных действий. Дифференцированно-групповая форма учебной работы предусматривает объединение младших школьников в группы с относительно одинаковыми учебными возможностями. Школьники выполняют различные по степени сложности учебные задания (разноуровневые). Индивидуализировано-групповая форма учебной работы позволяет выявить пробелы в знаниях у менее подготовленных учащихся и активизировать школьников с высокими учебными возможностями при выполнении опережающих заданий по теме. На этапе урока «актуализация знаний у учащихся» ученики с низкими учебными возможностями и наиболее подготовленные школьники выполняют учебные задания на индивидуальных карточках, остальные школьники общие по содержанию задания в рабочих тетрадях. Организуется проверка тех заданий, которые школьники выполняли в рабочих тетрадях. В ходе изучения нового материала следует включить ответы учащихся, которые выполняли задания на индивидуальных карточках. Наиболее подготовленные школьники могут быть помощниками учителю в изучении нового материала. Звеньевая форма учебной работы объединяет школьников с различным уровнем подготовки, в каждой мини-группе должен быть наиболее подготовленный ученик. Он может организовать работу, распределить задания, сообщить полученный результат. Представленная форма учебной работы на уроке по предмету «окружающий мир» имеет место не только при организации самостоятельной работы, но и практической. Парная форма обучения наиболее распространенная в курсе «окружающий мир». Школьники могут выполнять как общие задания, так и дифференцированные в парах менее подготовленный и наиболее подготовленный ученик.

Деятельностный подход в технологии сотрудничества обучения в малых группах имеет место при выполнении общих учебных заданий учащимися. Можно проследить личный вклад каждого в результат работы, он находит отражение в содержании учебного материала в курсе «Окружающий мир». Особенно в проектной деятельности, когда младшие школьники могут распределить сами роли, поручения при выполнении проекта, обсудить выполненные работы. Проекты природоохранительной направленности способствуют актуализации информации об охране природы, приобщению к умениям по изучению и сохранению многообразия животных, растений, что способствует воспитанию основ экологической культуры личности. Метод проектов иногда относят к педагогической технологии. В курсе «окружающий мир» он связан с различными видами деятельности: исследовательской, читательской, музыкальной, изо-деятельностью, контрольно-оценочной. Результатом в проектной технологии является обсуждение выполненных работ, а не подготовленные учащимися презентации. В оценивание проекта следует уделить внимание тому, удалось ли воплотить замысел, какие трудности испытывали школьники

при подготовке? По предмету «окружающий мир» метод проектов связан с выбором объекта исследования, который может быть: природный объект, деятельность человека по охране природы, окружающая среда и здоровье человека, объекты родного края, культурные ценности. Содержание учебного материала в разделах учебника содержит информацию по теме проекта. Ее может быть не достаточно для выполнения проекта. Проектирование работы находит отражение во внеурочной деятельности. Ученики из дополнительной литературы находят необходимые сведения, которые помогают подготовить презентацию. Вся работа по выполнению проекта организуется в группах и связана с состоятельным воплощением замысла в практической деятельности.

Технология проблемного обучения в курсе «окружающий мир» включает частично-поисковый, исследовательский методы обучения (классификация методов обучения И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина).

Т.П. Сальникова связывает технологию проблемного обучения с частично-поисковым методом обучения, с постановкой проблемы учителем, ученики находят поиск путей решения ее самостоятельно, но учитель направляет их на открытие новых знаний[8, с. 88].

В большей степени представленная технология в курсе «окружающий мир» связана с применением частично-поискового метода обучения. Он включает применение проблемных ситуаций. В учебнике «окружающий мир» (1–4 класс, автора А.А. Вахрушева) представлены в каждой теме рубрики: «Определяем проблему урока», «Решаем проблему, открываем новые знания». Школьникам предлагается решить противоречия, дать ответ на вопросы (пути решения представлены в форме учебных задач). Выбор путей решения включает обсуждение различных точек зрения учащихся. Правильные ответы и проверка их обязательно подтверждается чтением текста учебника. В нем, как правило, приводятся новые знания, которые школьники открыли в ходе решения проблемы (противоречия). В учебнике «окружающий мир» автора А.А. Плешакова также приводятся задания, включающие решение проблемных ситуаций, ставятся ученикам учебно-практические, учебно-познавательные задачи, которые направляют учащихся к поиску новых знаний. Пример проблемной ситуации по теме: «Экологическая безопасность» из учебника «Окружающий мир» (3 класс, автора А.А. Плешакова): выскажи предположение, как можно защититься в повседневной жизни от загрязненного воздуха, от загрязненной воды, от загрязненных пищевых продуктов. Проверь себя по тексту учебника. Часто в изучении окружающего мира применяется проблемный диалог как метод обучения. Он также основан на решении проблемных ситуаций. Его можно организовать при подведении к теме урока, в ходе «открытия нового знания» при изучении нового материала. Приведенный пример задания из учебника «окружающий мир» включает несколько проблемных ситуаций, ответ на которые младшие школьники дают в ходе диалога. Он включает:

- проблемную ситуацию (предположение);
- высказывание различных точек зрения;
- обсуждение выбора правильных решений;
- нахождение ответов в тексте учебника, подтверждающие правильные решения (выборочное целенаправленное чтение текста). В учебнике имеется несколько текстов, постановка вопроса перед чтением позволяет найти ответ на поставленную проблему «Как защититься от загрязненного воздуха, воды? Применение технологии проблемного обучения позволяет повысить экологическую грамотность младших школьников. Содержание учебного материала по предмету «окружающий мир» раскрывает учащимся взаимосвязи, взаимоотношения человека и окружающего мира (природы и общества). В изучении природных зон России на уроках следует включать экологические проблемы, связанные с деятельностью человека, мероприятия по охране природы, охраняемые территории, рассматривать приспособительные особенности растений, животных к условиям среды обитания, меры по сохранению живых обитателей. Младшие школьники могут составить схемы или дополнить их, обосновать правила поведения человека в природных сообществах, составить памятку друзей природы, нарисовать экологические знаки, подготовить кормушки для птиц и подкармливать их в зимнее время года.

Одной из технологий деятельностного типа в изучении курсе «Окружающий мир» является уровневая дифференциация обучения. Она широко представлена в математике, ее следует рассматривать как форму дифференцированного обучения (В. В. Фирсов, В. М. Монахов). В курсе «окружающий мир» уровневая дифференциация основана на планируемых результатах, дифференциации содержания учебного материала, применении форм организации учебной деятельности и сотрудничестве учащихся. В исследованиях выделены следующие организационно-педагогические основы уровневой дифференциации обучения в курсе «окружающий мир», которые включают [15, с. 186–187]:

- изучение и учет индивидуальных психолого-педагогических особенностей учащихся (уровень обученности, способностей, общих учебных умений, познавательного интереса);
- разделение учащихся на временные группы с относительно одинаковыми учебными возможностями для осуществления дифференцированного подхода в обучении;
- применение дифференцированных (разноуровневых заданий), включающих различную степень сложности учебного материала в курсе «Окружающий мир», способы учебных действий, необходимые для их выполнения;
- организацию групповой формы учебной работы учащихся в урочной и внеурочной деятельности;

- организацию самостоятельной работы учащихся на различных этапах урока;
- оценку успешности учебных достижений учащихся через систему заданий (на воспроизведение изученного материала, применение знаний, умений в практической деятельности и в новых учебных ситуациях).

В таблице №1 «Дифференциация самостоятельной работы в курсе «окружающий мир» на с. 27 приведены типы самостоятельных работ. Они включены в различные этапы урока, организация их связана с формами учебной работы учащихся. Индивидуализировано-групповая форма обучения имеют место при проверке домашнего задания, парная при первичном закреплении изученного материала. Частично-поисковая самостоятельная работа связана с дифференцированно-групповой формой учебной работы учащихся, применяется на этапе урока «включение знаний в систему, закреплении изученного материала». Звеньевая форма обучения на уроках по предмету «окружающий мир» может являться основой организации практической работы в ходе изучения нового материала.

В условиях уровневой дифференциации самостоятельная работа учащихся в курсе «окружающий мир» связана с дифференцированными (разноуровневыми заданиями). Подходы к обоснованию системы заданий в курсе «окружающий мир» приводятся в исследованиях [13, с. 168]. В курсе «окружающий мир» учебные разноуровневые задания могут быть воспроизводящего типа; на применение знаний, умений в практической деятельности; применении знаний, умений в новых учебных ситуациях. В них включены содержание учебного материала, степень сложности связана с усложненными способами учебных действий, которыми должны овладеть школьники при выполнении. Одновременно самостоятельную работу на уроках по предмету «окружающий мир» могут выполнять ученики с различными учебными возможностями. Для менее подготовленных она будет воспроизводящего типа, школьникам предлагаются задания на узнавание, различение объектов, соотнесение признаков понятий, выделение главных существенных признаков. Ученики со средним уровнем подготовки в это время выполняют задания на классификацию, обобщение (применение знаний, умений в практической деятельности).

*Таблица 1. Дифференциация самостоятельной работы
в курсе «окружающий мир»*

Тип самостоятельной работы	Этап урока	Форма учебной работы учащихся
1. Воспроизводящего типа.	Актуализация усвоения знаний, умений у учащихся (проверка домашнего задания).	Парная, индивидуализировано-групповая.

2. Реконструктивно-вариативные самостоятельные работы.	Первичное закрепление изученного материала. Актуализация усвоения знаний, умений у учащихся.	Парная, звеньевая.
3. Частично-поисковые самостоятельные работы.	Включение нового знания в систему, закрепление изученного материала, домашняя работа.	Дифференцированно-групповая, звеньевая.

Для школьников с высокими учебными возможностями частично-поисковая самостоятельная работа включает задания на раскрытие причинно-следственных связей, доказательство, обоснование противоречий, поиск информации, которые предусматривают применение знаний, умений в новых учебных ситуациях.

Самостоятельную работу реконструктивно-вариативного типа можно организовать в парах, звеньях при первичном закреплении изученного материала, проверке домашнего задания на этапе урока «актуализация усвоения знаний у учащихся». Одновременно наиболее подготовленным ученикам предлагаются задания на применение знаний, умений в новых учебных ситуациях (частично-поисковые самостоятельные работы).

Уровневая дифференциация обучения в курсе «окружающий мир» обеспечивает усвоение младшими школьниками предметных и общих учебных умений, которые обеспечивают успешность обучения учащихся в 5 классе.

Заключение

Деятельностный подход в изучении курса «Окружающий мир» является основой обучения и воспитания младших школьников. Он обеспечивает стремление младших школьников к познанию окружающего мира, осмыслению личного опыта общения с людьми и природой, способствует активному включению учащихся в различные виды деятельности: учебную, читательскую, контрольно-оценочную, проектную, исследовательскую. Данный подход имеет отражение в содержании учебного материала в курсе «Окружающий мир». Ценностные ориентиры содержания и подходы к освоению его являются основой формирования у младших школьников эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру и воспитания уважительного отношения к нему.

Информационная насыщенность изучаемого курса обуславливает необходимость включения в процесс обучения педагогических технологий, направленных на овладение учащимися умением учиться и самостоятельно приобретать новые знания. Применение педагогических технологий деятельностного типа в курсе «Окружающий мир» основано на планируемых образовательных результатах, содержании учебного материала, организации форм учебной работы учащихся и различных видов деятельности: учебной, читательской, контрольно-оценочной, проектной, исследовательской. Процесс обучения имеет отражение в построении урока по предмету «Окружающий мир».

Групповые формы обучения на различных этапах урока в изучении курса связаны с организацией самостоятельной работы учащихся, которая в условиях дифференциации позволяет обобщить, систематизировать знания по теме, дает возможность применить умения при решении учебно-познавательных, учебно-практических задач.

Список литературы

1. *Ибрагимов Г.И.* Форма организации обучения как дидактическая категория // Педагогика. – 2009. – № 6. – С. 18 – 23.
2. *Виноградова Н.Ф.* Окружающий мир: программа: 1-4 кл. – М. : Вентана-граф, 2012. – 192 с.
3. *Иванова И.О., Осмоловская И.М.* Теория обучения в информационном обществе. – М: Просвещение, 2011. – 190 с.
4. *Матяш Н.В., Симоненко В.Д.* Проектная деятельность младших школьников: книга для учителя нач. классов. – М., 2002.
5. *Метод проектов в начальной школе : система реализации /автор – сост. Н.В. Засоркина [и др.].* – Волгоград: Учитель, 2012.
6. *Миронов А.В.* Как построить урок в соответствии с ФГОС. – Волгоград: Учитель, 2013. – 174 с.
7. *Начальная школа. Оценка достижения планируемых результатов / А.П. Мишина, С. А. Зенина [и др.].* – М.: Планета, 2013. – 208 с.
8. *Педагогические технологии. Учебное пособие / автор-сост. Т.П. Сальникова.* – М. : ТЦ «Сфера», 2005. – 128 с.
9. *Прохорова С.Ю.* Особенности оценивания учебных достижений младших школьников // Управление нач. школой. – 2010. – №10. – С. 35 –48.
10. *Сластенин В.В.* Педагогика: инновационная деятельность / В.В. Сластенин, Л.С. Подымова. – М. :«Из – во Магистр», 1997. – С. 157 – 158.
11. *Смирнова О.М., Сергеев С.А.* Контрольно-оценочные задания по предмету «Окружающий мир» // Нач. школа. – 2010. – № 2. – С. 44 – 48.
12. *Смирнова О.М.* Оценивание учебных достижений младших школьников по предмету «Окружающий мир» / Теоретические и методологические проблемы образования: Материалы V междунар. науч.- практ. конф., (Москва, 29-30 июня 2011). – М.: Институт стратегических исследований. – 2011. – С. 220 – 221.
13. *Смирнова О.М.* Дифференцированный подход к младшим школьникам в изучении курса «Окружающий мир» / Проблемы современной науки: сб. научных трудов: выпуск 7. Часть 1. – Ставрополь: Логос.,2013. – С. 165 – 170 с.
14. *Смирнова О.М.* Формы учебной работы младших школьников на уроках в курсе «Окружающий мир / Современное образование в России и зарубежом: теория, методика и практика: материалы III междунар. научно-практ. конференции (Чебоксары. 24 сентября 2014). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс, 2014. – С. 164 – 166.
15. *Смирнова О.М.* Уровневая дифференциация обучения младших школьников в курсе «Окружающий мир» Проблемы и перспективы развития непрерывного (многоуровневого) школьного образования: Монография [под ред. С. Д. Якушевой]: Глава 6. – Новосибирск: Изд. Сибак, 2014. – С.183 – 200.

16. *Смирнова О.М.* Дифференциация домашних заданий по предмету «окружающий мир»/ Современная педагогика: теория, методика, практика: сборник материалов международной научной конференции. (Москва, 29–30 января 2015 г). [Электронный ресурс] / под ред. проф. Н.К. Карповой.– Киров: МЦНИП, 2015. – С. 79. – 84.

18. *Якиманская И.С.* Технология личностно-ориентированного образования. – М.: Сентябрь, 2000.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эффективность развития системы образования в России во многом обусловлена совокупностью условий: определением приоритетных направлений развития образования; прогнозом развития образования на ближайшее время; подготовкой кадров; обеспечением материально-технической базой образовательных учреждений; использованием научного потенциала субъектов данного процесса; деятельностью субъектов образовательного процесса и др.

Проблема развития образования в условиях реализации ФГОС нового поколения все больше привлекает внимание исследователей из разных областей наук: философов, социологов, психологов, педагогов, историков, лингвистов и др., ибо идёт интенсивный процесс поиска и апробации оптимальных путей реформы образования.

Обращение субъектов образовательного процесса к вопросам, требующим своего педагогического решения в условиях реализации ФГОС, позволяет исследователям разных научных направлений в этом ракурсе расширить теоретическое и практическое поле педагогической науки.

Государственная программа «Развитие образования на 2013-2020 годы», утвержденная распоряжением российской федерации от 29 декабря 2014 года №2765-Р, предусматривает проектно-целевой подход реализации.

Результаты исследования авторов данной монографии способствуют реализации следующих основных задач Программы:

- созданию и распространению структурных и технологических инноваций в профессиональном образовании;
- развитию современных механизмов, содержания и технологий общего и дополнительного образования;
- формированию востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов.

В дальнейшем издательство намеревается продолжить издание серии коллективных монографий по педагогике.

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ
ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ**

Коллективная научная монография

*Под редакцией
доктора педагогических наук, профессора
В.И. Баймурзиной*

Корректор Г.А. Шепелевич

Подписано в печать 20.12.2015 г. Формат 60 84/16
Усл. печ. л. 5.81. Бумага офсетная. Печать цифровая
Тираж 500 экз. Заказ № 150126

*ООО «Издательство «Социально-гуманитарное знание»
191024, Санкт-Петербург, пр-кт Бакунина, д. 7, литер А
www.ruslibart.com*

*Отпечатано в типографии «Печатный цех»
190005, г. Санкт-Петербург, ул. Егорова, д. 26*