XIV

Международная научно-практическая конференция

НШУ

НАУЧНАЯ ШКОЛА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

ОБЩЕСТВЕННЫЙ СОВЕТ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

НП «МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

АНО «НАУЧНАЯ ШКОЛА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ»

РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ОБЩЕСТВЕННОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ «ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ»

ЮГО-ЗАПАДНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. НЕОФИТА РИЛЬСКОГО

НО «ФОНД ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, ТВОРЧЕСТВА, КУЛЬТУРЫ»

ЦЕНТР ИНФОРМАЦИОННЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Сборник статей

XIV МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

«ШАМОВСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ»

Сборник статей

I часть

ISBN 978-5-98923-919-1

I часть

ОБЩЕСТВЕННЫЙ СОВЕТ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ
УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

НП «МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

АНО «НАУЧНАЯ ШКОЛА УПРАВЛЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ»

РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ОБЩЕСТВЕННОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ
«ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ»

ЮГО-ЗАПАДНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. НЕОФИТА РИЛЬСКОГО

НО «ФОНД ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ, ТВОРЧЕСТВА, КУЛЬТУРЫ»

ЦЕНТР ИНФОРМАЦИОННЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

XIV Международная научно-практическая конференция «Шамовские педагогические чтения»

Сборник статей

I
ЧАСТЬ

Москва
2022

УДК 37.014.3
ББК 74.202.5

Научное издание
Редколлегия:
Воровщиков С.Г., д.п.н., проф. МГПУ, академик МАНПО (отв. редактор); *Шклярова О.А.*, к.п.н., проф. МПГУ (отв. редактор); *Данилова Т.Н.*, к.п.н., НШУОС, член-корр. МАНПО (отв. редактор); *Афанасенкова Е.Л.*, к.псх.н., доц. СахГУ; *Белова С.Н.*, д.п.н., доц. КГУ, член-корр. МАНПО; *Блажко О.А.*, ГОИРО (Республика Беларусь); *Волобуева Т.Б.*, к.п.н., доц. ДОНРИДПО, член-корр. МАНПО (Донецкая Народная Республика); *Галеева Н.Л.*, к.б.н., проф. МПГУ, член-корр. МАНПО; *Деминская Л.А.*, д.п.н., ректор ДОНРИДПО, член-корр. МАНПО (Донецкая Народная Республика); *Загуменнов Ю.Л.*, к.п.н., проф. РЭУ (Республика Беларусь); *Заславская Н.А.*, Лицей 13; *Заславская О.Ю.*, д.п.н., проф. МГПУ, академик МАНПО; *Заславский А.А.*, к.п.н., доц. МГПУ, член-корр. МАНПО; *Захаров Н.Е.*, к.б.н., доц., БГИТУ; *Ильина И.В.*, д.п.н., проф., КГУ, член-корр. МАНПО; *Козилова Л.В.*, д.п.н., доц. МПГУ; *Кутбиддинова Р.А.*, к.псх.н., доц. СахГУ; *Луценко Е.А.*, к.филол.н., доц. ДОНРИДПО (Донецкая Народная Республика); *Мижериков В.А.*, к.п.н., академик МАНПО; *Оржековский П.А.*, член-корр. РАО, д.п.н., проф. МПГУ; *Орлова Л.Н.*, д.п.н., проф., ОмГПУ; *Осипова О.П.*, д.п.н., проф. МПГУ; *Подчалимова Г.Н.*, д.п.н., проф. КГУ, академик МАНПО; *Правдов М.А.*, д.п.н., проф. ИвГУ; *Степанов С.Ю.*, д.псх.н., проф., МГПУ, академик НАСТ; *Суходимцева А.П.*, к.п.н., доц., член-корр. МАНПО; *Трунцева Т.Н.*, к.п.н., доц. АСОУ, член-корр. МАНПО; *Федорова С.Ю.*, к.п.н., доц. МГОУ, член-корр. МАНПО; *Цветанова-Чурукова Л.З.*, д.п.н., доц. ЮЗУ (Республика Болгария); *Цибульникова В.Е.*, к.п.н., доц. МГОУ, член-корр. МАНПО; *Ярулов А.А.*, д.п.н., к.псх.н., проф. МПГУ.

XIV Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения», г. Москва, 22-25 января 2022 г.: сб. статей. В 2 ч. Ч. 1. – Москва: Изд-во НШУОС, МАНПО, «5 за знания», 2022. – 872 с.

ISBN 978-5-98923-919-1

В сборнике содержатся статьи, представляющие перспективные направления научно-практических поисков для решения актуальных проблем современного образования. Авторы статей – вузовские преподаватели, руководители и педагоги общеобразовательных организаций, сотрудники региональных и муниципальных управлений образования, являющиеся учениками, сторонниками и последователями Т.И. Шамовой.

Сборник адресуется научно-педагогическим работникам вузов, студентам, аспирантам, преподавателям и методистам учреждений повышения квалификации и переподготовки кадров образования, руководителям и учителям общеобразовательных организаций, педоговам системы дополнительного образования детей.

УДК 372.8
ББК 74.202.5
ISBN 978-5-98923-919-1

© Авторы, НШУОС, МАНПО, 2022
© 5 за знания, 2022

РАЗДЕЛ 1. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ: ВЫЗОВЫ, РЕШЕНИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ

УДК 37.072

Дистанционный формат Международных Шамовских чтений: продолжение следует

Воровщиков Сергей Георгиевич, председатель Оргкомитета Шамовских чтений, академик МАНПО, проф., д.пед.н., проф. института педагогики и психологии образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», SPIN-код: 1366-5979, ORCID: 0000-0002-5233-5182, VorovshikovSG@mgpu.ru

Данилова Татьяна Николаевна, зам. председателя оргкомитета Шамовских чтений, к.пед.н., член-корр. МАНПО, директор АНО «Научная школа Управления образовательными системами», SPIN-код: 3095-8872, ORCID: 0000-0002-4962-0521, tn-danilova@mail.ru

Шклярова Ольга Анатольевна, зам. председателя оргкомитета Шамовских чтений, доц., к.пед.н., проф. кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», SPIN-код: 9214-2487, ORCID: 0000-0002-7884-1008, oa.shklyarova@mpgu.edu

В статье описано проведение XIV Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения».

Ключевые слова: научная школа; чтения.

Impossibile est possibile
Невозможное возможно

На факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Московского педагогического государственного университета в течение нескольких лет традиционно в Татьянин день – в день памяти св. мученицы Татианы – небесной покровительницы студентов и университетов – проходили научно-практические конференции. С 2009 года эти конференции стали проводиться в формате Всероссийских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами, основоположником которой является Татьяна Ивановна Шамова (22 ноября 1924 – 28 июля 2010) – профессор, доктор педагогических наук, Заслуженный деятель науки РФ, член-корр. РАО, почетный член Международной академии наук педагогического образования (МАНПО). В 2011 году чтения получили официальный статус «Шамовских». В 2017 году решением Президиума МАНПО Шамовские чтения получили статус «Международной научно-практической конференции» [1; 3; 6; 9].

Последние восемь лет *организаторами чтений* являются общественный совет научной школы Управления образовательными системами, Международная академия наук педагогического образования *(Президент: Артамонова Екатерина Иосифовна, д.пед.н., проф.)*, Фонд поддержки и развития образования, творчества, культуры» *(Председатель правления: Баяхчян Елена Валерьевна)*, Республиканское общественное объединение «Инновации в образовании» (Беларусь) *(Председатель: Загуменнов Юрий Леонидович, к.пед.н., доц.)* и Автономная некоммерческая организация «Научная школа Управления образовательными системами» *(Директор: Данилова Татьяна Николаевна, к.пед.н, член-корр. МАНПО)*.

XIV Международная научно-практическая конференция прошла при к*адровой и экспертной поддержке* ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», ГАОУ ВО «Московский городской педагогический универси-

тет», Юго-западный университет им. Неофита Рильского (Республика Болгария), ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (Минский филиал, Республика Беларусь), ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», ГУО «Гомельский областной институт развития образования» (Республика Беларусь), ФГБОУ ВО «Брянский государственный инженерно-технологический университет», ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», ГОУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования» (Донецкая Народная Республика), ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», Лаборатория социокультурного проектирования, ФГБОУ ВО «Государственный музыкально-педагогический институт им. М.М. Ипполитова-Иванова», Центр информационных и образовательных технологий, ООО «Школа архитектурного развития», РОО «Общество культурного и делового сотрудничества с Польшей», ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (Щуйский филиал), МАОУ «Лицей» 13 г. Химки (Аэрокосмический лицей).

Информационные партнеры чтений – журналы, издательства, образовательно-информационные центры: «Педагогическое образование и наука», «НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ», «Журнал педагогических исследований», «Отечественная и зарубежная педагогика», «Ценности и смыслы», «Образовательный форсайт», «Вестник Московского государственного областного университета», «Homo Cyberus», «Муниципальное образование и эксперимент», «Народный педагогический журнал», «Интерактивное образование»; «ИНФРА-М», Научно-образовательный портал «Znanium.com», издательства «5 за знания», «Титул» [1; 2; 4].

В программе чтений были зарегистрированы на 22 секциях 412 докладов. В качестве участников зарегистрировалось более 800 человек: это магистранты, учителя, доценты и профессора, управленцы различных уровней. Все те, кому не безразличны судьбы наших воспитанников, кому не безразличны настоящее и будущее всей системы народного образования.

Чтения открыл приветственным обращением *Шамов Сергей Александрович, доктор медицинских наук, профессор*: «Для нас, представителей семьи Татьяны Ивановны, сына, внука Леонида и правнук Александра, большая честь выступить перед Вами. Очень сожалеем, что не можем почувствовать теплоту Ваших рук, видеть лучезарность Ваших улыбок в открытом и реальном общении. Но в данном случае система онлайн, вне всякого сомнения, дает возможность серьезно расширить представительство учёных и практиков, посвятивших свою жизнь, как и моя мама, обучению воспитанию и усовершенствованию детей, студентов и учителей».

Единственным докладчиком пленарной части Шамовских чтений была *Петерсон Людмила Георгиевна, доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель Института системно-деятельностной педагогики, академик Международной академии наук педагогического образования, лауреат Премии Президента РФ в области образования, автор дидактической системы и непрерывного курса математики «Учусь учиться» для дошкольного образования и учащихся 1-9 классов, автор надпредметного курса «Мир деятельности», Почетный работник дополнительного профессионального образования РФ (www.sch2000.ru, petersonlg@mail.ru).* В масштабном докладе *«Выращивание рефлексивности в си-*

стеме непрерывного образования «Учусь учиться»: Что это? Зачем? Как?» представлены методологические, теоретические и технологические аспекты многолетней инновационной работы, которая осуществляется на базе НОУ ДПО «Институт системно-деятельностной педагогики» в рамках Федеральной инновационной площадки Министерства просвещения «Механизмы сохранения лидирующих позиций РФ в области качества математического образования», Международного исследовательского проекта, профессионального взаимодействия с широким кругом образовательных организаций всех уровней, педагогами и родителями в инновационной методической сети «Учусь учиться» [5].

Вот только несколько отзывов из чата YouTube на яркое и глубокое выступление Людмилы Георгиевны:

-Галина Трубникова: «Людмила Георгиевна, спасибо большое за Ваш труд, за Ваши учебники».

- Василий Мижериков: «Очень рад видеть и слышать Людмилу Георгиевну, которую я с благодарностью помню еще с ее семинаров по терминологии».

- Наталья Распутина, г. Владивосток: «Там, где и учебное пособие, и рабочие тетради, и учебник, очень хорошо. Спасибо за Ваш труд».

Работа двадцати двух секций осуществлялась и в очном, и в дистанционном формате:

1. Инновационные аспекты развивающего обучения (Республика Болгария). *Модераторы: Цветанова-Чурукова Лидия Здравкова, доц., д.п.н., доц. кафедры дошкольной и начальной школьной педагогики, факультет педагогики, Юго-западный университет им. Неофита Рильского, г. Благоевград, Суходимцева Анна Петровна, к.п.н., ст.н.с. ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», член Московской областной организации Союза писателей России.*

2. Безопасная школа в условиях информатизации. *Модератор: Заславский Алексей Андреевич, к.п.н., доц. член-корр. МАНПО, дирекции образовательных программ ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (МГПУ).*

3. Интегративное управление воспитывающей средой развития личности. *Модератор: Ярулов Александр Анатольевич, доц., д.п.н., к.пс.н., проф. кафедры управления образовательными системами (УОС) им. Т.И. Шамовой ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ).*

4. Проектирование деятельности по развитию культуры управления и управленческой компетентности педагогических работников в образовательной организации. *Модераторы: Осипова Ольга Петровна, доц., д.п.н., проф. кафедры УОС им. Т.И. Шамовой ФГБОУ ВО МПГУ, Шклярова Ольга Анатольевна, доц., к.п.н., проф. кафедры УОС им. Т.И. Шамовой, ФГБОУ ВО МПГУ.*

5. Образование в интересах устойчивого развития (Республика Беларусь). *Модератор: Загуменнов Юрий Леонидович, доц., к.п.н., проф. Минского филиала ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», Председатель Республиканского общественного объединения «Инновации в образовании» (Беларусь).*

6. Педагогика сотворчества и рефлексивное управление цифровизацией образования. *Модераторы: Степанов Сергей Юрьевич, проф., д.пс.н., проф. Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО, рыцарь Гуманной педагогики, заслуженный работник образования Республики Карелия,*

Действительный член Национальной академии социальных технологий, Оржековский Павел Александрович, член-корр. РАО, д.п.н., проф. Института биологии и химии ФГБОУ ВО МПГУ.

7. Стратегический потенциал развития: возможности современной сельской школы России. *Модераторы: Галеева Наталья Львовна, доц., к.биол.н., член-корр. МАНПО, проф. кафедры УОС им. Т.И. Шамовой, ФГБОУ ВО МПГУ, Махнев Николай Аркадьевич, исполнительный директор национального проекта «Энциклопедия сельских школ России».*

8. Информатизация образования в эпоху цифровизации. *Модератор: Заславская Ольга Юрьевна, проф., д.п.н., академик МАНПО, проф. департамента информатизации образования Института цифрового образования ГАОУ ВО МГПУ, Шунина Любовь Андреевна, к.пед.н., доцент департамента информатизации образования ИЦО, ГАОУ ВО МГПУ.*

9. Развитие коммуникативной компетентности участников образовательного процесса в условиях его цифровизации. *Модераторы: Мижериков Василий Андреевич, Почётный академик МАНПО, к.п.н., доц., президент РОО «Общество культурного и делового сотрудничества с Польшей», государственный советник РФ 2 класса, Почётный работник высшего профессионального образования РФ, Трунцева Татьяна Николаевна, к.п.н., доц., член-корр. МАНПО, доц. кафедры общеобразовательных дисциплин ГБОУ ВО МО «Академия социального управления».*

10. Управление образовательными системами: ценности, традиции, смыслы. *Модератор: Цибульникова Виктория Евгеньевна, к.п.н., доц., член-корр. МАНПО, гл. редактор рецензируемого научного журнала «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика»; доцент кафедры непрерывного образования, МГОУ, Борисова Людмила Александровна, к.пед.н., доц., методист, координатор программ ГБОУ «Школа № 1317», г. Москва.*

11. Профессиональное развитие педагога в условиях образовательной среды. *Модератор: Козилова Лидия Васильевна, д.п.н., доц., член-корр. МАНПО, проф. РАЕ, доц. кафедры УОС им. Т.И. Шамовой, ФГБОУ ВО МПГУ, гл. редактор «Народного педагогического журнал», Ильина Виктория Алексеевна, студентка 4 курса ГАОУ ВО МГПУ.*

12. Безопасность и здоровьесбережение в системе образования: управленческий аспект. *Модератор: Орлова Людмила Николаевна, д.п.н., профессор, заведующий кафедрой основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет».*

13. Опыт детского проектирования подходов к организации обучения в условиях «полного дистанта». *Модераторы: Рябухина Ольга Ивановна, директор МАОУ «Лицей 13» г. Химки (Аэрокосмический лицей), Заславская Наталья Александровна, учитель информатики МАОУ «Лицей 13», Лиясова Ирина Владимировна, заместитель директора по УВР МАОУ Лицей №13 г.Химки.*

14. Инновации и традиции: состояние и перспективы развития региональных систем общего и профессионального образования. *Модераторы: Захаров Никита Евгеньевич, доц., к.б.н., доц. кафедры ландшафтной архитектуры и садово-паркового строительства; начальник отдела лицензирования, аккредитации и управления качеством образования ФГБОУ ВО «Брянский государ-*

ственный инженерно-технологический университет», Кондрашова Ирина Николаевна, доц., к.п.н., доц. кафедры географии, экологии и общей биологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева».

15. Управление образовательной организацией в условиях системных изменений в образовании. Модераторы: *Подчалимова Галина Николаевна, д.п.н., проф., академик МАНПО, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» (КГУ), Ильина Ирина Викторовна, д.п.н., проф., член-корр. МАНПО, директор института непрерывного образования ФГБОУ ВО КГУ, Белова Светлана Николаевна, д.п.н., член-корр. МАНПО, проф. кафедры педагогики и профессионального образования ФГБОУ ВО КГУ.*

16. Психолого-педагогические аспекты управления процессом профессиональной самореализации в современных условиях образования. *Модераторы: Афанасенкова Елена Леонидовна, доц., к.пс.н., доц., каф. психологии Института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет» (СахГУ); Кутбиддинова Римма Анваровна, доц., к.пс.н., доц., каф. психологии Института психологии и педагогики СахГУ.*

17. Развитие информационной культуры как фактор совершенствования профессиональной компетентности педагогических и управленческих кадров (Донецкая Народная Республика). *Модераторы: Деминская Лариса Алексеевна, д.п.н., доц., член-корр. МАНПО, и.о. ректора ГОУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования» («ДонРИДПО»),, Волобуева Татьяна Борисовна, к.п.н., доц., член-корр. МАНПО, проректор по научно-педагогической работе ГОУ ДПО «ДонРИДПО», Луценко Елена Анатольевна, к.филол.н., зав. кафедрой менеджмента образования и психологии ГОУ ДПО «ДонРИДПО».*

18. Современные тенденции физкультурного образования детей и студенческой молодежи. *Модераторы: Правдов Михаил Александрович, д.п.н., проф. кафедры теории и методики физической культуры и спорта, Почетный работник высшего профессионального образования, Отличник физической культуры и спорта РФ, зав. научно-исследовательской лаборатории факультета физической культуры ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, Федорова Светлана Юрьевна, доц. к.п.н., член-корр. МАНПО, доц. кафедры дошкольного образования ГБОУ ВО МО МГОУ.*

19. Педагоги XXI века: тренды в условиях цифровизации образования (Республика Беларусь). *Модератор: Блажко Ольга Александровна, проректор по учебной работе ГУО г «Гомельский областной институт развития образования».*

20. Преемственные подходы и актуальные практики в профессиональной подготовке педагогов для обеспечения непрерывного социально-личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС. *Модератор: Александрова Людмила Юрьевна, к.философ.н, доц., заведующая кафедрой педагогики и психологии дошкольного и начального образования педагогического института ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых», эксперт Департамента образования администрации Владимирской области.*

21. Правовые основы управления образованием в условиях цифровизации и современных социальных трансформаций. *Модератор: Пашенцев Дмитрий*

Алексеевич, проф., д.юрид.н., проф. кафедры теории и истории государства и права Института права и управления ГАОУ ВО МГПУ, Заслуженный работник высшей школы РФ, Почетный работник высшего профессионального образования РФ.

22. Новые технологии и их возможности для осуществления особых форм программ «Повышение квалификации» и «Музыкальный всеобуч». *Модератор: Беляков Константин Олегович, проректор по цифровой трансформации Государственный музыкально-педагогический институт имени М.М. Ипполитова-Иванова.*

Для всех участников международной конференции уходящий 2021 год был не только годом продолжающейся глобальной пандемии COVID-19, но в первую очередь Годом науки и технологий в России. Наступивший 2022 год провозглашен ЮНЕСКО Международным годом фундаментальных наук в интересах устойчивого развития.

Год науки и технологий в РФ еще больше актуализировал необходимость эффективного сотрудничества школ, нуждающихся в научно-методическом сопровождении при решении инновационных проблем, и организаций высшего образования (университетов, академий, институтов) и научно-исследовательских центров, обладающих необходимым кадровым и исследовательским потенциалом, испытывающих потребности в реализации практикоориентированных проектов.

В чем заключается польза такой совместной научно-методической деятельности *для современных* организаций общего и дополнительного образования:

Во-первых, при соответствующем научно-методическом сопровождении вузов школьными педагогами корректно создаются, теоретически обосновываются, инструментально экипируются и апробируются учебно-методические и управленческие средства эффективного решения актуальных проблемы.

Во-вторых, происходит не просто практико-ориентированное, а мотивированное проблемно-ориентированное совершенствование профессиональной компетентности педагогических работников для решения профессионально актуальных и личностно-значимых проблем образовательного процесса.

В-третьих, научно-методическое и организационно-управленческое сопровождение взаимодействия в системе «школа-колледж-вуз» содействует грамотному определению и реализации траектории индивидуально-личностного развития обучающихся как процесса управления его самоактуализацией, самоактивизацией и самореализацией.

В-четвертых, вовлечение педагогических работников и руководителей образовательных организаций в вузовские научно-методические проекты способствует не только информированию о последних научных достижениях, но и обмену эффективными педагогическими и управленческими практиками в сфере образования.

В-пятых, благодаря вовлечению студентов колледжей и вузов в совместную научно-методическую, проектную, творческую работу в организациях общего и дополнительного образования находят «своих» будущих выпускников педагогического университета.

В чем же заключается польза такой совместной научно-методической работы вуза, колледжа, организаций общего и дополнительного образования *для университета*?

Во-первых, профессорско-преподавательский состав вуза входит в учебные аудитории не с конспектами прочитанных книг, а с собственными научно-методическими материалами теоретического и технологического характера, апро-

бированными практиками, ресурсами, реально способствующими повышению качества образования в конкретной образовательной системе.

Во-вторых, профессорско-преподавательский состав вуза, вовлеченный в разработку и апробацию управленческих и учебно-методических средств решения актуальных проблем жизнедеятельности образовательных организаций, превращает данные решения в содержание актуальных модулей основных программ и злободневных курсов дополнительного образования с целью более полного учета изменений образовательных потребностей педагогических сообществ.

В-третьих, происходит своевременное и полное информирование образовательных организаций и профессиональных сообществ об образовательных, научно-методических и консалтинговых возможностях вуза.

В-четвертых: расширяется база для реализации практической составляющей в подготовке обучающихся вуза, что дает возможность студентам не только принимать активное участие в образовательном процессе, осваивать и приобретать опыт образовательной деятельности, но и знакомиться с различными педагогическими практиками, апробировать и совершенствовать профессионально-личностные компетенции.

В чем же заключается польза такой совместной научно-методической работы вуза, колледжа и учреждений общего и дополнительного образования *для организаций среднего профессионального образования*?

Во-первых, управленческий и специально-педагогический коллектив колледжей, вовлеченный в освоение и реализацию педагогических инноваций, участвующий в опытно-экспериментальной и инновационной деятельности, несомненно, повышает свое профессиональное мастерство, осваивает и реализует компетенции, обеспечивающие качество и устойчивое развитие образовательной организации;

Во-вторых, коммуникация с коллегами из систем общего и высшего образования предоставляет возможность корректного научно-методического сопровождения, информационного просвещения, психолого-педагогической поддержки абитуриентов и их родителей для расширения спектра возможностей профессионального самоопределения.

Важную роль в данном социальном партнерстве играют НКО как независимые экспертные сообщества профессионалов. Такие объединения, как НП «Международная академия наук педагогического образования» (Россия), НО «Научная школа Управления образовательными системами» (Россия), НО «Фонд поддержки и развития образования, творчества, культуры» (Россия), РОО «Инновации в образовании» (Беларусь) готовы активно участвовать в создании новой позитивной образовательной реальности. Так, продуктивной гибридно-интегративной формой такого взаимодействия являются ежегодные Шамовские чтения.

Международная научно-практическая конференция «Шамовские педагогические чтения» стала действенной коммуникативной и экспертной площадкой, с одной стороны, по представлению образовательных, научно-методических, консалтинговых возможностей научной школы, с другой стороны, по обсуждению актуальных проблем, требующих незамедлительных теоретико-технологических исследований и организации повышения соответствующей компетентности педагогов и руководителей образовательных организаций.

С целью упрочения методолого-теоретических позиций научной школы Т.И. Шамовой, направленной на разработку, обоснование и использование в практике эффективного научно-методического сопровождения развития образования, участники Чтений рекомендуют:

1. *Общественному совету научной школы Управления образовательными системами, АНО «Научная школа Управления образовательными системами», отраслевому отделению Международной академии наук педагогического образования, НО «Фонд поддержки и развития образования, творчества, культуры», Республиканскому общественному объединению «Инновации в образовании» (Беларусь) совместно с учениками и последователями Т.И. Шамовой:*

- продолжить оправдавшую себя практику организации ежегодного проведения Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами»;

- продолжить успешную практику формирования и издания сборников научных материалов Шамовских педагогических чтений, размещения их в РИНЦ;

- расширить вовлечение работников образовательных организаций, студентов и старшеклассников в публицистическо-издательскую деятельность журнала «НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ.», созданного на базе АНО «Научная школа Управления образовательными системами»;

- продолжить успешную практику формирования и публикации специальных выпусков журналов, посвященных системному представлению достижений научной школы Т.И. Шамовой («Педагогическое образование и наука» № 5 2012, № 2 2013 г., № 5 2014 г., № 5 2015 г, № 1 2017 г., № 1 2018 г., № 1 2019 г., № 1 2020 г., № 1 2021 г.; «Методическая работа в школе» № 1 2015 г.; «Инновации и качество лицейского образования: идеи, опыт, практика» № 1 2017 г., «Управление образованием» № 6 2017 г., «Журнал педагогических исследований» № 2 2019 г., № 2 2021 г., «Homo Cyberus» № 1 (8) 2020 г.) [1; 2; 4];

- продолжить формирование, хранение и функционирование информационного банка данных о научных достижениях научной школы Т.И. Шамовой (в т.ч. учеников, последователей, сторонников в РФ и за ее пределами) на сайте АНО «Научная школа Управления образовательными системами» [9; 10];

- продолжить информационно-просветительскую и консалтингово-образовательную деятельность сайта АНО «Научная школа Управления образовательными системами» (https://ншу.москва/shamovskie-chteniya/);

- принять участие в Сластенинских педагогических чтениях, Конаржевских педагогических чтениях Псковского областного института повышения квалификации работников образования;

- совместно с региональными ресурсными и учебно-методическими центрами обеспечить надлежащую координацию деятельности по разработке и внедрению актуальных образовательных, научно-методических и консалтинговых услуг, воплощая и развивая научное наследие Т.И. Шамовой.

2. *Кафедре управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой ФГБОУ ВО МПГУ*:

- при разработке и реализации образовательных программ высшего образования, профессиональной переподготовки и повышения квалификации учитывать достижения научной школы Т.И. Шамовой [3; 5; 7];

- способствовать проведению научно-методических и практических мероприятий, направленных на поддержку и развитие научной школы Т.И. Шамовой, в рамках ежегодной Недели памяти Т.И. Шамовой и других мероприятий, реализуемых кафедрой и с ее участием;

3. *Региональным ресурсным и учебно-методическим центрам* полнее использовать образовательный, научно-методический и консалтинговый потенциал науч-

ной школы Т.И. Шамовой для решения педагогических, методических и управленческих задач современного образования.

4. *Руководителям и педагогам образовательных организаций, ученикам, сторонникам и последователям научной школы Т.И. Шамовой:*

- принять участие в подготовке и проведении XV Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения» и Конаржевских педагогических чтений;

- принять активное участие в подготовке ежегодных сборников статей по материалам Шамовских, Конаржевских, Сластенинских и других педагогических чтений;

- расширить спектр направлений исследований методологических, теоретических и технологических аспектов современных проблем внутриучрежденческого управления и повышения профессиональной компетентности работников отечественного образования;

- продолжить и расширить практику проведения международных проектов в сфере образования.

При проведении секций модераторы следовали максиме Элвина Тоффлера, футуролога, чьи предсказания во многом сбылись: «Я, как и многие молодые люди, полагал, что у меня есть ответы на все вопросы. Скоро я понял, что мои «ответы» односторонни и устарели. Но главное – я пришел к пониманию того, что *правильный вопрос обычно более важен, чем верный ответ на ложный вопрос» [8, с. 31]*.

1. Артамонова Е.И., Воровщиков С.Г. Научная школа Управления образовательными системами Т.И. Шамовой // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 1. – С. 7-11

2. Воровщиков С.Г. Научная школа отраслевого отделения МАНПО «Управление образовательными системами»: новый организационный формат // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 1. – С. 44-47

3. Воровщиков С.Г., Шклярова О.А. Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: Шамовские педагогические чтения // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. XII Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами». 25 января 2020 г. В 2 ч. Ч. 1. – М.: МАНПО, 5 за знания, 2020. – С. 3-12

4. Воровщиков С.Г., Шклярова О.А., Данилова Т.Н. Шамовские педагогические чтения: дистанционный формат // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 1. – С. 154-160

5. Нечаев М.П. Генезис разрешения проблемы оценки личностных результатов обучающихся на основе идей Шамовой Т.И. // Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения: Сб. статей Восьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (22 января 2016 г.). – М.: МПГУ, 2016. – С. 24-28.

6. Петерсон Л.Г. Теория и практика построения непрерывного образования. Монография. – М.: УМЦ «Школа 2000…», 2001. – 255 с.

7. Подчалимова Г.Н. Личность ученого и его роль в развитии научной школы// Научное наследие Т.И. Шамовой и его влияние на решение актуальных проблем современного образования: Сб. статей Третьих Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образованием (25 января 2011 г.): В 2 т. Т. 1. – М.: МПГУ, 2011. – С. 20-21.

8. Тоффлер Э. Третья волна: пер. с англ. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2010. – 795 с.

9. Цибульникова В.Е. Развитие идей Т.И.Шамовой в концепции опережающего управления общеобразовательной организацией (к 95-летию со дня рождения). – Педагогика. – 2019. – № 11(83). – С. 108-117.

10. Цибульникова В.Е. Татьяна Ивановна Шамова. Жизнь и творчество. – М.: АПК и ППРО, 2009. – 208 с.

УДК 37.022

Реализация потенциала гуманистической педагогики в цифровом образовании

Богуславский Михаил Викторович, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», д.пед.н., проф., член-корр. РАО, почетный работник науки и высоких технологий РФ, ORCID: 0000-0002-3035-0090, SPIN-код: 8491-4853, hist2001@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается, что важнейшая педагогическая задача состоит в том, чтобы включить цифровую технологию в гуманистический образовательный контекст на основе персонализации образования.

Ключевые слова: гуманистическая педагогика; персонализация; цифровизация; цифровая трансформация; цифровая образовательная среда; персональные траектории обучения.

Эпицентром всех современных дискуссий и напряженных размышлений о перспективах развития системы образования является проблема осуществления образовательной деятельности в цифровую эпоху. Это обусловлено тем, что процессы, которые реализовывались во всемирном образовательном пространстве и были связаны с информатизацией образования, электронным обучением и цифровизацией образовательной деятельности кардинально актуализировались и ускорились в результате пандемии.

Цифровое образование действительно простраивается не из прошлого и даже не из настоящего, по законам синергетики оно приходит из будущего, где уже материально существует. Динамично обновляющиеся в соответствии с развитием технологий требования к работнику промышленного уклада 4.0 постулируют адекватные требования в сфере образовательных технологий и содержания общего образования, причем опережающие инновационные процессы.

В рамках этой модели образовательные интернет-платформы выступают своего рода драйверами трансформаций традиционных моделей получения образования, предоставляя обучающимся возможность обрести примерно идентичный с классическим вариантом объем знаний и умений, будучи значительно более мобильными [1].

Например, в Китае на протяжении последних трех лет последовательно реализовались две модели «Школа будущего 1» и «Школа будущего 2». Их различие в том, что первая школа построена на цифровых технологиях, а вторая на использовании в образовании искусственного интеллекта.

Таким образом только предельно индивидуализированная цифровая технология обучения может обеспечить желаемую подготовку для будущего рынка труда, поскольку лишь пластичность и гибкость образования помогает учащимся стать готовыми к различным вызовам в предстоящей профессиональной деятельности. Умение принимать решения и действовать без образцов, многоуровневые и многоформатные интернет-коммуникации становятся их конкурентными преимуществами.

В современных условиях кардинально изменившийся сферой является *гуманистическое педагогическое мировоззрение.* Традиционно считалось, что «живая педагогика», основывавшаяся на постоянном и соуважительном общении педагога и воспитанника «глаза в глаза» по своей природе гуманистична, а бездушные информационные технологии образования в априори антигуманны. Критическая риторика относительно образовательных платформ и общего представления об электронном онлайн-обучении, часто включает предупреждения о возможности потери гуманных преимуществ непосредственного взаимодействия между учителем и учеником [3].

Становящаяся на наших глазах новая образовательная реальность разрушает этот стереотип. Цифровая эпоха **при осуществлении обучения на современных образовательных платформах переводит именно цифровые технологии в статус гуманистической педагогики.** Онлайн-педагогика не дегуманизирует, а, наоборот, гуманизирует образовательную деятельность, дает возможность реально индивидуализировать обучение, включить игровые технологии, организовать исследовательскую деятельность, перенести контроль в чисто технологическую сферу, нивелировать систему наказаний [2].

В данной связи, из широкого спектра проблем, связанных с реализацией потенциала гуманистической педагогики в условиях цифровизации образования, подробно охарактеризуем одну, но, ключевую в этом контексте, **проблему персонализации образования.** В отечественной психологии понимание персонализации (лат. Persona – личность) раскрыто в трудах А.В. Петровского и В.А. Петровского, где персонализация трактуется как процесс осознания субъектом собственной личности как общественно значимой.

Персонализированный подход в образовании – это система действий, которая направлена на максимальное развитие образовательного и личностного потенциала каждого учащегося в образовательном процессе. Он базируется на положении, что человек учится и развивается лучше, если он мотивирован, активен и учитываются его индивидуальные особенности. При этом персонализация нацелена, прежде всего, на развитие личности, а не на усвоение определённого объёма знаний.

Персонализированное образование выступает основой развития личности обучающегося, создавая условия, чтобы осуществлять подлинно самообразовательную деятельность, сделать ученика настоящим субъектом, актором собственной образовательной деятельности. Персонализированное образование понимается как способ осуществления образовательного процесса, направленный, прежде всего, на развитие личности учащегося, его личностного потенциала, преадаптивных возможностей [3].

Вместе с тем, имеются существенные отличия индивидуализации от персонализации, которые не всегда рефлексируются. Если индивидуализация – это задача учителя, который выстраивает для ученика индивидуальный маршрут с учётом его уникальных особенностей, то персонализация предполагает самостоятельное построение учеником своей образовательной траектории под свои запросы, возможности и потребности.

В целом персонализированное образование – способ проектирования и реализации образовательного процесса, в котором учащийся выступает субъектом учебной деятельности. В контексте гуманистической педагогики персонализация – это такой подход в образовании, в котором субъект сам выбирает образовательную программу, скорость и способы обучения, а преподаватели его поддерживают и

помогают корректировать учебный план в соответствии с целями и желаемыми результатами.

Учащемуся предоставляется возможность планировать собственную образовательную траекторию, управлять временем и темпом обучения, ставить или выбирать значимые для себя учебные цели, выбирать те или иные задания, способы их решения и проверки, работать индивидуально и в группе, мотивировать себя и других.

Такая образовательная модель гуманно позволяет индивидуализировать учебный процесс под конкретного обучающегося. Ведь именно он становится главным субъектом обучения, а, значит, его запросы, цели и желания выходят на первый план. В целом, персонализированное образование обеспечивает более устойчивый академический результат и, конечно, мощный рост мотивации.

Персонализированный подход в обучении строится на определённых специфичных принципах:

- осуществлять индивидуальный подход к каждому обучающемуся;
- предоставлять ученикам свободу самоопределения и право выбора сложности и содержания учебного процесса;
- формировать культурную среду, которая мотивирует обучающихся на развитие;
- стимулировать у обучающихся стремление самостоятельно формировать образовательные цели;
- осуществлять обратную связь и помогать ученикам самим оценивать свои достижения.

Конкретное воплощение персонализированного подхода зависит от особенностей образовательной системы, в рамках которой он реализуется, а также от степени полноты и глубины его реализации. Персонализированные модели образования, ориентированные на общеобразовательную школу (а не на индивидуализированное обучение), предполагают значительно более высокую степень самостоятельности и ответственности учащихся. В этой связи во многих моделях уделяется значительное внимание построению культуры учения.

Каковы же критерии и требования к персонализированному образованию?

1. Субъектная позиция всех участников процесса, включая учеников, педагогов, администрацию, родителей, поскольку рассмотрение феномена образования вне контекста образовательного сообщества бессмысленно.

2. В основании персонализации лежит деятельностный, то есть, задачный подход, где задачу мы понимаем как определённое действие самого ученика при условии его свободного выбора и ответственности.

3. Гарантия востребованности обратной связи на действия ученика для того, чтобы в соответствии с этой обратной связью он мог двигаться вперёд.

4. Учёт индивидуального образовательного стиля учащегося, специфики его мышления, восприятия действительности.

5. Формирование мягких навыков, когда в процессе освоения предметных задач ученик развивает себя.

Разумеется, не следует ограничивать феномен персонализации только рамками образовательного учреждения и пространством педагогической деятельности. Необходимо реализовать практики персонализации в открытом социальном, гуманитарном, цифровом пространстве, включая школу, системы дополнительного образования, неформальное образование, различные культурные практики.

Важнейшим гуманистическим аспектом является перевод системы образовательных коммуникаций из вертикальной и иерархической в горизонтальную сетевую, основанную не на подчинении, а на сотрудничестве всех субъектов образовательного процесса. Это связано с тем, что сетевая организация, как новый способ организации социальных структур, в условиях виртуального соприсутствия стремительно распространяется на все сферы и уровни образования. Утверждается культура *неформального образования*, в рамках которой актуализируется организация учебного взаимодействия учителя и ученика напрямую вне формализованных моделей, на основе взаимных договоренностей.

В данной связи существенно, что осуществление персонализации в образовании подразумевает такие ключевые гуманистические понятия как сопричастность, личностную идентификацию с осуществляемыми процессами, в которые субъект включен. Это противостоит рискам деперсонализации, то есть отчуждения от образовательной деятельности, к которым есть основания отнести следующие: дефицит понимания смысла действий; переживание состояния «потока», когда постоянно осуществляется одна и та же рутинная образовательная деятельность, но ничего значимого не происходит; дефицит ощущения в образовательной деятельности радости и удовольствия, а также уважения и сочувствия.

К гуманизирующим факторам персонализированного образования можно также отнести, что при онлайн образовании кардинально уменьшается количество «руководящих и направляющих» структур и кадров. Кроме преподавателя и ученика в образовательной организации достаточна небольшая техническая группа, поддерживающая информационную мобильность и обеспечивающая наполнение образовательного контента [3].

1. Богуславский М. В., Неборский Е. В., Ладыжец Н. С., Наумова Т. А. Драйверы цифровой трансформации в подходах к современному обучению цифровых студентов // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. 2021. Т. 5. № 4. С. 446-452.

2. Богуславский М. В., Мачехина О.Н. Педагогика цифровой эпохи в контексте образовательной реальности // Народное образование. 2020. - № 6(1483). С. 34-45.

3. Богуславский М. В., Мачехина О.Н. Реализация потенциала гуманистической педагогики в дидактике онлайн – образования // Образование и общество. 2020. № 4(123). С.9-14.

УДК 37.37.02

Возможности технологии «дополненной реальности» (augmented reality – ar) в обучении акушерок и медсестер

Цветанова-Чурукова Лидия Здравкова, доц., д.пед.н., Югозападный университет им. Неофита Рильского, г. Благоевград, Республика Болгария, модератор секции XIV *Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения», lidycveta@swu.bg*

Аннотация: Исследование посвящено внедрению инновационной технологии «дополненной реальности» в обучение студентов бакалавриата, будущих медицинских сестер и акушерок. С помощью метода «контент-анализа» установлено их позитивное отношение к этой интерактивной технологии, позволяющей осуществлять визуализацию с помощью 3D-объектов через мобильные устройства в процессе их теоретического и практического обучения. Выявлены преимущества этого современного варианта образовательной деятельности и даны рекомендации, которые позволят повысить ее эффективность.

Ключевые слова: образовательная технология; «дополненная реальность»; мобильные приложения; оцифрованные учебные планы и дисциплины; цифровое творчество.

Възможности на технологията «добавена реалност» (augmented reality – ar) при обучението на акушерки и медицински сестри

Цветанова-Чурукова Лидия Здравкова, доцент, доктор на педагогическите науки, Югозападен университет. Неофит Рилски, Благоевград, Република България, модератор на секцията на XIV международна научно-практическа конференция „Шамовски педагогически четения“

Изследването е посветено на въвеждането на иновативна технология на „добавената реалност“ в обучението на студенти, бъдещи медицински сестри и акушерки. С помощта на метода „анализ на съдържанието“ се установи положителното им отношение към тази интерактивна технология, която им позволява да визуализират с помощта на 3D обекти чрез мобилни устройства в процеса на своето теоретично и практическо обучение. Разкриват се предимствата на тази съвременна версия на образователната дейност и се дават препоръки, които ще подобрят нейната ефективност.

Ключови думи: образователни технологии; "разширена реалност"; мобилни приложения; дигитализирани учебни програми и дисциплини; дигитално творчество.

Иновативните промени в обществото в началото на третото хилядолетие, свързани със стремежа към по-добро качество на образователния процес на всички равнища на обучение, са значима и неизменна част от нашето развитие. Живеем в съвременен свят, който постоянно ни предлага различни и нови алтернативни възможности в сферата на обучението. С бързото навлизането на технологиите в университетите по света вече не е задължително обучението да се провежда присъствено, дори и за специалности, които изискват силно развити интелектуални и практически умения като тези при подготовката на медицински сестри и акушерки. Създадени са стотици платформи, чрез които преподаватели и студенти могат да се срещат, разговарят, да се виждат в реално време, дори когато разстоянията между тях са огромни. Онлайн обучението навлезе шеметно бързо в университетите поради широкото разпространение на смъртоносния вирус COVID 19. На съвременния преподавател му се наложи с ускорен темп да се докосне до възможностите на новите технологии и да започне да ги прилага в ежедневната си работа, съобразявайки се с индивидуалностите на всеки обучаем. Той вече успешно разширява учебната среда и я пренася дори доста далеч извън пределите на университетската аудитория.

Благодарение на технологиите тази пандемия не можа да прекъсне обучението по света. Целият този процес, обаче, доведе до коренна промяна и в облика на трансформиращите се висши училища в Република България.

Социалният и професионален успех на съвременния специалист по здравни грижи пряко зависи от положителното отношение към иновативните технологични промени в системата на висшето образование, от способността за креативност, за вземане на нестандартни решения, от умението за превъзмогване на остарелите стереотипи на мислене, поведение и комуникация.

В почти всички сфери на здравеопазването виртуалната реалност (VR), обогатената реалност (AR) и смесената реалност (MR) си прокарват път с необикновена скорост. Мобилните технологии започнаха активно да се използват при обучението и на медицински специалисти след приемането на „Стратегията за ефективно при-

лагане на информационни и комуникационни технологии в образованието и науката на Република България“ (2014-2020 г.). Но още преди това, по модела на ЮНЕСКО, в ЮЗУ „Н. Рилски“ – Благоевград при подготовката на учители в магистърските програми беше въведен курса „Мобилно обучение и виртуална реалност“. Студентите се запознаваха с технологията „добавена реалност“, използваха я в експерименталната си работа при разработката на дипломни проекти и успешно ги защитаваха. И това продължава до ден днешен.

Терминът „Augmented Reality – AR“ е въведен в обръщение през 1990 г. от Thomas Caudell. Тази интегративна технология за електронно обучение е сравнително нова и с разнообразни възможности за творческо реализиране на педагогическия процес. Тя е фокусирана върху интерпретацията на 3D – модели. Определя се често като атрактивен и перспективен метод за обучение, но в действителност представлява комплексно педагогическо нововъведение, обвързано с различни приложения и електронни платформи. Онлайн инструментите имат огромен потенциал в педагогическия процес и са силно мотивиращ фактор за обучаващите се, засилвайки техния интерес към изследваните познавателни обекти. За разлика от технологията „виртуална реалност“, която е духовна репродукция на обективната действителност, без да е в непосредствена връзка с нея и ни приобщава към един измислен свят, то технологията „добавена реалност“ е нейно продължение и позволява в детайли да се наблюдава и анализира реалния свят. При нея се използват техники за наслагване на виртуално съдържание, на компютърна графика и звукови ефекти (на текст, анимация, видео, аудио, 3D – обекти) върху реални обекти, възприемани от обучаващите се и всичко това е вплетено в контекста на познавателната им дейност. Тази технология оптимизира характеристиките на конвенциалното обучение. Фактически AR е среда, комбинираща виртуална реалност и елементи от реалния свят.

Разграничават се два начина за създаване на добавена реалност с мобилни устройства (таблети, смартфони) – маркерен и безмаркерен.

При първия подход добавената реалност възниква след насочване на камерата на мобилното приложение към маркера и след неговото разпознаване. Маркерите са квадратни черно-бели изображения и са доста разпространени в практиката. След като софтуерът за добавена реалност декодира маркера, виртуалното съдържание, на което е носител става видимо и може да се наблюдава в много измерения. Има много интернет-базирани приложения за генериране на QR-кодове, изпълняващи функцията на маркер (напр. ent.dipseil.net/schoolqr/index.php). Те си кореспондират с мобилни приложения за добавена реалност, използващи QR-кодове и работещи под операционната система Androtid.

При безмаркерния подход имаме добавена реалност чрез идентифициране на реални обекти с помощта на очила с виртуална реалност и такава, която е базирана на геолокация.

През 2017 г. в България е създадено първото приложение Smart Classroom AR като част от платформата Smart Classroom на Samsung България. То е предназначено за създаване от преподаватели за различните равнища на обучение на електронни образователни ресурси с добавена реалност (чрез инструмента Smart Creat AR). Благодарение на него са създадени хиляди упражнения с добавена реалност (с различни по вид задачи и тестове с текст, изображения или 3D обекти) за обучаващите се в периода от началните класове до 12 клас. През 2019 г. по проект „Виртуална и добавена реалност“ е създаден Център за творческо обучение, който популяризира технологията. Започва масово в тази връзка през последните години да се използва от преподавателите и облачната платформа Google Workspace за образованието с

безплатен достъп до Google-приложенията. По този начин всички създадени ресурси чрез VR и AR стават достъпни и отворени за свободно ползване и споделяне. В настоящия момент в страната активно се работи по проекти за развитие на системата на STEM - обучение с прилагане на интерактивни технологии с добавена реалност (такъв център в момента се изгражда и в Педагогическия факултет на нашия университет Благоевград).

Технологията AR е приложима и в медицинската практика през последните няколко десетилетия, като очертава широк спектър от възможности за иновации. Затова с основание се твърди, че AR има потенциала да революционизира медицината.

В този контекст е и нашето емпирично изследване, проведено с 84 студенти от бакалавърска степен на специалностите „Акушерка“ и „Медицинска сестра“, 2 и 3 курс, очное обучение към Факултет общественного, здоровья, здравоохранения и спорта Югозападного университета им. Н. Рильского. Они разработали педагогическое эссе на темму: „Възможности на технологията добавена реалност при обучението на акушерки и медицински сестри“. Самостоятелните им разработки са анализирани с помощта на метода контент-анализ.

Целта на нашето изследване беше да се проучи нагласата, отношението на студентите, бъдещи акушерки и медицински сестри, към използването на технологията „добавена реалност“ с мобилни устройства при теоретичното и практическото им обучение, да се добие представа как те оценяват възможностите на тази технология и доколко им помага при усвояването на учебно съдържание.

Изследването показа, че само 3,6% от изследваните студенти негативно се отнасят към технологията „добавена реалност“ и я окачествяват като „фантастична и безсмислена технология“. Те категорично не одобряват новите технологии, тяхната ефективност, и по-конкретно обучението в електронна среда, тъй като е недопустимо, според тях, да се стои часове наред пред електронни устройства. Това трайно уврежда зрението, води до заседнал начин на живот, усложнява дейностите и засилва алиенацията при цяло едно поколение, провокира асоциални и антисоциални прояви, засилва радикализацията в обществото. За останалите 96,4% от изследваните студенти AR е изключително перспективна, както в медицинската практика, така и при подготовката на висококвалифицирани здравни специалисти.

Преобладаващата част от изследваните студенти са на мнение, че въвеждането на нови технологии и „добавената реалност“ при обучението на медицинските сестри и акушерки - е съвременния начин, благодарение на който ще имаме възможността да постигнем в областта на здровеопазването това, което само на пръв поглед ни изглежда невъзможно

Като най-ценни преимущества от приложението на виртуални инструменти в процеса на обучение, изследваните лица посочват:

- тяхната интерактивност;
- улеснява разбирането на учебния материал;
- богатата визуализация, която се постига чрез възприемане на 3D обекти и възможността детайлно, прецизно и задълбочено да се изучат техните характеристики;
- възможност за акцентиране върху съществени аспекти на усвояваните знания и практически алгоритми;
- избягване на рискови ситуации в медицинската учебна практика и създаване на среда за безопасно и многократно упражняване на сложни животоспасяващи техники;

- възможност за супервизия и усвояване на високи професионални еталони за лечение на пациенти, както и в родилните отделения;
- изключителна мотивираща стойност при теоретичното и практическото обучение на медицинските кадри;
- рационалност и икономичност на процедурите;
- универсалност и делокализация във времето и пространството
- продуктивна персонализация на обучението
- създаване на подкрепяща учебна среда

При квалификацията на медицински сестри и акушерки, добавената реалност може да намери редица приложения. Една голяма част от студентите споделят, че в обучението по анатомия изпитват трудности при изучаването на вътрешните органи на човешкото тяло поради ограничения в системата за демонстрации и онагледяване. Важно предимство на AR пред физическите модели е, че тя представя учебния материал като съвкупност от мобилни структури и предлага възможност за задълбочено изучаване на познавателните обекти чрез лесна манипулация с електронното съдържание и фокусиране на вниманието върху определени детайли. По този начин обективните пространствени взаимовръзки могат да бъдат идентифицирани и проучени в триизмерно пространство. Също така, както твърдят студентите в своите есета добавената реалност позволява сложните разклоняващи се нервни и кръвоносни пътища да бъдат изследвани изолирано, което е трудно да се направи чрез дисекция на трупове, тъй като при тях настъпва деструкция извън заобикалящата ги тъкан, която ги поддържа. Изводът, който те правят е, че използването на визуализация на 3D изображения ще им помогне по-лесно да разберат анатомията на човешкото тяло.

В обучението по физиология, VR и AR – технологиите позволяват на студентите да изследват човешкото тяло на клетъчно ниво. Те могат да наблюдават всички различни видове клетки и функциите, които те осъществяват в ежедневието. Чрез AR, перфектно може да се проучи начина на функциониране на всеки един орган от човешкото тяло. Например, чрез добавена реалност медицинските сестри и акушерки ще придобият пълна и адекватна представа за дейността на сърцето, за пулсацията и циркулирането на кръвта в реално време. Чрез AR те ще може да видят вените на човешката ръка с оглед на по-лесно поставяне на абокат, без да възниква стрес при пациентите.

При обучението на студентите специалност „Акушерство“ програмите за AR намират приложение при изучаването на родовите органи – тяхната структура и начин на действие, при проследяване на развитието на плода, здравното му състояние, храненето на бъдещата майка и нуждата от хранителни добавки, както и проследяване на самото раждане.Това позволява да се избегнат съществени рискове за плода и майката в различни ситуации, например при раждания на недоносени деца, при седалищни раждания. Добавената реалност ще даде възможност процесът на раждане да бъде по-безболезнен, по-бърз и успешен. Ще се спестят много усложнения, които възникват при раждане. Чудесно би било ако с тази технология се помага на майки с проблеми при забременяване и протичане на целия период на бременност.Технологията добавена реалност, в обучението на студентите медицински сестри и акушерки, ще предоставя в бъдеще все повече възможности за нагледно 3D обучение, като ползите от нея занапред все повече ще се увеличават.

Изследваните студенти отчитат, също така, че прекаленото натоварване с традиционно използваните текстови материали в обучението може да има отрицателен ефект върху активността и постигнатите резултати през семестрите.

В хирургията, добавената реалност помага при планирането на безопасността на оперативната интервенция и лечение на пациентите, и може да се използва за обяснение на сложни и рискови медицински ситуации. Освен това, по време на операция AR навигационните системи осигуряват в образна форма данни и многообразна информация за пациента, насложени върху операционната зона, което безспорно може да намали риска от инфекции и усложнения при операциите. *Добавената реалност* е сполучливо изобретение, чрез което посредством специалните очила с вграден компютър и интернет връзка хирурзите могат да виждат и определят най-подходящите места за правенето на разрез при оперативно лечение. Тази модерна технология им позволява да се ориентират значително по-добре по време на операция, тъй като вътрешните органи се моделират по точни данни, получени с различни методи за диагностика (магнитно-резонансна томография, компютърна томография, ултразвуково изследване и др.). Изказват се и по-смели предположения, свързани с т.нар. „дистанционна хирургия“, която би била голяма новост в медицината.

Има програми, които пренасят бъдещите медицински сестри в реална болнична обстановка. По този начин те добиват представа за тяхната бъдеща работа – за техните задължения и евентуални трудности. Запознават се с материалната база и нейното разположение. Изследваните студенти загатват в своите есета, че „решаването на проблема с дистанционната поддръжка на пациенти, профилактиката, диагностиката, излекуването и рехабилитацията би могло да намали остротата на проблема с качественото медицинско обслужване до известна степен, особено в условията на висок дефицит на медицински персонал“. Чрез редица мобилни приложения, според тях, е възможно да се осигури достъп от разстояние до здравни досиета, помощ при диагностициране и лечение на болести, предписване на лекарства, наблюдение на хронични аномалии, свързани с диабет, кръвно налягане, рак и други състояния.

Препоръките, които можем да направим върху основата на проведеното изследване са следните:

1. Необходимо е да се оптимизират наличните и се създават *иновативни учебни програми* за обучение при подготовката на акушерки и медицински сестри за бъдещата им професионална дейност, които да стартират с една от най-актуалните технологии AR в електронния свят.

2. Важно е да се откриват в медицинските университети, колежи и факултети в страната *Центрове за обучение с приложение на виртуална и добавена реалност*, за да може студентите и преподавателите да имат *открит достъп до специализирани платформи, оборудване и лиценз за специализиран софтуер* с многофункционално предназначение.

3. Необходимо е за нуждите на медицинското образование да продължат понататъшните *изследвания и разработване на софтуер за 3D моделиране, 3D принтиране и 3D дигитализация.*

4. От значение е *да се трансформира средата в учебните заведения*, така че да позволява използване на AR; на *синхронно обучение* с безжични слушалки (едновременно за дистанционно и присъствено протичащ учебен процес) чрез създаване на *модерни кабинети за дигитално обучение* (в частност за виртуална и добавена реалност), оборудвани със съвременна презентационна техника и специализиран образователен софтуер; със *смарт-пособия (дори и учебна мебелировка) с вградени програмни продукти, свързани с интернет*; с приложение на интерактивни тъч-

скрийн монитори и др. Само така медицинската професия ще се превърне в професия на бъдещето.

5. Наложително е провеждането на *обучителни курсове* за университетските преподаватели с медицински профил *относно създаването и разпространението на приложения с добавена и виртуална реалност. Да се интензифицира работата по създаването на множество видеоклипове, аудиофайлове и работни листове със задачи за упражнения с AR.*

6. Необходимо да се набавят *учебници* и други допълнителни учебни пособия *с добавена реалност*;

7. Актуалное *разработването на дигитализирани учебни дисциплини* за акушерки и медицински сестри с добавена реалност, както за онлайн, така и за присъствено обучение.

8. *Обучение на студентите* в областта на информационните технологии (не само за потребността от онлайн-обучение във връзка с пандемията), *за създаване на електронни образователни ресурси и тяхното интегриране в системата на практическото медицинско образование.*

9. *Стимулиране на многообразни* аудиторни и извънаудиторни *форми за разгръщане на дигиталната креативност на студенти и преподаватели* в системата на висшето медицинско образование.

10. Разработване на *програми за перманентна квалификация в областта на дигиталната креативност и приложението на изкуствения интелект за образователни цели.* Колкото по-знаещи и можещи са специалистите, толкова по-малко грешки ще се допускат в здравеопазването. А именно технологиите отварят нови врати и улесняват този процес в света днес.

11. Развитие на системата на STEM-обучение чрез използването на интерактивни и интердисциплинарни технологии с AR, което позволява студентите самостоятелно да реализират интересни проекти по избрани от тях теми.

Използването на революционно нови технологии в обучението на акушерки и медицински сестри ще осигури бързо и качествено усвояване на така необходимите за тяхната високоблагородна професия и за живота знания и умения, ще издигне равнището на тяхната квалификация и конкурентноспособност на пазара на работната сила.

1. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

2. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

3. Шамова Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Народное образование. – 2019. – № 4. – С. 101-104

4. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 319 с.

5. Шамова Т.И., Подчалимова Г.П. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вуза // Повышение профессиональной компетентности работников образования: актуальные проблемы и перспективные решения: Сборник статей Вторых педагогических чтений научной школы управления образованием (25 января 2010 г., г. Москва). – М., 2010. – С. 25-30

6. Шамова ТИ., Шклярова О.А. Здоровьесберегающие основы образовательного процесса в школе // Управление развитием здоровьесберегающей среды в школе на ресурсной основе: сб. материалов научной сессии ФПК и ППРО МПГУ (25 января 2007 г.). – М.: ООО УЦ «Перспектива», 2007. – С. 3-11.

УДК 167:378

Проблемы использования методов научного познания в современных гуманитарных научных исследованиях

Афанасьев Владимир Васильевич, проф., д.пед.н., проф. департамента педагогики института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, SPIN: 2485–1421, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7530-2888, Afanasievv@mgpu.ru

Афанасьев Илья Владимирович, к.ю.н., доцент департамента правового регулирования экономической деятельности юридического факультета, Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, SPIN: 6869-0985, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9628-820X, IVAfanasev@fa.ru

Аннотация. Рассмотрена процедура использования методов научного познания в исследованиях гуманитарного характера. Дана краткая сущностная характеристика описательно-повествовательного, библиографического, сравнительно-исторического, ретроспективного и ряда других методов познания. Широкий спектр выбранных для анализа методов объясняется тем, что исследователь должен иметь выбор методов решения поставленной им научной задачи с учетом объективной природы исследуемого феномена (объект), выражаемой через присущие ему черты и свойства (предмет).

Ключевые слова: методы научного познания; описательно-повествовательный; библиографический; сравнительно-исторический; терминологический; ретроспективный; методы математической статистики.

Большинство из нас, кто занимается исследовательской деятельностью, читает множество научных статей, диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора, результатов НИР и тому подобную научную литературу. Создается устойчивое впечатление, что в мыслях современного исследователя постепенно теряется корреляция между методами познания, которые он заявляет в соответствующем разделе своего исследования и основной частью работой, где непосредственно представлены те материалы, в которых должна быть заложена и прослеживаться методология того или иного метода научного познания.

Нам могут возразить, что методы исследования обычно прописаны, например, во введении диссертации. Действительно, про методы обычно что-то написано, но посмотрите все они написаны как будто под копирку: «теоретические» и далее стандартный текст; «практические», иногда «эмпирические» и опять стандартный текст. Заглядываешь в саму работу, там довольно обширное описание какого-либо феномена, повествующее о том, как автор с позиции известного воспринимает картину изучаемого явления. Вопрос к автору, а где у Вас описательно-повествовательный метод исследования. И видишь недоуменный взгляд, говорящий о том, что это и так понятно. Зачем это писать. Затем, что у каждого метода своя методология, через которую прослеживается логика описания изучаемой действительности.

Разберем это на примерах и начнем с упомянутого нами **описательно-повествовательного метода**. Логику данного метода познания как в прочем и любого другого невозможно понять без рассмотрения сути этого метода, которая раскрывается через характеристику входящих в него понятий. Первое и главное из таких понятий – «описание», которое можно рассматривать одновременно как важное звено в картине изучаемой действительности, как первую ступень в исследовании изучаемого феномена или процесса, и как ключевую предпосылку к понима-

нию сущности явления. Но само по себе описание не даст такого сущностного понимания.

Каким же образом связаны сущность и описание? Связь их можно объяснить только посредством методологии, которая лежит в основе как описания, так и сущностно-содержательного анализа. Описание и анализ сущности изучаемого феномена два взаимообусловленных инварианта познания. Описание это не просто перечисление каких-либо сведений, но, обладающий своей логикой и внутренним смыслом текст [11]. В исследованиях гуманитарного характера удельный вес описания практически всегда доминирует над выводами или обобщениями относительно предмета описания.

Биографический метод исследования не часто упоминается в научных работах, хотя его по праву можно назвать наиболее старым походом к изучению историко-педагогических и историко-педагогических и собственно исторических явлений и процессов. Идея использования метода состоит в том, что биографические детали авторитетных представителей конкретного социального сообщества или группы будут способствовать пониманию сущности изучаемого события. Метод можно рассматривать как отображения действительности через характеристику так называемого «человеческого фактора», индивидуального и группового.

Сравнительный метод является, пожалуй, самым применяемым средством познания, поскольку сравнение известно еще с Античности, как средство для создания концептуальных представлений о цикличности и замкнутости событий, включая и общественные явления. Метод сработает эффектно только тогда, когда будет дана исчерпывающая характеристика каждого из сравниваемых явлений, а степень их изученности равной.

Алгоритм применения сравнительного метода исследования предполагает следующую цепочку действий: выявление явлений одного порядка и степени их однопорядковости, обеспечение равенства их изученности, вычленение имеющихся сходств и различий, получение обобщающих представления об изучаемом.

Ретроспективный метод познания (лат. ***retro*** – назад и ***specio*** – смотрю). Суть данного метода заключается в том, что «взглянуть назад» с целью научного познания прошлого можно только с позиции настоящего, когда накоплен значительный материал для такого познания и есть возможность опираясь на имеющиеся в настоящем позиции оценить предыдущее. Для чего нужен этот метод? Есть несколько причин его применения. Первая заключается в возможной нехватке фактических данных. Вторая и, пожалуй, главная состоит в том, что понять нынешний этап можно только благодаря его связи с предыдущими этапами. В их совокупности заключена суть всего процесса. Для чего это нужно. Хотя бы для того, чтобы не повторять прошлые ошибки и накопить то позитивное, что имелось в прошлом.

Терминологический метод познания используется практически в каждом исследовании. Поэтому грамотное применение данного метода снимает антитезу между смыслом и содержанием слова, т.е. отвечает на вопрос - наполнен ли термин (слово или слова) реальным смыслом или это надуманное образование. Известному французскому ученому К. Линнею принадлежит фраза: «Если ты не знаешь слов, то невозможно и исследование вещей». Она означает, что терминологический анализ ничто иное как мощное познавательное средство исследователя. До тех пор, пока термины непонятны их нельзя рассматривать как ключ к познанию изучаемого феномена. Следовательно, необходимо тщательное изучение их содержания [5].

Методы исследования посредством математической статистики являются ныне самыми модными, престижными для предоставления результатов исследова-

ния. Любое реальное событие характеризуется количественными признаками охарактеризовать которые в описательной форме довольно сложно, а иногда невозможно. Поэтому требуется иная форма описания количественной стороны изучаемой реальности, иной подход и методы необходимые для изучения ее сущности. Таким подходом является применение методов математического анализа. Но, «использование математических методов в любой отрасли познания само по себе не создает никакой новой науки и не заменяет других методов исследования, как иногда ошибочно думают» [1]. Статистический метод стал первоначальной формой количественного анализа. Его появление связывают с возникновением такой науки как статистика.

Описательная статистики применяется к данным, выраженным в количественной форме, объем которых может быть признан за статистический факт. Критерием наличия статистического факта является его ярко выраженная структура, которая выкристаллизовывается по мере сбора и обработки количественных показателей.

Выборочная статистика обычно применяется в двух противоположных случаях: информации недостаточно и когда она избыточна. В первом случае исследователь выстраивает картину изучаемых явлений только на основе этих неполных данных. Во втором, обработку целесообразно проводить на определенной выборке.

Суть выборочного метода всегда имеет эргодический характер [3]: данные, полученные на выборке, распространяются на всю совокупность исследуемых явлений или процессов.

Измерение заключается в трансформации свойств и признаков изучаемых феноменов, выраженных в качественно-описательной форме в их численные аналоги. Проще говоря, задача состоит в том, как представить конечный результат в численных показателях и сделать это так чтобы было понятно как этот результат получен и каковы его полезные свойства и признаки [10].

В исследованиях гуманитарного характера, когда изучаются явления массового характера без использования метода измерений, практически невозможно получить целостную картину изучаемого. Можно получить лишь его отдельные фрагменты и с помощью описательного анализа попытаться выстроить картину изучаемого в целом. Опыт показывает, что такие попытки оказываются малопродуктивными с точки зрения их полезности или реализуемости. Прием измерения позволяет получить обобщающе более точные представления об изучаемом.

Взаимосвязь качественного анализа и измерения заключается в «переводе теоретических принципов на язык количественных данных» [2].

Измерение качественно представленных признаков заключается не в том, чтобы представить изучаемый признак (свойство) в численных показателях, а том, чтобы определить количество явлений с определенным (искомым) свойством в их общей совокупности.

Метод перевода качественных признаков в их количественные аналоги получил название *контент-анализа* **(**впервые применили данный термин Б. Мэттью, А. Тенни, Д. Спиид, Д. Уипкинс**)**, суть которого состоит в следующем: выделяется один или несколько качественных признаков, которые интересуют исследователя; вычисляется количество явлений с такого рода признаками; далее осуществляется их кодификация для компьютерной обработки [7; 8].

Моделирование изучаемых явлений заключается в построении их формализованного варианта, который раскрывает сущность явления в виде модели. Метод моделирования используется для решения самых разных задач: от проверки выдви-

нутых гипотез до разработки «различных «модельных форм» изучаемой реальности, раскрывающих ее сущность в виде схем, графиков, уравнений или в иной знаковой форме» [6].

Главным критерием использования метода моделирования является получение нового знания, а не представление уже написанного автором теоретического материала в иной «знаково-схемной» форме.

Заключение. Три компонента составляют научно-исследовательский процесс – это объект, субъект и метод. Первый познается, второй познает, третий инструмент познания. Следовательно, от эффективности инструмента зависит степень познания объекта, глубина и объем получаемых субъектом знаний. Главное правильно выбрать и верно применить этот инструмент познания. Ясно одно, что без инструмента познание, изучаемого даже на самом примитивном уровне невозможно. Поэтому разнообразие и познавательная эффективность метода – важнейшие из показателей уровня развитости научного знания.

Структура самого научного метода сложна и динамична [4]. Применять его нужно осторожно и обдуманно на каждом из этапов исследования, поскольку один и тот же метод может играет разную роль.

Например, при постановке проблемы он может быть продуктивен, на эмпирической стадии его роль может стать незначительной, а на этапе объяснения фактов он становиться вовсе бесполезным. Вполне вероятный сценарий.

Различается и направленность методов. В одном случае их направленность заключается во «включении» метода в имеющиеся научные знания и в оперировании с ними [9]. Главная задача здесь - установление того, насколько имеющиеся знания объективно *отражают изучаемую* действительность. В другом случае они направлены на решение различных познавательных задач. Решение этих задач требует активного поиска новых методов познания в гуманитарных науках.

1. *Андреев И.Д. О методах научного познания. – М.: Наука, 1964. – 184 с.*
2. *Андреев И.Д. Научная теория и методы познания. – М.: Знание, 1975. – 62 с.*
3. *Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Эргодичность дидактических процессов в системе обучения радиотехническим дисциплинам //Алгоритмы, методы и системы обработки данных. – 1996. – № 1. – С. 69-73.*
4. *Быков В.В. Методы науки / АН СССР. Ин-т истории естествознания и техники. – М.: Наука, 1974. – 215 с.*
5. *Быстрицкий Е.К. Научное познание и проблема понимания. АН УССР, Ин-т философии. – Киев: Наук. думка, 1986. – 132.с.*
6. *Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика: Учебное пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 2004. – 479 с.*
7. *Копнин П.В. Гносеологические и логические основы науки. – М.: Мысль, 1974. – 568 с.*
8. *Никитин Е.П. Объяснение – функция науки. Акад. наук СССР, Ин-т философии. – М.: Наука, 1970. – 280 с.*
9. *Рузавин Г.И. Методы научного исследования. – М.: Мысль, 1974. – 237 с.*
10. *Швырев В.С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании. – М.: Наука, 1978. – 382 с.*
11. *Штофф В.А. Проблемы методологии научного познания. – М.: Высшая школа, 1978. – 271 с.*

УДК 37.022

Цифровые образовательные ресурсы по информатике с использованием технологии дополненной реальности

Айтметова Шолпан Алламуратовна, КазНПУ им.Абая Институт математки, физики и информатики, магистрант, Алматы, clever_girl_7@list.ru

Аннотация: В статье рассматривается цифровые образовательные ресурсы с использованием технологии дополненной реальности по информатике в системе образования. Повышение качества знаний учащихся по информатике и использование технологии дополненной реальности при создании цифровых образовательных ресурсов для познавательной способности и интереса учащихся к предмету позволит достичь высокого уровня интеграции проектирования виртуального мира с информатикой.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы; дополненная реальность; виртуальная реальность; цифровая экономика; визуализация.

Толықтырылған шындық технологиясын пайдаланып информатикадан цифрлық білім беру ресурстары

Айтметова Шолпан Алламуратовна, Абай атындағы ҚазҰПУ Математика, физика және информатика институты, магистрант, Алматы,

Қазіргі кезде білім беру жүйесінде мектепте информатиканы оқыту барысында цифрлық білім беру ресурстарын жасап және оны пайдалану әдістері кеңінен қарастырылуда. Информатикадан оқушылардың білім сапасын арттыру және оқушылардың танымдық және пәнге деген қызығушылықтарын арттыруда цифрлық білім беру ресурстарын жасауда толықтырылған шындық технологиясын пайдалану виртуалды әлемді шынайы информатикадан цифрлық білім беру ресурстарын жобалаудың әлеммен біріктірудің жоғары деңгейіне қол жеткізуге мүмкіндік береді.

Қолданыстағы тәсілдердің бірі толықтырылған шындықты физикалық әлемді сандық түрде тікелей немесе жанама толықтыратын орта ретінде анықтайды. Бұл технология ақпаратты визуализациялаудың жаңа деңгейіне қол жеткізуге мүмкіндік береді. Толықтырылған шындық технологиясымен жұмыс істеу үшін Google Glass, MS HoloLens, Google ARCore, Apple ARKit және т.б. сияқты компьютерлік платформалар қолданылады. Толықтырылған шындық технологиясы адамның айналасындағы әлемдегі виртуалды және нақты нысандарды бір уақытта көруге және пайдалануға мүмкіндік береді.

Толықтырылған шындық – бұл нақты емес, виртуалды, пайдаланушының қабылдауындағы заттар әлемнің нақты қоршаған бейнесінің бөлігі. Басқаша айтқанда, адам AR-де бір нәрсені көргенде (толықтырылған шындық), ол нақты әлемде виртуалды нәрсені көреді. Ал, дисплей пайдаланушыға виртуалды нысандар қосылған физикалық әлемді көрсетеді.

Философиялық тұрғыдан алғанда, виртуалды шындық М.Ю. Опенковтың докторлық диссертациясында егжей-тегжейлі қарастырылды, ол осы компьютерлік технологияның дамуының диалектикасын және оның әсер ету аспектілерін қарастырған болатын. Оның тұжырымдарына сәйкес, виртуалды шындық және оның туындылары, қоғамдық қатынастарды және білім беру саласын дамыту үшін елеулі әлеуетке ие [1].

Бұл екі технология да, соған сәйкес құралдары да бір-біріне ортақ. Екі технология да белгілі бір интерактивті ақпарат өрісін құрайды. Бұл жағдайда бірінші технология максималды деңгейде адамды нақты объектілер мен процестерден алыстатады, ал екіншісі, керісінше, олармен өзара әрекеттесуге негізделген. Дегенмен, виртуалды шындық (Virtual Reality) толықтырылған

шындықтан (Augmented Reality) ерекшеленеді. Толықтырылған шындық технологиясының барлық заманауи құралдары нақты уақыт, адамды қоршаған нақты кеңістікті нақты орта немесе көру бұрышы өзгерген кезде өзгеретін контекстке тәуелді виртуалды нысандармен толықтыратын режимде жұмыс істейтін компьютерлік бағдарламалық құралдың аппараттық және бағдарламалық құралдарының жиынтығы болып табылады. Атап айтсақ, New Horizon AR - жапондық және басқа ағылшын тілін үйренушілер толықтырылған шындық технологиясы бар оқулықтарының келесі буынын қол жеткізу үшін осы смартфон қолданбасын пайдалануда. Оқулықтардың өзін Токио Шозеки компаниясы қамтамасыз етеді. Смартфонның кірістірілген камераларын пайдалана отырып, New Horizon анимациялық кейіпкерлерді кітаптардың оң жақ беттерінде тікелей көрсетеді. Смартфонның камерасы оқулықтардың беттерін оқығанда, қолданба зерттелетін материалға сәйкес келетін анимациялық кейіпкерлерді орнатып көрсетеді. Ал, толықтырылған шындық-сынақ-драйвы - толықтырылған шындық көмегімен орындалатын әлемдегі ең таза және қауіпсіз сынақ драйвы. Әрине, мұндай әзірлемелер автомектептерде ұзақ уақыт бойы пайда болмауы мүмкін, бірақ бұл көлік жүргізуді үйретуге арналған машиналарды үйренуге өте әсерлі және тиімді балама бола алады [2].

Sky Map және Star Walk – Android және IOS жүйесіне арналған осы екі қарапайым астрономиялық қолданбалар толықтырылған шындыққа жоғары инновациялық көзқарасының арқасында үлкен білім беру әлеуетіне ие. Екі бағдарламада да құрылғыны аспанға бағыттау керек, экранда пайда болған жұлдыздардың, планеталардың және шоқжұлдыздардың атаулары, сонымен қатар олар туралы қосымша астрономиялық ақпараттар экранда пайда болады.

Project Glass - Google-дың ең өршіл AR жобаларының бірі. Интернет алыбы оның мүмкіндіктері тек сыныптардың қабырғаларымен шектелмейді деп санайды. Өздеріңіз білетіндей, Glass үшін смартфон немесе ноутбук емес, арнайы көзілдірік қажет.

Заманауи даму құралдарын SDK және толықтырылған шындық технология қосымшаларын өндірушілер, ең алдымен, мобильді платформаларға – Android және iOS-қа сүйенеді. Көптеген даму орталары дербес компьютерлерге арналған қосымшаларды да қолдайды. Сондай-ақ, кейбір толықтырылған шындық технология платформаларымен жұмыс істеу үшін арнайы құрылғылар жиынтығы қажет, мысалы, дулыға, инфрақызыл датчиктер немесе бірнеше камералар [3].

Толықтырылған шындық технологиялары даму сатысында, тактильді кері байланысты қамтамасыз ету үшін жаңа тәсілдер мен құралдар әзірленуде, мазмұнды, техникалық және әдістемелік проблемалар әлі күнге дейін тиісті шешім таппады. Мектеп пәндерін, оның ішінде информатиканы оқытудың әдістемелік жүйелерін жетілдіру қажеттілігі толықтырылған шындық технологияларын интеграциялауға байланысты екі негізгі себепке негізделген:

- белгілі бір жағдайларда толықтырылған шындық технологиясын қолдану оқытудың тиімділігіне әсер етуі мүмкін;

- толықтырылған шындық технологиясыны адамның кәсіби қызметіне және күнделікті өміріне біртіндеп енуі ішкі болмыстың ерекшеліктерін ғана емес, сонымен қатар бұл технологияның құрылғылары, сонымен қатар оны практикалық қолдану тәсілдері.

Толықтырылған шындық технологиясы өзінің табиғаты бойынша маңызды білім беру әлеуетіне ие, бұл тиісті компьютерлік құралдарды информатика және басқа да көптеген мектеп пәндерін оқыту құралы ретінде белсенді пайдалануға

мүмкіндік береді. Мұндай технологияны қолдану оқушылардың шынайы әлемге проекциясы арқылы объектілер мен процестер туралы хабардарлығын арттыруға әкеледі. Оның көрнекілікті айтарлықтай арттыру, білім беру жүйесі үшін бұрын қолжетімсіз объектілер мен процестерге қолжетімділікті ұсыну, сондай-ақ оқу процесін қосымша ақпараттық қамтамасыз ету мүмкіндігі бар. Дәстүрлі көрнекі құралдармен, қағаз әдебиетімен, электрондық ресурстармен және оқытудың басқа да құралдарымен толықтырылған шындық технологиясын тиімді бірлесіп пайдалану тәсілдерін әзірлеу қажет. Blender және SketchUp 3D редакторында 3D модельдерін құру, Unity3D, Augmented және HP Reveal (Aurasma) жүйелеріндегі демонстрациялар сияқты технологиялардың негізінде 3D оқу модельдерін құруға болады.

Информатика мұғалімдерін және басқа да пән мұғалімдерін білім берудегі толықтырылған шындық технологиясын қолдануға даярлау жүйесін кеңейту, виртуалды модельдер-үлгілер құру мәселелері одан әрі зерттеуді талап етеді. Толықтырылған шындық технологиясын оқыту және тиісті оқу құралдарын қолдану арқылы информатиканы оқытудың әдістемелік жүйесін дамыту мүмкіндіктерін қарастыру оқушыларды әртүрлі ақпараттық технологияларға оқытудың қалыптасқан және заманауи тәсілдерін зерделеуден бұрын болуы керек. Қорытындылай келе, толықтырылған шындық технологиясына жасалған шолу бұл технологияның нақты объектілерді контекстік ақпаратпен толықтыруға және оқу материалын визуализациялауға мүмкіндік бере отырып, білім беру саласындағы жаңа көкжиектерді қалай ашатынын көрсетеді. Толықтырылған шындық технологиясын енгізу білім алушыларды өз бетінше оқуға ынталандыруға, аудиторияны қызықтыруға, жаңа мүмкіндіктер мен технологияларды игеруге деген ұмтылысты дамытуға, қымбат құралдар мен зертханалық жабдықтарды мультимедиялық компьютерлік модельдермен алмастыруға мүмкіндік береді.

1. Опенков, М.Ю. Виртуальная реальность: Онто-диал. подход. Диссертация д.философ.н.: 09.00.01 / М.Ю. Опенков, 1997. – 246 с.

2. Яковлев, Б.С. История, особенности и перспективы технологии дополненной реальности / Б.С. Яковлев, С.И. Пустов // Известия Тульского государственного университета. Технические науки. – 2013. – № 3 – С. 479-484.

3. Brian, X. Chen. If You're Not Seeing Data, You're Not Seeing. / X. Chen Brian // Wired (25 August 2009) – URL: https://www.wired.com/2009/08/augmented-reality/.

УДК 37.032

Развитие критического мышления учащихся при овладении информационными технологиями

Бердимурат Шугыла, студентка Казахского национального педагогического университета имени Абая. Алматы, Казахстан, Berdimurat.S@mail.ru

Есенгазивна Айнур Сагымбаева, к.пед.н., доц., Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан, aiya_c@mail.ru

Аннотация. Экономическая глобализация и стремительное развитие высоких технологий привели нас в совершенно новую эпоху – эпоху экономики знаний, эпоху, полную конкуренции и инноваций. В эпоху экономики знаний важным вопросом стало формирование у учащихся критического мышления. В ходе реформы образования во всех странах мира критическое мышление стало одной из целей школьного обучения. Перспективным является построение модели развития критического мышления учащихся в контексте овладения учащимися информационными технологиями.

Ключевые слова: критическое мышление; информационные технологии; методология выращивания

Development of critical thinking of students in mastering information technology

Berdimurat Shugyla, student, Abai kazakh national pedagogical university, Almaty, Kazakhstan.

Yesengazivna Aynur Sagymbayeva, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Abai kazakh national pedagogical university, Almaty, Kazakhstan.

Annotation. Economic globalization and the rapid development of high technology have brought us into a completely new era - the era of the knowledge economy, an era full of competition and innovation. In the era of the knowledge economy, the formation of critical thinking in students has become an important issue. In the course of education reform in all countries of the world, critical thinking has become one of the goals of schooling. It is promising to build a model for the development of students' critical thinking in the context of students mastering information technologies.

Keywords: critical thinking; information technology; cultivation methodology

With the rapid development of society today, information technology has profoundly changed people's previous modes of learning, working, communicating, and even thinking, giving birth to a society where the real world and virtual space coexist status. Information technology is no longer a tool and means of simple meaning, but has been given new ideological meaning and value. In the high school information technology classroom, how to base on the requirements of the curriculum standards and train. Nurturing students' critical thinking has become a subject of concern to many researchers and front-line teachers.

The general high school information technology curriculum has the fundamental task of comprehensively improving students' information literacy. It "emphasizes the integration of the practical design issues of high school student's life and learning, so that students can take the lead in the course of activities". Grasp the ideas and methods of applying information technology to solve problems; encourage students to actively apply the information technology they have learned to various practical activities such as production, life, and even information technology innovation. Innovate in innovation and practice in innovation. "This shows the need to cultivate students' innovative spirit and practical ability in information technology courses.

Critical thinking refers to "discovering the problem with certain things, phenomena, and propositions, and at the same time thinking logically based on one's thinking." Critical thinking is to cultivate innovative thinking. The premise and foundation of peacekeeping innovation ability. Compared with elementary and junior high school students, high school students are better at thinking about problems and are more sensitive and curious about new things. At the same time, the high school curriculum is deepening. The degree, breadth, logic, and systematization have been greatly improved, which is one of the key periods for cultivating students' thinking skills. Therefore, whether it is from the curriculum teaching requirements or from cultivating students' thinking skills, It is of great value and significance to develop, research, and discuss how to cultivate students' critical thinking in high school information technology.

Kazakhstan's entry into the world educational space requires the development of a strategic plan for the development of domestic education and, accordingly, the transition to a new model of the national education system, taking into account achievements and global trends in the development of Education. It is obvious that the goal of each teacher is to form a new personality in effectively way through education.

The task of the education system is to create an executive person who can adapt to changes in technology. The future goal of education should be based on thinking and learning. The transition to high-quality mastering of methods and techniques of thinking is a very important stage in the educational process. The basis of new technologies is humanization and democratization.

Classes based on the program" development of students 'thinking through the technology of critical thinking in computer science lessons" help to comprehensively and deeply reveal students, guide and influence them, and change the student's point of view. When conducting such classes, I clarify the purpose of the lesson, approach it creatively, increase the student's educational, educational interests, and focus on developing their horizons.

In critical thinking lessons, the student feels free, increases confidence in others, warmth. Sometimes you need help from others, sometimes you need help from others.

"Reading and writing for critical thinking" this program consist of 60 different strategies: methods. The goal is to develop creative thinking, critical thinking. The task of the teacher is to develop the child's creative abilities, to open up opportunities for him to feel like a person. At the same time, the method of critical thinking is combined with the formation of students ' knowledge based on individual, group, work, organizing in the activities of the teacher. This strategy is aimed at revealing individual opportunities for the student. The peculiarity of this method is that it is used in the Reading method. Develops students ' oral and written speech, thinking, and memory.

Through the development of critical thinking: each student can fully participate in the lesson and determine the level; increases the cognitive activity of the individual; arouses curiosity; ask questions and express your thoughts freely; provides conditions for a full understanding of the content.

If every teacher forms this great word in folk wisdom as the motto of life, then in our country there will be no illiterate student "who thinks one year, sows a crop, sows a tree that thinks ten years, and educates a generation that thinks a hundred years". I often use new techniques in my classes, including critical thinking technologies.

In the module for developing critical thinking, I use methods such as following: "double-entry diary", "Fishbone", "author's chair", "Bloom's chamomile", "two stars, one sentence", "thin questions"," Venn diagram", "postcard", etc.

The technology of critical thinking. The third type of thinking that does not fall under the definition of" critical thinking " is creative or critical thinking. Thus, critical thinking consists of three parts: first, critical thinking is self-and personal thinking. And if the lesson will be based on the principles of critical thinking, everyone will build their own thoughts, opinions, and assessments independently of others. For us, no one else can think critically, we do everything for ourselves. At the same time, thinking is considered critical thinking only when it has its character. Students should be given enough freedom to work with their heads and solve the most difficult problem on their own.

When working with this system, the teacher should constantly monitor the changes that occur in the student's consciousness, carefully study its development, and change their lessons accordingly. Critical thinking is a kind of personal thinking. And if the lesson will be based on the principles of critical thinking, everyone will build their thoughts, opinions, and assessments independently of others. A critical person often does not agree with another's point of view. They will decide for themselves what to think. The use of methods and techniques in the development of Critical Thinking gives a lot of results in the classroom. For the development of the student's personality, it is necessary to constantly remember the following principles:

1. take into account the needs, needs, and desires of the child, constantly moving forward, without destroying his passion, curiosity, improving his creativity.

2. creating conditions for thinking through the independent search for knowledge.

3. formation of a self-forming personality.

Factors affecting the cultivation of critical thinking in high school information technology :

1. Environmental factors

Whenever “criticism” is mentioned, it is always easy to make people feel panic, and it often reminds people of words such as “picking up problems, looking for shortcomings,” “disorderly,” and “personal attacks.” In my country's traditional concept, we attach great importance to “the dignity of teachers” and “authoritative education”, and have neglected the cultivation of students' critical thinking for a long time. In the opinion of many people, in classroom teaching, “teachers are impassioned and students are passionate. "Book" is a so-called "normal state”, forming a herd stereotype that emphasizes unity and ignores individuality. Students' critical thinking is suppressed or ignored, gradually creating blind obedience and thinking.

The status of the formula. In addition, in the testing or examination of information technology courses, it is inevitable to adopt “unified and standard" answers, and such stylized thinking habits and memory strengthening exercises are important for the cultivation of students' critical thinking is not beneficial or even counterproductive.

2. Student factor

Due to the imbalance in the students' living environment and family conditions, the differences in students exist objectively. This has led to a large difference in students' basic thinking, and critical thinking depends on the imbalance in the students' living environment and family conditions. Relying on basic thinking, therefore, in the actual classroom teaching process, it is impossible for teachers to expect to exercise and cultivate the critical thinking of all students in a fixed way.

3. Teacher factor

As the organizer and designer of classroom teaching, teachers directly affect and even determine the teaching effect. In information technology teaching, it is often easy for teachers to play the role of “technical authority” and integrate the classroom into the classroom. It has become a “stage” for demonstrating one's technical talents; this makes it easy for teachers to ignore the training of students' thinking processes and emphasize skill training one-sided. For example, some teachers rarely think from the perspective of students the questions raised by themselves, do not pay much attention to the students' thinking process, and do not care about the blind spots that students may have in the thinking process.

The advantages of cultivating students' critical thinking in high school information technology courses

To cultivate and train students' critical thinking, they must first be attached to a certain problem situation. Only by using the problem as a carrier and thinking, adjusting, evaluating, and finally solving it can effective thinking be carried out.

At present, the teaching model of high school information technology courses is task-driven, problem-oriented, or introduction as a conventional means, so it provides an opportunity and broad scope for cultivating students' critical thinking. Materials and information-processing, processing, and analysis of materials or information-drawing conclusions and solving problems-feedback, evaluation, revision, and summary”, which just requires the cultivation and training process of critical thinking.

In addition, although the current information technology teaching methods have not been specifically mentioned, some of them are obviously colored with critical thinking cultivation. For example, students' self-evaluation and mutual evaluation must be approved by students. Judgment vision, collaboration, inquiry and learning require students to reflect and constantly revise. These are just the skills or qualities included in the cultivation of critical thinking.

Strategies and methods for cultivating students' critical thinking in high school information technology

Integrating thinking training into subject teaching is the conventional method currently adopted in the middle school stage, and it is also the best way to ensure the training effect. Combined with the above discussion, in the high school information technology. To cultivate students' critical thinking, the following strategies or methods can be adopted.

1. Create a relaxed classroom environment

Environmental factors have an important influence on the development of thinking habits and the effect of thinking training, which has been confirmed by many research institutes. Critical thinking first requires students to "doubt". Only when there is doubt will there be a problem, and only then will we find a way to solve it. The harsh learning environment and the authoritative organization of the classroom are not conducive to students thinking and discovering problems, even if there is a teacher's request or citation. However, students also tend to float on the surface and be too formal. Only in a more relaxed environment can students play a role as the main body of thinking training, and they must avoid being too free.、

A fanciful and uncontrollable situation. In addition, teachers should also note that a good classroom environment and atmosphere cannot be achieved overnight. It often takes a long time to "forge" and gradually form. Once formed, it enters a virtuous circle, and students will involuntarily integrate into it in the classroom.

2. Improve teachers' teaching concepts and methods

With the development of the information age and the requirements for students to learn information technology in the new form, it is no longer a simple skill transfer, but to train a group of people who only know how to do it but don't know why they should do it. People pay more attention to the cultivation of students' core literacy that reflects subject thinking, and let students become the masters of information. In classroom teaching, teachers should establish "theoretical knowledge and operational skills are just training and the carrier of training students' thinking ".This kind of consciousness cannot put the cart before the horse and turn information technology courses into skills training courses. Under this concept, teaching methods can be more flexible and changeable, such as in theory. The teaching part adopts the method of debate to deepen and expand, and adopts the method of cooperation, inquiry, self-evaluation, and mutual evaluation in the skill practice session.

3. Adopt diversified evaluation or assessment methods

The traditional standardized evaluation of "measuring with a ruler to the end" has caused the one-sided nature of the evaluation. Critical thinking is a kind of rational thinking, including critical thinking qualities and critical thinking skills. These are difficult to effectively evaluate in general evaluations or assessments. Therefore, teachers can provide critical thinking qualities (thinking initiative, thinking independence, thinking) in actual classroom teaching. Openness, curiosity and doubt, self-confidence and courage, and tenacity) and critical thinking skills (interpretation, analysis, evaluation, inference, expla-

nation, and self-regulation) design concrete evaluation. The standard can not only evaluate the effect of students' critical thinking training, but also the evaluation standard itself is also a catalyst and booster for promoting and guiding students to strengthen their thinking training. Such as questions raised by students. Whether the question is contextual, the depth of analysis of the problem, and whether the process of drawing conclusions fully considers both positive and negative aspects, etc.

4. Pay attention to the use of thinking training methods

The cultivation of critical thinking is complicated and cannot be achieved overnight. Therefore, in order to ensure the effect, appropriate training methods need to be adopted. Combine the characteristics and requirements of critical thinking in the classroom. In teaching, students need to be taught intensive training methods. In addition to reflecting more and daring to question, as a way of brain training, you can use some ready-made thinking tools or methods, such as mind maps. The method uses hand-painted or professional drawing tools to draw, which makes the critical thinking process explicit, and promotes students' self-reflection and reasoning. The cultivation and training of critical thinking is a long-term gradual process, which is not achievable in a short period of time. In addition to focusing on the strategies and methods of cultivation, there are many other factors that need to be considered. Elements, such as the intensity and length of training. Cultivating students' critical thinking in high school information technology classrooms is not only a requirement of subject curriculum standards, but also a requirement of the information age. It is worthy of everyone's trust. Information technology teachers go to practice and explore. Only by accumulating experience and reflecting on improvement can teachers' teaching be continuously improved and can they conform to the requirements of the times.

In general, each lesson begins with psychological training. Students will be able to wish each other good wishes and prepare themselves for the lesson.

Using the technology of critical learning in my practice, I can draw the following conclusions: students learn to think critically, try to speak fluently, share their thoughts, search, and perform creative tasks. And I noticed that the children's vocabulary has expanded. For example, when students congratulate their friends on their birthday, they say very good wishes. Based on the lessons on the development of critical thinking, my lesson laid the foundation for active creative thinking among students: learned to communicate freely with the teacher and exchange views; learn to respect each other;-listen to each other's opinions, respect laid the foundation of a friendly relationship;-learn to recognize yourself as an individual person; learn to express your thoughts openly, freely, exchange opinions;learn to appreciate yourself, each other; listen to the thoughts of friends and try to solve problems, looking for ways to solve problems.

1. Using elements of new technologies in the classroom

2. School of Kazakhstan, No. 12, 2010

4. S. Mirseitova, A. Irgebayeva "philosophy and methods of RWCT in action".

5. S. Steele, S. Krutis "critical thinking technology"

УДК 37.022

О подготовке педагога к работе с детьми цифровой эпохи на основе инновационных квант-технологий

Горлова Наталья Алексеевна, проф., д.пед.н., зав. кафедрой педагогики и современных образовательных технологий ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», SPIN-код 1118-7181; na.ghorlova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки педагога будущего для работы с детьми цифрового поколения. Особое внимание уделяется особенностям развития современных детей нового типа сознания, и их способности ставить задачу на смысл.

Раскрывается преимущество психолингвистического подхода к подготовке современного педагога с помощью инновационных квант-технологий. Указывается на то, что овладение студентами квант-технологиями происходит на занятиях по педагогике с помощью экспресс-метода «квант» – способа ускоренной переработки и осмысления текстовой информации (знаковой, образной, символической) на любом языке.

Ключевые слова: современные дети; системно-смысловое сознание; психолингвистика детского развития; речевая деятельность; экспресс-метод «квант»; квант-технологии.

О проблеме подготовки педагога будущего.

В настоящее время педагогическое сообщество нацелено на реализацию Стратегии развития России по созданию эффективной системы… наиболее полного использования интеллектуального потенциала нации» [Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642]. Важным целевым ориентиром для подготовки современного педагога выступает национальный проект «Учитель будущего», предусматривающий «вхождение РФ в число 10 ведущих стран мира по *качеству общего образования* к 2024 году…» [Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. N 204].

С другой стороны, интенсивная цифровизация и роботизация всех сфер жизнедеятельности человека, стремительное увеличение объема транслируемой информации, как истинной, так и ложной (фейков) вызывают необходимость подготовки педагога нового типа, способного обеспечить информационную безопасность подрастающего поколения.

Возрастание роли международных стандартов и конкуренция стран, демонстрирующих высокий уровень научных достижений в разных областях цифровой экономики; рост международной конкуренции, глобальная нестабильность, приводящая к смешению языков, народов и культур приводят к утрате гражданской идентичности и духовно-нравственных ценностей, угрожая национальной безопасности России.

Главным условием, обеспечивающим национальную безопасность страны, выступает информационная грамотность населения, готовность молодого поколения не просто жить в информационном пространстве, слепо подчиняясь его законам, а способность грамотно и профессионально управлять информационными процессами и цифровыми ресурсами, создавать интеллектуальные продукты.

Возрастает роль педагогического образования, призванного обеспечить функцию опережающего развития путем внедрения научно обоснованных практико-ориентированных моделей и инновационных технологий, разработанных в соответствии с личностными потребностями и интеллектуальными возможностями детей цифровой эпохи [2; 5; 8; 11].

Проблема подготовки педагога, способного решать вышеизложенные задачи, состоит в том, что используемое в настоящее время программно-методическое обеспечение педагогического образования не ориентировано на учет когнитивно-личностных особенностей развития современных детей цифровой эпохи.

Следовательно, подготовка педагога к работе с детьми цифровой эпохи должна начинаться с обновления содержания образования, которое отражает содержание потребностей, возможностей и способностей современных детей, а не только набор

абстрактных знаний, умений, навыков и компетенций обучающихся. В связи с этим, содержание образования должно быть представлено в двух аспектах: концептуальном и программном.

Концептуальный аспект содержания образования или что нужно знать педагогу о современных детях.

Наши многолетние исследования показали, что детям цифровой эпохи присущ новый тип сознания – системно-смысловой; в их сознании с рождения доминирует смысловая сфера как способность «ставить задачу на смысл» (термин Д.А. Леонтьева) [3].

Было выявлено, что сознание и речевая деятельность современных детей функционируют по иным законам: они сжимают информацию и мыслят квантами; объем их долговременной памяти больше, а проходимость оперативной – выше. В отличие от взрослых они способны перерабатывать огромный поток информации за единицу времени.

При этом технологии, методы и приемы обучения, разработанные в прошлом веке, устарели; не соответствуют потребностям и способностям современных детей, и не обеспечивают развитие когнитивных структур мозга.

Какой же подход к исследованию современных детей можно рассматривать как наиболее эффективный?

Как известно, доминирующую позицию в изучении психики ребенка занимают психологические исследования, направленные на выявление индивидуальных особенностей развития психических процессов, состояний, свойств и качеств личности. Психологические исследования, несомненно, играют важную роль в изучении особенностей развития каждого ребенка отдельно, но не дают четкой и полной картины его развития в процессе общения и взаимодействия с другими детьми и цифровыми носителями информации в целостном образовательном процессе.

Для того, чтобы научить молодое поколение качественно и быстро работать с информацией, целесообразно использовать психолингвистический подход [9; 10]. Психолингвистические основы речевой деятельности начали развиваться в России с середины 30-х годов двадцатого века, когда в рамках психологической школы Л.С. Выготского появляется теория деятельности (А.Н. Леонтьев), а в 60-ые годы на основе этой теории А.А. Леонтьев разрабатывает теорию речевой деятельности. Если на начальном этапе А.А. Леонтьев рассматривает в качестве ее предмета *взаимосвязь системы языка и языковой способности человека*, то позднее целью психолингвистических исследований становится *речевая деятельность и закономерности ее комплексного моделирования.*

В ходе исследований менялись ключевые понятия: язык, языковая способность, речевая деятельность. «Язык» стали трактовать как систему ориентиров, необходимых для жизнедеятельности человека, а языковая способность изучалась во взаимосвязи с сознанием и с целостной личностью человека. В конце 90-х годов психолингвистика изучает соотношение личности со структурой и функциями речевой деятельности, с одной стороны, и языком как главной образующей мира человека, с другой» [там же, с.19].

С учетом современных условий и требований в рамках психолингвистики детского развития целесообразно изучать *процессы взаимосвязанного развития сфер личности и функций речевой деятельности, с одной стороны, и образа мира, формируемого в сознании современного ребенка, с другой.*

Основываясь на данной цели, обратимся к исследованиям сознания современных детей и постараемся ответить на вопрос: какие они – современные дети, и насколько изменилось их сознание?

В последние годы стали использовать термин «дети поколения Y или Z». Чтобы понять, насколько изменились современные дети, достаточно сравнить проявления зрительного и слухового восприятия младенцев. По мнению психологов прошлого века ребенок рождается слепым, с «блуждающим взором» (Шинн), с «неподвижным взором» (Прейер); затем появляется косоглазие, и только на третьем этапе малыш начинает управлять движением глаз. Период становления зрения по Меджору составляет два месяца, а по утверждению Прейер – три. [6].

Наблюдения за современными новорожденными показывают, что уже на первой неделе они реагируют на яркий свет, улыбаются; а к концу первого месяца сопровождают фиксированным взглядом движущийся предмет.

Благодаря использованию специальной аппаратуры удалось установить, что орган слуха формируется на двенадцатой-четырнадцатой недели внутриутробного развития, и «ребенок» воспринимает голос и дыхательный ритм матери [1].

В ходе наших исследований установлено, что уже в три месяца младенцы эмоционально реагируют и узнают те сказки, песни, мелодии, которые они слышали в период перенатального развития.

Таким образом, проведение сравнительных исследований в области развития детей прошлого века и настоящего позволяют использовать научный подход к обоснованию тех изменений, которые произошли за этот период в их развитии, что позволит разработать технологии подготовки педагога будущего.

Об инновационных квант-технологиях подготовки современного педагога

Для начала разберемся в таких понятиях как «квант», «экспресс-метод квант», «квант-технологии». Квант – это не только физическая единица. В работах американского психолога Ч. Осгуда и российского психолога А.А. Леонтьева встречаются «квантирующие фразы» и «слова-кванты. И те и другие относятся, по мнению ученых, к семантической стороне речи. Причем, Ч.Осгуд связывает квантирующие фразы с мыслительными процессами и считает, что они отражают закономерности развития познавательной деятельности человека.

Как показывают многочисленные наблюдения, современные дети, «выхватывая» смыслы и «смысловые ядра» (термин А.Р. Лурия) из информационного потока, превращают их в кванты, т.е. квантируют ее.

Поэтому квант – это смысловое ядро информации, формируемое в ценностно-смысловой сфере личности.

С учетом данной способности современных детей – квантирование информации – был разработан экспресс-метод «квант» – способ ускоренной переработки (квантование) и осмысления (квантирование) текстовой информации (знаковой, образной, символической), обеспечивающий развитие универсальных метапредметных стратегий и компетенций обучающихся.

Экспресс-метод Квант включает определенный алгоритм комплексных действий (позиций): 1. Источники информации по ГОСТ, 2. Ключевые слова и понятия, 3. Тезисы, 4. Схема / Таблица, 5. Вопросы / Тестовые задания; и две творческие позиции – 6. Поэт и 7. Театр.

Овладение методом «Квант» (как инвариантом) позволяет быстро и качественно перерабатывать огромное количество учебной информации за короткий промежуток времени, создавать в дальнейшем различные вариативные технологии, методы, приемы обучения и развития учащихся.

Овладевая экспресс-методом «квант», студент учится:

- грамотно осуществлять поиск литературных источников, ориентируясь на тему проекта, выполнять требования к их оформлению (позиция «Источники»);

- выделять ключевые слова, рассматривая их как «смысловые ядра» информации (позиция «Ключевые слова»);

- находить в литературных источниках определения разных авторов (не менее 3-х) по исследуемой проблеме, сравнивать их (позиция «Понятие»);

- находить в научных трудах и методических работах педагогические категории, выделять их характеристики, структуру, содержание, функции; сравнивать их и располагать в логической последовательности в форме связного текста (позиция «Тезисы»/«Таблица»);

- «квантировать» информацию, интегрируя ключевые слова и смысловые ядра информации; представлять ее в виде схемы (позиция «Схема»);

- составлять разные типы вопросов, отражая логику изученного материала, самостоятельно разрабатывать тесты репродуктивного и продуктивного (позиция «Вопросы»/«Тесты»).

Метод «Квант» позволяет: овладевать *системным и критическим мышлением*: осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач и пр.; осуществлять деловую *коммуникацию в устной и письменной форме*; формировать *универсально-инструментальные компетенции* у студентов и учащихся и пр.

Усвоение метода «квант» помогает студенту (педагогу) овладеть квант-технологиями и стратегиями смыслового чтения, которые необходимо развивать у учащихся начального, основного и среднего общего образования в соответствии с требованиями ФГОС ОО [4].

Квант-технология – это комплекс взаимосвязанных действий, которые обучающийся осуществляет самостоятельно на основе заданного алгоритма. По мере того, как студент овладевает Квант-технологиями под руководством преподавателя, технология обучения преобразуется в технологию его развития. И этот алгоритм будущий педагог начинает использовать в своей педагогической деятельности.

Квант-технология – это технология развития обучающихся. К ним относятся: перцептивные (смысловое аудирование и смысловое чтение), продуктивные (общение в устной и письменной форме), интерактивные (коллаборация), медиативные (когнитивные).

Чтобы стать успешным и востребованным на рынке образовательных услуг, педагог будущего должен:

- *знать* особенности и закономерности развития современных детей и уметь разрабатывать инновационные квант-технологии их развития, помогать им решать жизненные проблемы;

- *понимать,* как устроена и функционирует речевая деятельность современных детей, каким образом они воспринимают, перерабатывают и усваивают информацию, чтобы научить их отличать значимую информацию от фейков;

- *уметь* проектировать траекторию персонального развития учащихся, создавать благоприятные условия для развития их социально-личностных и когнитивных способностей;

- *владеть* универсальными учебными действиями, стратегиями и компетенциями, а также технологиями их развития у учащихся с разными образовательными потребностями и запросами.

Следовательно, психолингвистический подход меняет вектор подготовки педагога будущего с учебной деятельности как ведущей на коммуникативно-речевую как приоритетную, обеспечивающую готовность к жизни в информационном обществе. Таким образом, рассмотрение речевой деятельности обучающихся в качестве приоритетной (стратегической), а ее видов как универсальных компетенций представляется наиболее перспективным, так как:

во-первых, суть образования состоит в том, чтобы обучающиеся научились слушать друг друга и понимать речь окружающих, говорить, писать, читать;

во-вторых, умения устной речи (аудирования и говорения) и письменной речи (чтения и письма) включают все универсальные метапредметные учебные действия, которые представлены в Концепции развития УУД [7];

в-третьих, умения устной и письменной речи можно диагностировать в естественных условиях образовательного процесса (в ходе урока), корректировать, осуществлять профилактику их развития;

в-четвертых, в ходе овладения речевой деятельностью происходит развитие личности обучающихся (детей, учащихся, студентов), что позволяет определить динамику их развития в соответствии с требованиями ФГОС ОО и ФГОС ВО, обеспечить преемственность образовательных программ.

1. *Барт К. Трудности в обучении. Раннее предупреждение / пер. с нем. Н.А. Горловой, А.А. Михлина. – М.: «Академия», 2006.*
2. *Болотов В.А., Левицкий М.Л., Реморенко И.М., Сериков В.В. Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем XXI века: актуальность трансформации // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. – М., Ростов-на-Дону, Таганрог: ЮФУ, 2020. – С. 23-43.*
3. *Горлова Н.А. Дети нового типа сознания и современное образование // Дети нового сознания: Материалы Международной научно-общественной конференции. – URL: http://pedagogika-cultura.narod.ru/*
4. *Горлова Н.А. Универсальные Квант-технологии формирования стратегий смыслового аудирования у младших школьников // Специальное образование. – 2020. – № 1(57).*
5. *Груздев М.В., Розов Н.Х., Тарханова И.Ю. Ценностные и методологические аспекты развития системы непрерывного педагогического образования // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. – Ростов-на-Дону, Таганрог: ЮФУ, 2020. – С. 73-86*
6. *Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург: «Деловая книга». 1995.*
7. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. – М.: Просвещение. 2011. – С.25.*
8. *Кузнецова В.Е. Об использовании проектных форм учебной работы при организации занятий со студентами бакалавриата в вузе // Наука на благо человечества – 2018. Сб. научных статей преподавателей и аспирантов по итогам Международной научной конференции молодых учёных, аспирантов и студентов. – М.: МГОУ, 2018. – С. 161-165.*
9. *Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М. «Смысл», 1997. – С. 172-189.*
10. *Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – С.227-262.*
11. *Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 319 с.*

УДК 378.1

Организационная культура высшего учебного заведения

Загуменнов Юрий Леонидович, доц., к.пед.н, модератор секции XIV *Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения», доц. кафедры информационных технологий и гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Российский экономический университет» им. Г.В. Плеханова», Минский филиал, г. Минск, SPIN-код: 1300-4030 ORCID*: 0000-0001-6930-2494, *inedu@mail.ru*

Статья посвящена проблеме формирования организационной культуры в высшем учебном заведении. С использованием метафор описаны типы организационной культуры в вузе. Обоснована необходимость профессиональной подготовки руководящих работников вуза по вопросам лидерства и менеджмента в сфере высшего образования.

Ключевые слова: высшее учебное заведение; организационная культура; культура команды; лидерство; менеджмент; профессиональная подготовка руководителей вуза.

Организационная культура высшего учебного заведения – это убеждения, чувства, поведение и символы, характерные для вуза, как организации. Идеальная организационная культура, отвечающая интересам вуза, его работников и студентов, определяется как общие для всех философия, идеология, убеждения, чувства, предположения, ожидания, нормы и ценности, которыми они руководствуются в своем поведении независимо от того, находятся рядом с ними вышестоящий руководитель или нет. На практике организационная культура в высшем учебном заведении обычно состоит из субкультур его отдельных подразделений и даже из контркультур, которые могут противостоять друг другу. И это противостояние возможно, как по горизонтали между подразделениями вуза, так и по вертикали управленческой системы в вузе.

Сильная организационная культура в вузе, предполагающая разделение ценностей и целей, динамизм, приверженность и участие, способствует лучшим достижениям его работников и студентов.

Изучение отечественных печатных и электронных источников позволяет сделать вывод о том, что проблема формирования организационной культуры в высших учебных заведениях является в нашей стране малоизученной. В этой связи представляется целесообразным использование зарубежного опыта управления в высшем образовании, а также опыта формирования организационной культуры в учебных заведениях отечественной системы общего среднего образования.

Так, в 90-е годы под нашим научным руководством в рамках программы демократизации управления была проведена экспериментальная работа по изучению организационной культуры в общеобразовательных школах Беларуси [4]. За основу был взят и доработан подход американских исследователей, которые определили 6 взаимосвязанных аспектов, определяющих культуру школы и объясняющие поведение работников и учащихся школы [10]. Это история школы, ценности и убеждения, мифы и истории, культурные нормы, традиции, ритуалы и церемонии, герои и героини школы.

Доработанный нами на этой основе подход включает пять отличительных фенотипов культуры, которые могут существовать в образовательных организациях. Для лучшего понимания сути каждой из культур в их названиях используются метафоры. Это культура «машина», культура «шоу», культура «террариум», культура «семья» и культура «команда». Полагаем, что данный подход может быть с успехом

использован для оценки типа организационной культуры и в высших учебных заведениях.

1. Культура «машина».

Этот тип организационной культуры высшего учебного заведения можно описать метафорой машины. Здесь можно выделить два подтипа машины. Первый подтип – это исправная и хорошо работающая машина. Второй подтип – устаревшая и постоянно ломающаяся машина.

В обоих случаях не важно куда едет эта машина и что будет получено в результате ее работы. Хорошо, если машина движется в правильном направлении. Но машина может ехать в тупик, по кругу и даже в пропасть. Для тех, кто за рулем и в салоне машины значение имеет только сам процесс работы машины. В этом процессе в исправной машине все доводится до совершенства, все процедуры до мельчайших деталей алгоритмизируются и прописываются в соответствующих инструкциях, отклонение от которых даже в интересах дела незамедлительно караются администрацией высшего учебного заведения. Изменение этих инструкций - длительный бюрократический процесс.

Все могут понимать, что машина работает вхолостую или движется в неправильном направлении, но даже творческие, мотивированные и компетентные работники вуза не рискнут проявить инициативу и попытаться что-то в ней изменить. Это холодная, бездушная машина, которая не остановится ни перед чем и переедет всех, кто станет на ее пути.

Второй подтип культуры «машина» – неисправная машина, т.е. в которой не отлажен менеджмент, еще опасней, т.к. здесь неизбежны аварии. В такой организационной культуре никто не застрахован от травм, как физических, так и душевных.

Культура машины в учебном заведении удобна для тех, кого мало заботят результаты образовательного процесса, которые, как известно, в сфере образования объективно оценить сложно. А вот документы проверить и оценить гораздо проще. Главное в рамках культуры «машина» все делать по инструкциям и обязательно документировать каждый шаг администрации, преподавателей и других работников вуза – именно количественные показатели и документы, а не образовательные достижения студентов становятся основными объектами оценки деятельности преподавателей и других работников вуза.

В качестве примера можно привести такой количественный показатель научной деятельности вуза, как индекс цитирования, где высокие количественные результаты нередко достигаются за счет самоцитирования и взаимоцитирования, а не благодаря качеству научной деятельности администрации и работников вуза.

Компетентные и мотивированные преподаватели, которые отказываются таким путем «накручивать» свой индекс цитирования, рискуют оказаться внизу рейтинговой таблицы. Зато машина очень удобна для далеких от науки сотрудников и руководителей, использующей ее для повышения статуса или продвижения по карьерной лестнице. Понимая это и заботясь о своей репутации, солидные издания в последнее время не принимают к публикации статьи, содержащие более 2-3 самоцитирований. Но и этот количественный показатель не является объективным.

Полагаем, что ссылок на прежние работы может быть и больше, если они к месту и помогают глубже понять научные идеи, предлагаемые автором. Однако в данном случае речь уже идет о качественной оценке публикаций, которая в культуре «машина» невозможна. Культура машины тем более непродуктивна и опасна в условиях нестабильной внешней среды, например, в условиях пандемии, когда порой решения необходимо принимать незамедлительно с учетом складывающейся

ситуации. Конечно, алгоритмизация процессов в организации в разумных пределах полезна и тем более она важна в условиях цифровизации экономики и образования. Именно с алгоритмизации процессов началась история развития научного менеджмента.

Но истории развития менеджмента свидетельствует и о том, что без учета фактора человеческих отношений управление организацией не эффективно, тем более в высшем учебном заведении, работа в котором предполагает творчество педагогов и наличие лидерских качеств у руководителей вуза.

Следует также отметить, что алгоритмизировать и прописать в документах все процессы в сфере образования невозможно, учитывая сложность этих процессов, поэтому робот-руководитель здесь никогда не сможет заменить человека-руководителя, способного при необходимости вовремя остановить машину или изменить направление ее движения.

2. Культура «шоу» или «потемкинские деревни»

Здесь так же уместны такие метафоры, как цирк, варьете или хорошо поставленный балет в исполнении признанных артистов. Не важно, что творится в этом учебном заведении в периоды между представлениями. Главное на представлении, организованном по случаю приезда в вуз проверяющих или почетных гостей продемонстрировать мастерство исполнителей. Усилия администрации и работников вуза в рамках культуры «шоу» направлены на получение реакции аудитории, а не на результаты образовательной деятельности и развитие подлинных отношений между коллегами.

Полагаем, что работникам вузов знакома картина, когда накануне приезда в университет гостей в туалетах появляется мыло и туалетная бумага, в холлах обновляются стенды, педагогический и студенческий актив репетирует выступления о том, как хорошо и творчески им работается и учится в их учебном заведении. В результате такого шоу, как правило, довольными остаются и гости, и исполнители. Но позитивного влияния на образовательный процесс культура «шоу» не оказывает. Как только гости уезжают, исполнители снимаю маскарадные костюмы и маски. Вуз погружается в спячку.

3. Культура «террариум».

В рамках этой культуры работник вуза ощущает себя попавшим в змеиную яму, в непредсказуемый, ядовитый, наполненный напряжением кошмар, имеющий характеристики зоны боевых действий. В таком вузе работники ведут изолированный образ жизни. Устные перепалки между работниками – норма для таких учебных заведений. Кажется, всё может больно задеть вас в таком педагогическом коллективе, что часто здесь и случается. Культуру «террариум» в высших учебных заведениях формируют два типа руководителей, а также их тандем. Первый тип – это руководитель, потерявший контроль над тем, что происходит в учебном заведении. Периодически такой руководитель перевоплощается в диктатора, пытается навести порядок в коллективе, например, начинает отслеживать время ухода сотрудников с работы, сурово наказывает подчиненных за опечатку в отчете, при этом сам, как правило, редко является примером в исполнительской дисциплине. В таком коллективе никто не знает кому следующему и за что «отрубят голову». Нервы здесь напряжены у всех.

Второй тип руководителя – это человек с комплексом Наполеона, убежденный в своей исключительности и безнаказанности. Даже с лучшими педагогами вуза такой руководитель предпочитает заключать только краткосрочные контракты, что позволяет ему оперативно избавляться от сотрудников, имеющих альтернативные

мнения. Такой руководитель не заинтересован в сильных и мотивированных сотрудниках, так как рассматривает их в качестве своих конкурентов.

Он с рвением наказывает подчиненных за незначительные ошибки и, в тоже время, очень ревностно относится к их учебным и научным достижениям. Только он и никто другой в коллективе имеет право быть первым. Так опальными становятся именно те педагоги, у которых индекс цитирования научных публикаций (без учета самоцитирований) или уровень удовлетворенности обучающихся качеством преподавательской работы выше, чем у руководителя. В этой культуре процветают безынициативность и серость.

Культура «террариум» холодная, враждебная, параноидальная. В таком учебном заведении безопасней всего не высовываться. Педагоги здесь ведут изолированный образ жизни и, отработав положенные часы, стараются как можно быстрей выбраться из «змеиной ямы».

Культуру «террариум» формирует также тандем по типу «добрый» и «злой» следователь в лице руководителя, потерявшего контроль над тем, что происходит в вузе, и его заместителя, страдающего комплексом Наполеона. Второй выгоден первому, потому что заместителю достается вся «грязная» работа и именно на того направлен праведный гнев сотрудников и того не уважают в коллективе. Первый выгоден второму, потому что именно второй де-факто руководит коллективом, в то время как де-юре ответственность за происходящее в учебном заведении несет первое лицо и получает взыскания со стороны вышестоящего руководства.

Следует отметить, что в условиях Болонского процесса и развития демократических начал в управлении высшей школой такая ситуация в вузе долго продолжаться не может [3]. Как правило, в коллективе находятся инициативные и ответственные люди, способные через коллегиальные органы управления или через обращение в вышестоящие инстанции остановить развитие культуры «террариум» в учебном заведении.

А предотвратить развитие этой самой отвратительной из всех организационных культур может регулярное измерение вышестоящими органами управления «температуры» в педагогическом коллективе путем анонимного анкетирования работников высшего учебного заведения.

4. Культура «семья».

Учебное заведение с культурой «семья» – это дружелюбный, инклюзивный, склонный к сотрудничеству, заботливый коллектив. Руководителя в этом вузе можно описать как родителя, воспитателя, друга, брата или сестру. Сотрудники здесь могут быть послушными и непослушными, успешными и не очень. Здесь, как в хорошей семье, любят не столько за результаты деятельность, сколько за то, какой ты человек. В семейной культуре самым важным элементом является забота педагогов друг о друге, а также о студентах, причем забота, выходящая за рамки служебного долга. Новые сотрудники и студенты легко интегрируются в коллектив учебного заведения с такой культурой. Это теплая и инклюзивная организационная структура. В то же время, как известно из истории развития менеджмента, хорошие отношения в коллективе несомненно способствуют достижению целей организации, но не всегда приводят к высоким результатам.

5. Культура «команда»

На наш взгляд, эта культура наиболее оптимальная для высшего учебного заведения, так как в команде важны и ценятся как отношения между ее членами, так и вклад каждого в достижение желаемого результата.

В этой культуре присутствуют элементы менеджмента, т.е. первого подтипа культуры «машина», т.к. педагогам необходимо владеть определенными алгоритмами успешной педагогической, а руководителям учебного заведения - управленческой деятельности и использовать их, в том числе, цифровые технологии, в своей практике [2; 8; 9].

В то же время, успех команды во многом зависит от сильного лидерства, в основе которого лежат человеческие отношения, т.к. за лидером следуют не по приказу, а в соответствии с разделяемыми членами команды убеждениями и верой в то, что намеченная цель является желанной для всех сотрудников, а предложенные лидером пути, и средства ее достижения наиболее эффективными.

Формирование культуры «команда» в высших учебных заведениях, как в педагогическом коллективе, так и студенческих группах [5], является актуальной задачей повышения качества системы высшего образования. Эффективное решение этой и других управленческих задач в высших учебных заведениях предполагает соответствующую профессиональную управленческую подготовку руководителей всех звеньев управления в высшем учебном заведении. Прежде всего, следует признать, что управленческая деятельность в системе образования является профессиональной. И высшее образование здесь не должно быть исключением. Руководитель вуза или его подразделений это не только должность, но и профессия, требующая соответствующих личностных качеств и специальной подготовки в высших учебных заведениях России и Беларуси [1; 6; 7].

Очевидно, что краткосрочные образовательные курсы для руководителей высших учебных заведений невыход из положения. Без основательной профессиональной управленческой подготовки вчерашние специалисты, назначенные на руководящие должности в университете, не способны справиться с поставленными задачами, и в результате их неумелой деятельности в высших учебных заведениях будут по-прежнему формироваться культуры типа «машина», «шоу» или «террариум».

1. Буча А.И., Кобяк Г.Ф. Осуществление образовательной деятельности филиалами российских вузов в Республике Беларусь // Развитие регионов Беларуси и России как основа углубления интеграционных процессов: Сб. статей международной научно-практической конференции, Минск, 26 февраля 2021 г. – Мн.: Белорусский государственный аграрный технический университет, 2021. – С. 57-59.

2. Возмитель И.Г. Дистанционные технологии как инструмент непрерывного образования // Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами: сб. статей XIII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Ч.1. – Москва, 2021. – С. 185-187.

3. Загуменнов Ю.Л. Демократизация управления в высшей школе // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: сб. науч. тр. XI междунар. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25января 2019 г.). В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. – С. 48-51

4. Загуменнов Ю.Л. Культура школы // Лидерство и менеджмент в образовании. – 1994. – №2. – С. 9-14.

5. Загуменнов Ю.Л. Развитие управленческих компетенций студентов на основе демократизации и информатизации учебного процесса в вузе // Открытое образование. – 2020. – Т. 24. – № 2. – С. 55-64

6. Мартысюк П.Г. Нравственная ответственность в принятии управленческих решений // Право и современная экономика: сборник материалов I Междуна-

родной научно-практической конференции юридического факультета СПбГЭУ. – 2018. – С. 31-33.

7. Мартысюк П.Г. Конструктивный диалог в контексте инновационного образования // Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами: сб. статей XIII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Ч.1. – Москва, 2021. – С. 204-207.

8. Пучковская Т.О. Непрерывное повышение профессионального уровня педагогических работников для эффективного внедрения цифровых технологий в образовательный процесс // Мотивирующая цифровая среда как тренд современного образования: Сб. ст. Междун. науч.-практ. конф. – 2019. – С. 158-169

9. Пучковская Т.О. Повышение квалификации педагогов в условиях цифровой трансформации образования // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: Сб. науч. тр. XI Междун. науч.-практ. конф. (Москва, 25 января 2019 г.). – В 2-х частях, Ч. 2. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. – С. 205-209.

10. Owens, Robert G.; Steinhoff, Carl R. Towards a Theory of Organizational Culture // Journal of Educational Administration. – 1989. – v27. – n3. – Pg.16

УДК. 37.026

Применение видео канала YouTube для обучения кибербезопасности

Заславский Алексей Андреевич, к.пед.н., член-корр. Международной академии наук педагогического образования, модератор секции XIV *Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения», доц. дирекции образовательных программ ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», SPIN:3071-4057, zaslavskijjaa@mgpu.ru*

Аннотация: В статье рассматривается обоснование выбора сервиса YouTube качестве основного видеохостинга. Приводятся примеры использования статистики просмотров видеоматериалов на канале в образовательных целях. Описываются возможности применения отснятых образовательных видеоматериалов в сервисах по автоматизации доставки контента и созданию интерактивных приложений. Формулируются методические приемы обучения кибербезопасности с применением интерактивных образовательных видео материалов.

Ключевые слова: управление; сервис; безопасность данных; мероприятие; информационные технологии; Шамовские чтения; видео; хостинг; обучение; методика.

Видеоканалы являются современным трендом [1,5], который с каждым годом набирает обороты. Об этом говорит общая статистика по социальным сетям, а также результаты прямых опросов. В рамках опроса, выборочно проводимого среди бакалавров и магистров Московского городского педагогического университета на протяжении последнего года. Видеохостинги занимают лидирующее положение. (рис.1).

В первую очередь необходимо решить вопрос, где хранить отснятый образовательные видеоматериалы. Сформулируем критерии, которым должен удовлетворять видеохостинг:

1. Безлимитность – желательно отсутствие ограничений на количество и объем загружаемых образовательных видеоматериалов.
2. Наличие статистических инструментов – возможность посмотреть статистику по каждому видеоматериалу отдельности и по каналу в целом.

3. Универсальность доступа – видеоматериалы должны быть доступны с любого устройства, в любом браузере, без регистрации и при практически любом соединении с сетью Интернет.

4. Интеграция с другими сервисами – возможность установки и использования проигрывателя от видеохостинга для просмотра видеоматериалов в максимально возможном количестве сторонних приложений и сервисов.

5. Простота работы – наличие интуитивно понятного интерфейса, широких возможностей для подписи и комментирования видеоматериалов, возможность настройки времени публикации.

6. Управление правами доступа – возможность публикации видеоматериалов с различными правами на просмотр.

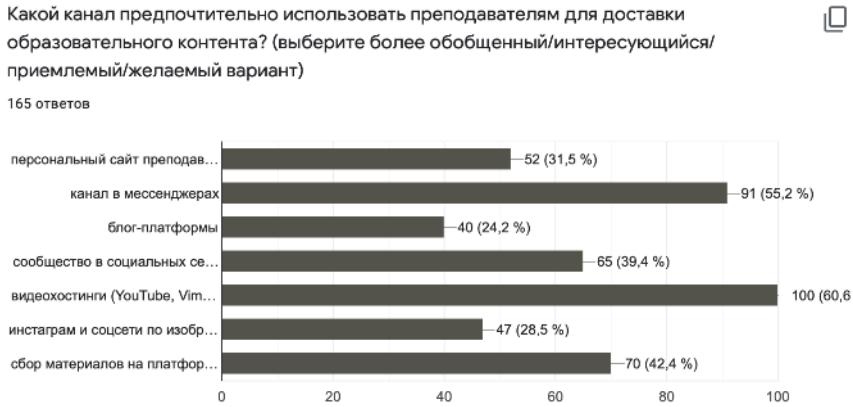


Рисунок 1 – Результаты опроса по самому востребованному контенту

Всеми вышеперечисленными критериями обладает видеохостинг YouTube. Один из самых первых, появившься в сети Интернет, видеохостингов на сегодняшний день YouTube имеет колоссальную аудиторию и большой набор бесплатных возможностей для управления и размещения видеоматериалов.

Современная ситуация с большой востребованностью дистанционного и удалённого подходов в образовании позволяет создавать большое количество образовательных видеоматериалов посредством записи занятий. Зачастую они практически не используются: записи смотрят несколько человек, которые отсутствовали на них. Впоследствии записи никак не используются. Стоит отметить, что такие записи являются кладезем уникальных примеров, живых диалогов, интересных формулировок и содержат логически выстроенные последовательность рассуждений. Появилась идея использовать их в образовательных целях. Помочь в реализации сформулированной идеи могут специальные сервисы по созданию различных интерактивностей для видеоматериалов.

Сервис LearningsApp [3] это позволяет создавать интерактивные видеоматериалы. Процесс является двухтактным. Для начала необходимо создать упражнения, которые будут встраиваться в интерактивные видеоматериалы. Их может быть несколько и они должны быть сделаны на той же платформе. Вторым шагом необходимо создать упражнение специального типа (аудио-видео контент) (рис.2), осно-

вой которого является размещенный на видеохостинге YouTube видеоматериал. В конструкторе упражнения задается конкретное время, в которое должны появиться созданные ранее упражнения. В результате получается интерактивный видеоматериал, в процессе просмотра которого будут возникать дополнительные упражнения для проведения обратной связи и закрепления полученных знаний.

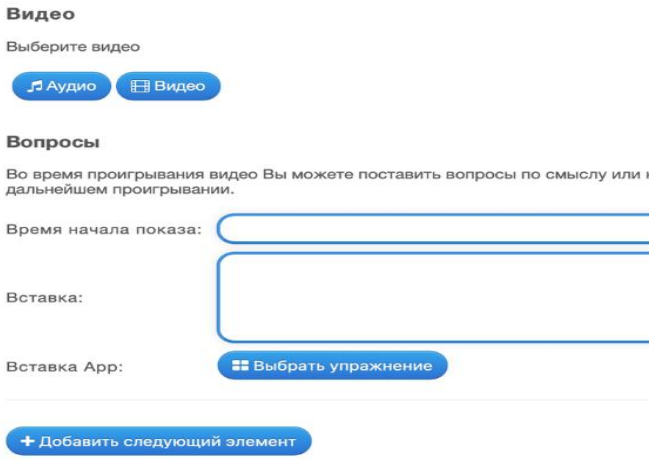


Рисунок 2 – Окно конструктора интерактивного упражнение типа «Аудио-видео контент»

Следующий сервис, в котором можно активно использовать образовательные видеоматериалы называется MFactory [4]. При создании интерактивных упражнений в этом сервисе существует возможность добавления теоретической части перед вопросами четырёх разных видов с автоматизированной проверкой. В таком случае создается инкапсулированная презентация, в которой после изучения теоретического блока и просмотра видеоматериалов предоставляется возможность ответить на теоретические вопросы. Выделим два ключевых отличия, от предыдущего сервиса.

Во-первых, вопросы будут появляться после просмотра образовательного видеоматериала.

Во-вторых, отличается количество возможных упражнений.

В-третьих, сервис MFactory позволяет перемешивать вопросы по порядку внутри логически выделенных блоков и ответы внутри вопросов.

В-четвертых, уникальной возможностью сервиса является демонстрация заданного количества ответов на конкретный вопрос, случайным образом выбираемых из всех имеющихся.

В-пятых, особенностью сервиса MFactory является возможность выбора количества показываемых вопросов в каждом логическом блоке вопросов, что позволяет для каждого обучающегося сформировать уникальный индивидуальный набор заданий.

В рамках обучения кибербезопасности крайне важно уметь быстро ориентироваться в большом объеме информации. Использование каждый раз обновляемых случайным образом наборов заданий по кибербезопасности для образовательного

видеоматериала размещенного на видеохостинге YouTube, позволяет развить необходимые компетенции.

Третьим подходом к обучению с применением образовательных видеоматериалов является пара специализированных платформ, для доставки контента конечным пользователям – обучающимся. Ими являются сервис автоматизации IFTTT [2] и мессенджер Telegram. У видеохостинга YouTube существует специальный программный интерфейс, через который можно отслеживать системные события, например публикацию нового видеоматериала. В сервисе автоматизации IFTTT создается специальная последовательность действий (скрипт), которая отслеживает такие события. При публикации нового видеоматериала в заданном канале скрипт получает публичную ссылку на видеоматериал и отправляет ее в Telegram-канал, на который предварительно подписались все обучающиеся. Таким образом происходит экономия действий преподавателя за счёт автоматизации публикации ссылки. Каждое такое сообщение можно снабдить дополнительным текстом по необходимости.

Перечислим выгоды, которые предполагает использование образовательных видеоматериалов, размещённых на видеохостинге YouTube, для обучения кибербезопасности. Начать следует с возможности накопления различных типов заданий. Будет создаваться много различных интерактивных упражнений для одного образовательного видеоматериала, что создаст определенный методический пул наработок с возможностью регулярного применения на занятиях.

Возможность использовать одного и того же образовательного видеоматериала, размещенного на видеохостинге Youtube, для разных интерактивных приложений в разных сервисах. Важно отметить универсальность применения для образовательных видеоматериалов и интерактивных приложений для обучения в очном, дистанционном и гибридном форматах. Вне зависимости от места расположения обучающихся или преподавателя можно организовать трансляцию образовательных видеоматериалов в режиме реального времени, можно выдать их для просмотра в качестве домашнего задания, можно организовать групповую работу. Самым важным аспектом при разных форматах обучения является корректность работы на любом устройстве – телефон, планшет или ноутбук. Это обеспечивается за счет выбора Youtube в качестве видеохостинга.

Возможность автоматизации работы с публичными событиями на видеохостинге – удобный инструмент автоматизации рутинных и повторяющихся действий преподавателя. С применением специальных сервисов появляется возможность настроить автоматическое выполнение действий с загруженными видеофайлами, что позволит снять лишнюю нагрузку с преподавателя.



Рисунок 3 – Ссылка видеозапись выступления по применению видеохостинга Youtube для обучения киберезопасности

Подводя итоги отметим, что описанные способы применения образовательных видеоматериалов могут существенно снизить нагрузку на преподавателя за счет

частичной автоматизации действий с видеоматериалами, полностью автоматизированной проверки в упражнениях и приложениях. Дополнительным положительным фактором будет повышение вовлеченности обучающихся в образовательный процесс за счет применения различных образовательных технологий на занятии.

По ссылке из qr-кода (Рис.3) можно посмотреть видеозапись доклада по материалам данной статьи и использовать его в образовательных целях.

1. *Заславский А.А. Перспективные информационные технологии для управленческой деятельности в образовательных организациях // Сб. статей X Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (г. Москва, 25 января 2018 г.). В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2018. – С.91-96*

2. *Страница сервиса автоматизации IFTTT. – URL: http://ifttt.com — дата доступа 31.01.2022*

3. *Страница сервиса по созданию интерактивных приложений LearningsApp – URL: https://learningapps.org/ — дата доступа 31.01.2022*

4. *Страница сервиса по созданию интерактивных приложений MFactory – URL: https://mfactory.club — дата доступа 31.01.2022*

5. *Olga Yu. Zaslavskaya, Alexey A. Zaslavskiy, Vitaly E. Bolnokin, Oleg Ja. Kravets. Features of Ensuring Information Security when Using Cloud Technologies in Educational Institutions. Inter-national Journal on Information Technologies and Security, No. 3 (vol. 10), 2018, pp. 93-102.*

УДК 37.37.02

Модель методического сопровождения проектной деятельности старших дошкольников

Карпова Светлана Ивановна, д.пед.н., проф. департамента педагогики института педагогики и психологии образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», SPIN-код: 5807-8185, karpovasi@mgpu.ru

Савенкова Татьяна Дмитриевна, к.пед.н., доц. департамента педагогики института педагогики и психологии образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», SPIN-код: 2480-5157, savenkovatd@mgpu.ru

Аннотация. В статье обоснована необходимость организации в детском саду методического сопровождения проектной деятельности дошкольников, описана модель методического сопровождения проектной деятельности старших дошкольников, структуру которой образуют три взаимосвязанных модуля, отражающие логику и функции процесса методического сопровождения: информационно-аналитический, содержательно-организационный, оценочно-рефлексивный.

Ключевые слова: модель; старшие дошкольники; методическое сопровождение; проектная деятельность.

Актуальность проблемы организации в дошкольном учреждении методического сопровождения проектной деятельности дошкольников обусловлена высоким образовательным потенциалом проектной деятельности для интеллектуального, социального и творческого развития детей в старшем дошкольном возрасте, формирования у них таких качеств личности, как: самостоятельность, активность, целеустремленность, коммуникабельность, умений взаимодействовать со сверстниками и продуктивно работать в команде. Различные аспекты организации проектной деятельности дошкольников представлены в научной и методической литературе: раскрыт образовательный потенциал проектной деятельности для когнитивного, социального, творческого и личностного развития дошкольников (Н.Е. Веракса, Т.А.

Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова А.И. Савенков и др.); обоснована необходимость взаимодействия педагогов с семьями воспитанников (М.А. Захарова, Е.М. Костина, Т.В. Кротова, Е.С. Позднякова и др.); разработаны технология организации проектной деятельности в разных возрастных группах детского сада (В.А. Дергунская, И.А. Колесникова, Н.А. Кочкина, Л.Д. Морозова и др.), теоретические и методические основы формирования профессиональной готовности воспитателей к реализации проектной деятельности с дошкольниками (Н.А. Виноградова, Е.П. Панкова и др.).

Ученые едины во мнении, что успешность проектной деятельности дошкольников обусловлена высоким уровнем профессиональной компетентности педагогов, проявляющейся, как в когнитивной и мотивационной готовности к реализации проектной деятельности, так и в способности воспитателей выстраивать взаимодействие с семьями воспитанников на уровне социально-педагогического партнерства. Социально-педагогическое партнерство в проектной деятельности представляет собой сотрудничество педагогов детского сада с семьями воспитанников, направленное на объединение усилий, интеграцию ресурсов партнеров и координацию совместных действий для достижения запланированных целей и прогнозируемых результатов [3].

Однако практика образовательной работы во многих дошкольных учреждениях свидетельствует о формальном характере проектной деятельности: педагог предлагает детям и родителям темы проектов (или выбирает сам), раздает задания родителям, координирует их выполнение, продумывает презентацию продукта проекта. Проектная деятельность приобретает характер продуктивной деятельности дошкольников, выполняемой по инструкции педагога при участии родителей. Не используется высокий потенциал проектной деятельности для развития познавательной инициативы и креативности детей (Н.Е. Веракса) [1]. Родители воспитанников воспринимают привлечение их к проектной деятельности как дополнительную нагрузку для себя, заключающуюся в необходимости выполнения поручений и заданий воспитателя.

Сложившаяся ситуация во многом обусловлена слабой организацией (или отсутствием) в детских садах методического сопровождения образовательного процесса. В результате наблюдается несформированность проектных знаний и умений воспитателей, их нежелание перестраивать педагогическое сознание, отказываться от сложившихся форм образовательной работы с детьми и взаимодействия с семьями воспитанников.

Мы считаем, что методическое сопровождение проектной деятельности должно быть ориентировано на целостное, системно-организованное продуктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса (педагоги, дошкольники, родители), тогда оно будет способствовать интеллектуально-творческому и личностному развитию дошкольников, формированию педагогических компетенций родителей, совершенствованию профессиональной компетентности педагогов, освоению ими новых личностно-профессиональных позиций.

С целью эффективности организации проектной деятельности нами была разработана модель методического сопровождения проектной деятельности старших дошкольников в детском саду. Разрабатывая модель методического сопровождения проектной деятельности старших дошкольников, мы опирались на интеграцию системного и функционального подходов к управлению образовательными системами и процессами (В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.).

Системный подход позволяет рассмотреть методическое сопровождение проектной деятельности как систему, т.е. в совокупности структурных компонентов, взаимосвязанных и взаимодействующих между собой, образующих целостность; каждый компонент выполняет свое функциональное назначение в процессе взаимодействия с другими компонентами системы [6].

Системообразующими фактором является цель – организация и сопровождение продуктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса – участников проектной деятельности (старшие дошкольники, педагоги, родители) для достижения запланированных результатов проектной деятельности, интеллектуально-творческого развития дошкольников, формирования психолого-педагогических компетенций родителей, овладение ими педагогическим опытом взаимодействия с детьми, совершенствования профессиональной компетентности педагогов. Функциональный подход позволяет представить методическое сопровождение проектной деятельности старших дошкольников как целостный процесс, как совокупность постоянных видов деятельности, воссоздающих управленческий цикл (повторяющиеся этапы (функции) управления, направленные на достижение прогнозируемых результатов: анализ, планирование, организация, контроль, оценка).

Структуру разработанной нами модели образуют три взаимосвязанных модуля, отражающих логику и функции процесса методического сопровождения: информационно-аналитический, содержательно-организационный, оценочно-рефлексивный.

Информационно-аналитический модуль предполагает получение (сбор), анализ и обобщение информации об исходном состоянии объекта сопровождения, планирование блоков мероприятий для субъектов сопровождения (участников проектной деятельности), проектирование их содержания, прогнозирование итоговых результатов; реализует информационно-диагностическую, аналитическую, планово-прогностическую, проектировочную функции методического сопровождения. В рамках данного модуля проводятся:

- диагностика познавательного развития детей седьмого года жизни, с учетом результатов которой проектируется содержание и составляется программа занятий для старших дошкольников проектной и исследовательской деятельностью на основе разработок Е.В. Веракса, А.И. Савенкова, А. Виноградовой, Е.П. Панковой [1; 2; 5], прогнозируются результаты;

- самодиагностика и индивидуальные беседы с педагогами, направленные на выявление их затруднений в процессе организации проектной деятельности с дошкольниками, с учетом результатов проектируется содержание и составляется план мероприятий для воспитателей (лекции, семинары-практикумы, работа в творческих группах, круглые столы, мастер-классы и др.);

- анонимное анкетирование и беседы с родителями воспитанников с целью выявления их мнения об участии в проектной деятельности, о формах сотрудничества с педагогами дошкольного учреждения, проблемах воспитания ребенка в семье и др.; с учетом результатов проектируется содержание и составляется план мероприятий для родителей.

Содержательно-организационный модуль содержит три блока мероприятий, ориентированных на помощь участникам проектной деятельности (старшие дошкольники, педагоги, родители) в организации продуктивного взаимодействия и достижения запланированных результатов, реализует организационно-координационную, обучающую, развивающую, научно-экспериментальную функции методического сопровождения:

- первый блок мероприятий для старших дошкольников, включает программу занятий проектной деятельностью и создание пространства детской реализации (ПДР), предоставляющего возможности для творческой самореализации детей, развития их познавательной инициативы и творческой активности [4];
- второй блок содержит мероприятия для воспитателей, направленные на формирование их профессиональной готовности к осуществлению проектной деятельности с дошкольниками, совершенствование педагогической компетентности в области технологии образовательного проектирования, организации социально-педагогического партнерства с родителями (семьями) дошкольников с целью включения их как полноправных субъектов образовательного процесса в проектную деятельность;
- третий блок мероприятий адресован родителям (семье) воспитанников и направлен на формирование у них психолого-педагогических компетенций, овладение педагогическим опытом взаимодействия с детьми, становление отношений социально-педагогического партнерства родителей и педагогов детского сада. План мероприятий для родителей включает проведение семинаров, круглых столов, мастер-классов с участием методиста, педагога-психолога, воспитателей, учителя начальных классов, в процессе которых родителям раскрывают сущность метода проектов, его значение для о развития ребенка, информируют о продолжении проектной деятельности в начальной школе, объясняют роль родителей (семьи) и необходимость сотрудничества с педагогами. Для индивидуальных бесед и консультаций педагогов с родителями можно использовать современные средства связи (электронная почта, Wiber, WhotsApp, Skype, Zoom).

Оценочно-рефлексивный модуль включает оценку результатов, подведение итогов, самоанализ и саморефлексию участников проектной деятельности, реализует диагностическую, аналитическую, контрольно-коррекционную, оценочно-рефлексивную функции методического сопровождения. Мероприятия этого модуля: проведение итоговой диагностики познавательного развития дошкольников; повторной самодиагностики воспитателей (самооценка уровня профессиональной готовности к проектной деятельности); повторное анкетирование родителей с целью выявления их мнения о пользе проведенных мероприятий (развитие знаний о возрастных характеристиках дошкольников, методах общения и взаимодействия с детьми и др.). Рефлексия способствует становлению адекватной самооценки и активизирует процесс саморазвития личности педагогов и родителей.

Методическая служба образовательной организации проводит анализ и обобщение результатов проведенных мероприятий, их обсуждение на методическом и педагогическом советах, корректирует содержание методического сопровождения проектной деятельности дошкольников.

Модель методического сопровождения проектной деятельности старших дошкольников в детском саду представлена на рисунке 1.

Модель методического сопровождения проектной деятельности старших дошкольников отражает целостное, системно-организованное взаимодействие субъектов сопровождения – участников проектной деятельности (педагоги, дошкольники, родители), направленное на достижение планируемых результатов проектной деятельности, всестороннее развитие дошкольников (интеллектуальное, социальное, коммуникативное, творческое), формирование психолого-педагогических компетенций родителей, овладение ими педагогическим опытом взаимодействия с детьми, совершенствование профессиональной компетентности педагогов.

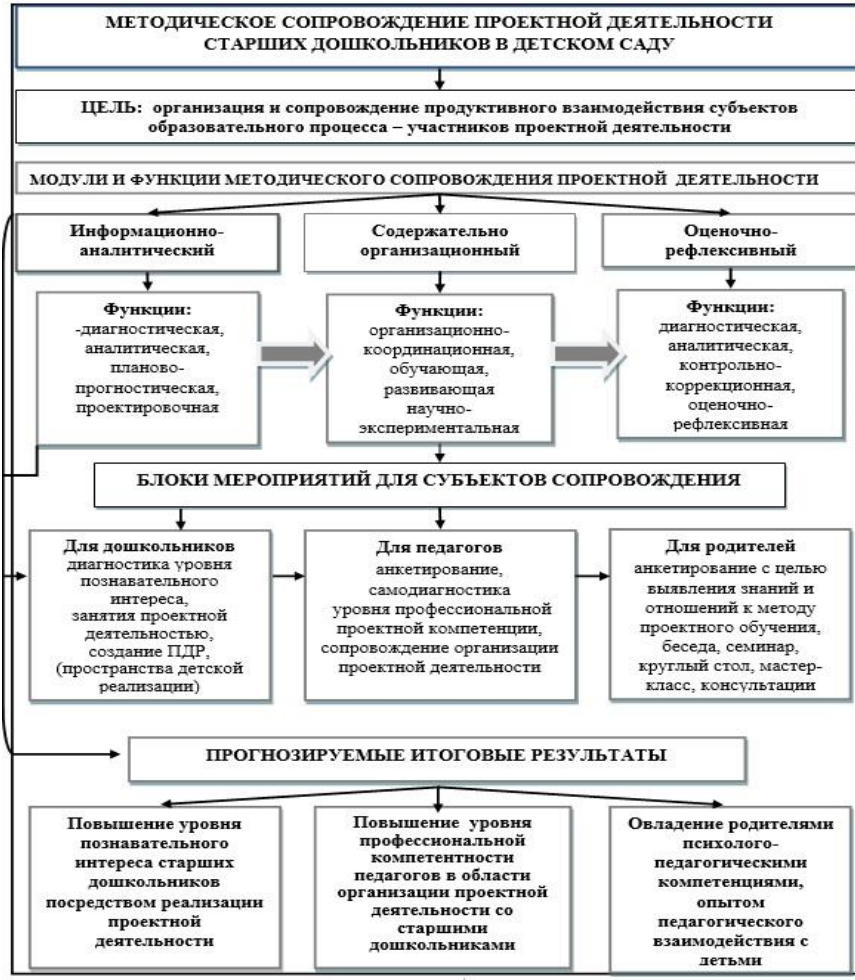


Рисунок 1 – Модель методического сопровождения проектной деятельности старших дошкольников в детском саду

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 59 с.

2. Виноградова Н.А., Панкова Е.П. Образовательные проекты в детском саду. – М.: Айрис-пресс, 2014. – 208 с.

3. Карпова С.И., Савенкова Т.Д. Социально-педагогическое партнерство детского сада и семьи как условие позитивной социализации детей раннего возраста // Гаудеамус. – 2021. – Т.20. – №4 (46). – С.7-18.

4. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – М.: Мозаика-Синтез, 2019. – 336с.

5. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара: Учебная литература. – 2008 – 119с.

6. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – М.: «Академия», 2007. – 384 с.

УДК 373.24

Когнитивно-личностные компоненты человеческого капитала школьников, выбирающих профессию в современных условиях образования

Ларионова Людмила Игнатьевна, проф., д.психол.н., проф. департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», LarionovaLI@mgpu.ru

Джафарова Жасмин Александровна, магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», vabysova@mail.ru

Семенов Игорь Никитович, проф., академик АПСН, д.психол.н., лауреат Премии Президента РФ в области образования, проф. департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», i_samenovin@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной ныне теме – психолого-педагогическому изучению выбора будущей профессии у старшеклассников как субъектов накопления в обучении их компетенций и других компонентов человеческого капитала, столь необходимых для социализации молодежи. Новизна статьи – в сравнительном исследовании интеллектуально-личностных компонентов человеческого капитала учащихся с направленностью на технические и гуманитарные профессии, что способствует их конкурентоспособности на рынке труда.

Ключевые слова: образование, школьники, выбор профессий, компетентность, человеческий капитал, конкурентоспособность, социализация.

Введение. В фундаментально-прикладных трудах Т.И. Шамовой и ее научной школы [3; 4; и др.] подчеркивалась важность педагогического обеспечения социализации учащихся, в т.ч. путем обучения их знаниям и компетенциям [3; 5] как средствами целенаправленной профориентации [2] для важного и адекватного выбора [11] молодежью своей будущей профессии. В социокультурных условиях современного быстро развивающегося общества [4] и модернизируемого образовательного пространства [6] знаниевые компетенции [5] и творческие ресурсы в педагогике инновационно трактуются как интеллектуальные компоненты человеческого капитала [9] наряду с его конкурентоспособностью, рациональностью, оперативностью, рефлексивностью, продуктивностью, информационностью. Уровни их развитости у всех субъектов образования (учащихся, учителей, методистов, менеджеров) необходимо учитывать при разработке современных систем управления образовательными процессами, методология развития которого в быстро меняющемся научно-техническом прогрессе специально разрабатывалась Т.И. Шамовой и ее последователями [3; 4].

Методология изучения человеческого капитала старшеклассников как условия выбора ими технических и гуманитарных профессий.

Эффективность социализации и профессиональной самореализации современного индивида во многом определяется накапливаемым и развиваемым им в процессе образования и трудовой деятельности человеческим капиталом [9]. Ибо сред-

няя школа является базовой ступенью непрерывного образования, которая создает необходимые предпосылки для выбора дальнейшего получения в колледже или вузе профессии на его последующей ступени средне-специального или высшего образования. Изучение же предпрофессионального самоопределения школьников [1; 11] является важным направлением [2; 4; 5; 6; 8; 10; 12] современной психолого-педагогической науки: российской (С.Г. Воровщиков, М.Р. Гинзбург, И.В. Дубровина, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, В.В. Рубцов, А.И. Савенков, Д.И. Фельдштейн, Т.А. Шамова, и др.) и зарубежной.

Так, Эли Гинзберг выделяет (см. [1]) в процессе профессионального выбора учащихся три стадии. 1) Стадия фантазии (до 11 лет), когда ребенок фантазирует на тему будущей профессии и воображает себя представителем той или иной профессии, не опираясь на реальные потребности, способности и таланты. 2) Гипотетическая стадия с 11 до 17 лет, которая в свою очередь делится на периоды: интереса (с 11 до 12 лет), способностей (с 13 до 14 лет), оценки (с 15 до 16 лет) и переходный период (около 17 лет). На этой второй стадии дети проходят путь от выбора на основе своих способностей и интересов до реального выбора профессиональной сферы после окончания школы. 3) Реалистическая стадия (с 17 лет) состоит из периода: исследования (17-18 лет), кристаллизации (между 19-21 годами) и периода специализации. На этой третьей стадии выпускники узнают тонкости выбранной профессии и в конце периода сужают сферу деятельности, выбирая более специфическую специализацию. Согласно Э. Гинзберг профессиональное самоопределение — постоянно развивающийся процесс и людям свойственно видоизменять, сужать или полностью менять вид трудовой деятельности на протяжении всего профессионального развития.

Это подтверждает российскую трактовку непрерывного профессионального образования [4; 5; 6; 8; 9; и др.] как теоретическую основу изучения выбора [11] школьниками будущих специальностей. Обобщая классификации возрастных уровней профориентации [2; 3; 8], интегрально можно выделить ее следующие этапы: 1) Дошкольный (до 7 лет), когда у ребенка формируются базовые увлечения, таланты и интересы. В зависимости от степени вовлеченности родителей в воспитание ребенка данный набор индивидуальных черт может быть развит в большей или меньшей степени. 2) Младший школьный возраст (с 7 до 11 лет), когда ребенок учится понимать и разграничивать трудовую, игровую и учебную деятельности, а также может начать осознанно развивать таланты и углублять знания в определённой сфере. 3) Первичная амбивалентная [8] оптация (около 15 лет), т.е. стадия профессионального самоопределения, которая происходит в подростковом возрасте. Для подростка проблема планирования своей дальнейшей жизни и поиска своего социального, профессионального и личностного места в жизни становится актуальной и насущной проблемой. Однако на данном этапе профессиональные желания можно охарактеризовать как неточные и романтизированные. В будущем они имеют тенденцию изменяться. 4) Вторичная реалистическая [8] оптация (около 18 лет). характеризуется необходимостью выбора специальности, которая будет соответствовать требованиям социализации и рынка труда. Выпускник начинает задумываться о реализации имеющихся возможностей накопленного в школе человеческого капитала в привлекательной для своей самореализации профессиональной сфере, где важна конкурентоспособность [9; 12] в рыночных отношениях.

Согласно полученным в апреле 2021 г. интернет-порталом «Поступи Онлайн» данным по исследованию поведения 2000 старшеклассников, участники этого опроса о выборе ими будущего профессионального образования распределилось следу-

ющим образом: 54% выпускники 11 класса, 17% 10-классники и 16% школьники 9 класса. Из них 19% пока не выбрали профессию или специальность, а 24% не имеют представления о том, как соотносить специальность, которую предоставляет то или иное учебное заведение, с конкретной профессией. Ибо у подростков, которые в возрасте 18 лет уже должны сделать профессиональный выбор, нет пока практических навыков соотношения направления подготовки в вузе или колледже и интересуемой профессии. При этом около 16-17% выпускников 11 класса еще не выбрали профессию, хотя исследование проводилось в конце учебного года перед началом проведения выпускных экзаменов. В 10 классе около 44% учеников не сделали профессиональный выбор. В 9-х классах таких учеников оказалось около 45%. Все это свидетельствует о сложности такого важного и определяющего выбора на данном этапе взросления подростка.

В этом социокультурном контексте профессионального самоопределения и на основе педагогики профориентации [1; 2; 8; 10 и др.] нами проведено возрастно-психологическое исследование особенностей учащихся, характеризующих интеллектуально-личностные компоненты их человеческого капитала и определяющих направленность выбора ими будущих профессий в двух основных сферах современного социума: гуманитарной или технической. Новизна этого психолого-педагогического исследования в том, что в нем впервые интеллектуально-личностные особенности учащегося школьного возраста, осуществляющего выбор своей будущей профессии, характеризуются проявлениями таких основных компонентов человеческого капитала, как его когнитивные элементы (интеллект, креативность), а также личностные (коммуникативность и организаторские качества).

Ибо – наряду с усвоением предметного знания и умения цифровым [4] оперированием им (в виде компетенций [3; 5], необходимых для той или иной специальности) – именно эти когнитивно-личностные свойства профессионального менталитета субъекта, как носителя человеческого капитала, во многом определяют его конкурентоспособность [9; 12] на рынке труда в современном социуме.

Цель исследования – на основе сравнительного анализа установить психологические особенности (в виде элементов человеческого капитала) старшеклассников, выбирающих гуманитарные и технические профессии. Согласно нашей гипотезе, существуют отличия психологических особенностей старшеклассников, выбирающих технические и гуманитарные профессии. Эти отличия могут наблюдаться в уровне развития как когнитивного (т.е. интеллекта, креативности), так и личностного (т.е. коммуникативных и организаторских качеств). Для диагностики их развития использовались стандартизированные методики: «Определение типа будущей профессии» (Е.А. Климов); «Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский, В.А. Федорошин); «Самооценка творческих характеристик личности» (Ф. Вильямс); «КОТ: краткий отборочный тест» (В.Н. Бузина, Э.Ф. Вандерлик); «Профиль»: модификация методики «Карта интересов» (А. Голомшток).

Психолого-педагогическое исследование выбора профессий современными старшеклассниками. Эмпирическим исследованием (на базе МБОУ МЛГ № 33 в г. Мытищи) охвачены 60 учеников 9 классов: 32 мальчика и 28 девочек. Оно велось в два этапа. На первом – участвовало 60 человек, это школьники выбирающие разные типы профессий. На втором – изучались психологические особенности старшеклассников, выбирающих гуманитарные и технические профессии. Ибо по данным методики Е.А. Климова выделены два основных вида профессий: гуманитарные («человек-человек», «человек - художественный образ») и технические «человек техника», «человек-знак»). Итого всего получилось 45 человек: из них 21 с технической

направленностью и 24 с гуманитарной. Количественный и качественный анализ показал следующее. По методике Е.А. Климова установлено, что среди учащихся преобладают выборы ими профессий типа: «Человек – Человек» (25 %), «Человек – Художественный образ» (15%), «Человек – Техника» (27%), «Человек – Знаковая система» (8%) и «Человек – Природа» (25%). Проведенный анализ полученных данных показал, что у старшеклассников в целом оказался высокий уровень когнитивного развития (интеллекта, креативности), а личностные качества (организаторские и коммуникативные) находятся на среднем уровне.

По результатам методики «Карта интересов», были получены следующие данные о типах выбора профессий: педагогика и медицина – 23%; радиотехника и электроника – 13%; литература и искусство –13%; физика и математика –12%; механика и конструирование –12% ; география и геология – 10%; химия и биология – 5%; история и политика – 5%; предпринимательство и домоводство – 4%. спорт и военное дело – 3%. Эти данные показали, что у старшеклассников уже есть некоторая установка при выборе профессии, хотя, могут быть и сомнения, особенно, когда несколько профессий нравятся одновременно, а также при конфликте между склонностями и способностями, между идеалом в выборе профессий и реальными перспективами.

Данные теста КОТ показали, что среди опрошенных школьников высокий уровень организаторских качеств был выявлен только у 13% старшеклассников, а высокий уровень коммуникативных качеств – у 25 %, т.е. был выявлен у большего числа опрошенных школьников. В общем результаты теста указали на средний уровень организаторских качеств у 55% опрошенных, а коммуникативных – у 57%.

Данные методики «Самооценка творческих характеристик личности», характеризующей креативность (как важный когнитивный компонент человеческого капитала), показали, что низкий уровень оценки своих творческих способностей был выявлен у 15% опрошенных, средний уровень у 62%, высокий уровень только у 23%.

Методика КОТ относится к категории тестов умственных способностей (IQ), свидетельствующих об общем уровне интеллектуального развития индивида. Данные диагностики КОТ показали, что развитие общих умственных способностей исследуемых школьников находится на достаточном уровне для успешной реализации ими профессиональной деятельности.

Качественный анализ проведенного тестирования выявил высокий уровень внимания, достаточный уровень общих знаний, уровень развития вербального компонента, затруднения с выполнением заданий, связанных с точными науками (численные операции). Эти характеристики показывают, что опрошенные школьники способны выполнять все виды учебной деятельности.

Данные методики Е.А. Климова «Определение типа будущей профессии» показали, что из 45 детей, участвовавших в опросе, 21 человек (т.е. 47% испытуемых) имеют техническую направленность своего выбора, а 24 человека (т.е. 53%) – гуманитарную.

Методика «Самооценка творческих характеристик личности» выявила низкий уровень креативности у 12,5% школьников с гуманитарными интересами и 14,3% с техническими. Средний уровень характерен для 71,4% испытуемым технического склада ума и 75% с гуманитарным. Высокий уровень творческих характеристик был отмечен у 12,5% с гуманитарными интересами и 14,3% с техническими.

Методика КОТ показала, что средний уровень интеллекта характерен для 79% гуманитариев и 43% для школьников с техническими складом ума. Высокий же

уровень характерен для 57% испытуемых с техническим складом и 21% для гуманитариев.

Таким образом, по результатам исследования оказалось, что по ряду характеристик учащиеся с техническими интересами показывают более высокие результаты, чем с гуманитарным. Особенно отчетливо это выявил тест КОТ, который определят умственные характеристики учащихся.

Заключение. Современные условия рынка труда, возникновение новых профессий и новые требования к навыкам выпускников средних школ со стороны работодателей ставят новые задачи перед профориентационной деятельностью школ. Уже сейчас педагоги и психологи должны знакомить школьников с профессиями, которые будут востребованы через 5-7 лет. Технологии развиваются быстро, часть профессий отмирает или возникает в новой форме. Поэтому педагоги, ведущие профориентацию старшеклассников, должны быть в курсе этих тенденций и помогать подросткам правильно оценивать свои знания и интересы применительно к своему профессиональному будущему. Подростковый возраст является сложным в жизни молодого человека. Поэтому перед родителями, педагогами и самими учащимися лежит большая ответственность за свое профессиональное будущее. С самого детства человек проходит несколько этапов от усвоения основных, базовых когнитивных функций до сложных процессов личностного и профессионального самоопределения на разных уровнях и в разных контекстах. Для того, чтобы определиться с выбором профессии, необходимо соотнести множество различных факторов: свои потребности, самооценку, мечты, интересы, темперамент, способности, состояние здоровья и другие. Важную роль в выборе подростка играют такие внешние факторы, как мнения и советы семьи и близких, профессиональный выбор друзей, образовательные и трудовые возможности в том или ином регионе, экономический фактор и прямой запрос со стороны рынка труда. Ориентировку в этих психолого-педагогических аспектах современной профориентации необходимо включать в методические рекомендации по оптимизации выбора старшеклассниками их будущих профессий.

Проведенный анализ результатов исследования свидетельствует о том, что у обучающихся в целом оказался высокий уровень развития когнитивных компонентов (интеллекта и креативности) человеческого капитала, а личностных (в виде коммуникативных и организаторские качеств) находятся на среднем уровне.

Существуют психологические особенности обучающихся выбирающих профессии гуманитарного и технического профиля. Оказалось, что у старшеклассников, выбирающих технические профессии, уровень развития когнитивно-личностных компонентов человеческого капитала (интеллект, креативность, коммуникативные и организаторские качества), находятся на более высоком уровне, чем у школьников, выбирающих гуманитарные профессии. Полученные результаты подтвердили выдвинутую гипотезу. С учетом полученных данных о тенденциях выбора учащимися будущих профессий и об уровне развитости интеллектуально-личностных элементов их человеческого капитала, а также на основе психолого-педагогических требований к организации профориентации [2] старшеклассников, Ж.А. Джафаровой были разработаны и апробированы в школьном воспитании методические рекомендации по его коррекции в контексте тех вызовов, с которыми сталкивается современная практика [4; 6] образования.

1. Бардакова Н. П. Профессиональное самоопределение школьников // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 64-67.

2. Болдина Т.Г., Пашкевич А.П., Семенов И.Н. Рефлексивно-психологическое обеспечение. Профориентация учащихся в гимназическом образовании // Теория и практика воспитания: педагогика и психология. – М.: МПСУ, 2016. – С. 56-59.

3. Воровщиков С.Г., Новожилова М.М. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект / Пред. Т.И. Шамовой. – М.: 5 за знания, 2006. – 352 с.

4. Воровщиков С.Г., Шклярова О.А., Данилова Т.Н. Шамовские педагогические чтения: дистанционный формат // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 1. – С. 154-16

5. Костюков Н.Н., Семенов И.Н. Теоретические проблемы формирования знаниевых компетенций в инновационном профессиональном образовании // Россия: тенденции и перспективы развития. Ежегодник. Выпуск 5. Ч. 2. – М.: ИНИОН РАН, 2010. – С. 634-639.

6. Ларионова Л.И. Образовательное пространство как научная проблема // Межд. психолого-педагогический симпозиум памяти проф. В.А. Родионова. Сборник. – М., 2017. – С. 80-86.

7. Ларионова Л.И., Сафронова М.А. Имплицитные представления об интеллектуальной одаренности личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2018. – Т. 7. № 1А. – С. 76-82.

8. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.; Воронеж: МОДЭК, 1996.

9. Семенов И.Н. Развитие рефлексивно-исследовательской конкурентоспособности учащихся как компоненты их человеческого капитала // Исследовательская деятельность учащихся: от детского сада до вуза. Научно-метод. сб. в 2 т. – Серия: Библиотека журнал «Исследователь / Researcher» – М.: 2010. Т. 2. – С. 51-61.

10. Семенов И.Н., Савенкова И.А. Рефлексивно-психологические аспекты развития и профессионального самоопределения личности // Мир психологии. – 2007. – № 2 (50). – С. 203-217.

11. Семенов И.Н., Серегин К.С., Корниенко Е.Е. Зависимость выбора перспективных жизненных направлений от рефлексии уровня конформности личности учащихся // Ученые записки МГПУ. Вып. 8. – Мурманск: МГПУ, 2008. – С. 176-182.

12. Шафранов-Куцев Г.Ф., Гуляева Л.В. Профессиональное самоопределение как ведущий фактор развития конкурент-ориентированности и конкурентоспособности старшеклассников // Интеграция образования. – 2019. – Т. 23. – № 1. – С. 100-118.

УДК 376.5

Развитие признаков детской одаренности посредством функциональной грамотности

Машарова Татьяна Викторовна, проф., д.пед.н., проф. департамента педагогики Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», mtv203@mail.ru

Аннотация. В предлагаемой статье автор раскрывает особенности развития детской одаренности при помощи заданий для формирования функциональной грамотности. Обсуждаемая сегодня проблема существует давно. До сих пор не утихают споры о том, какого ребенка следует считать одаренным? Дается ли одаренность от рождения или все-таки ее необходимо выявлять? Если выявлять, то по каким признакам? Ответы на эти и другие вопросы побудили автора заняться

поиском педагогических условий, способствующих становлению и развитию обучающихся школьного возраста.

Ключевые слова: одаренность; признаки одаренности; функциональная грамотность.

Общество всегда испытывало потребность в нестандартных, творческих личностях. Именно они, как говорят «делают разницу» в сложных жизненных ситуациях, отличаются быстротой и слаженностью действий. Конечно, дети таких групп требуют к себе повышенного внимания, создания особых условий для «выведения на поверхность» их часто скрытого творческого потенциала.

Поэтому в первую очередь необходимо было четко определиться с первичными признаками одаренности. По мнению автора, это качества личности ребенка, которые выделяют его среди сверстников в любой сфере: искусстве, спорте, основах наук. Например, запоминание больших объемов текста, раннее обучение чтению и письму, скорость и уверенность в выполнении физических упражнений [2].

К первичным признакам одаренности относятся два аспекта поведения ребенка: инструментальный и мотивационный. Инструментальный – характеризует способы деятельности. Мотивационный – определяет отношение ребенка к той или другой стороне действительности и к своей непосредственной деятельности.

Инструментальный аспект поведения ребенка можно охарактеризовать следующими особенностями:

1. Наличие конкретных стратегий деятельности. Способы деятельности такого ребенка обеспечивают его особую, качественно уникальную продуктивность. При этом можно выделить три основных уровня успеха, каждый из которых имеет свою стратегию реализации:

– быстрое развитие деятельности и высокие успехи в ее реализации;

– изобретение новых способов деятельности по поиску решения в той или иной ситуации;

– продвижение новых целей деятельности за счет более глубокого знания предмета, ведущего к новому видению ситуации и объяснения появления иногда неожиданных идей и решений.

Поведение одаренного ребенка характеризуется в основном третьим уровнем продуктивности: новаторским, как выходом за рамки требований традиционной деятельности.

2. Формирование своеобразного индивидуального стиля деятельности, выражающегося в стремлении «делать все по-своему» и связанного с самодостаточной системой саморегуляции, присущей одаренному ребенку. При этом индивидуализация методов деятельности выражается в элементах уникальности ее продукта.

3. Высоко структурированные знания, умение видеть изучаемый предмет в системе, сжатие приемов действий в соответствующей предметной области. Это проявляется в способности одаренного ребенка, с одной стороны, почти мгновенно улавливать самые важные детали среди множества объективной информации (понятия, законы, следствия), а, с другой стороны, сравнительно легко переходить от единичной детали к ее обобщению и расширенному контексту интерпретации. Другими словами, своеобразие способов деятельности «продвинутого» ребенка проявляется в его способности видеть простое в сложном, а в простом – в сложное.

4. Особый тип обучения. Он может проявляться как в высокой скорости и простоте обучения, так и в более медленном темпе обучения, но с последующим резким изменением структуры знаний, умений и навыков.

Мотивационный аспект поведения «продвинутого» ребенка можно охарактеризовать следующими особенностями:

1. Избирательность к определенным аспектам объективной реальности (символам, приборам, зданиям, животным) или определенным формам собственной активности (спортивной, артистичной), сопровождающейся, как правило, переживанием чувства удовольствия.

2. Выраженный интерес к определенным занятиям или видам деятельности, высокая увлеченность каким-либо учебным предметом, погружение в то или иное дело.

3. Познавательная потребность, любопытство.

4. Предпочтение парадоксальной, неоднозначной и расплывчатой информации, отказ от стандартных, типовых задач и готовых ответов.

5. Высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхсложные цели, стремление к дальнейшему совершенству.

Здесь также следует отметить, что наличие этих признаков может служить основанием только для предположения об одаренности ребенка, а не для вывода о ее обязательном наличии.

Дифференциация видов одаренности определяется посредством критериев, положенным в основу классификации. Например, в детской одаренности можно выделить качественные и количественные аспекты. Анализ качественных характеристик одаренности предполагает выявление конкретных видов проявления одаренности в связи со спецификой умственных способностей ребенка, а анализ количественных характеристик одаренности позволяет описать степень выраженности этих качеств.

Среди критериев классификации видов одаренности можно отметить: вид деятельности; степень сформированности определенного качества; форма и широта проявлений признаков одаренности в различных видах деятельности; учет особенностей возрастного развития.

По критерию «вид деятельности» к основным видам деятельности ребенка относятся: практическая, когнитивная (познавательная), художественно-эстетическая, коммуникативно-духовно-ценностная.

По критерию «степень сформированности определенного качества» можно различать: действительную и потенциальную одаренность. Актуальная одаренность – это характеристика ребенка с уже достигнутыми показателями умственного развития, которые проявляются в более высоком уровне успеваемости в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормой.

Потенциальная одаренность – характеристика ребенка, который владеет лишь скрытыми умственными способностями (потенциалом) для высоких достижений в определенном виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени.

По критерию «форма проявления» можно говорить о явной и скрытой одаренности. Явная одаренность проявляется в деятельности ребенка достаточно четко и отчетливо, в том числе в неблагоприятных условиях. Достижения ребенка настолько очевидны, что его одаренность не вызывает сомнений. Скрытая форма проявления одаренности проявляется в активности ребенка в менее выраженной. Масштаб развития ребенка со скрытой формой одаренности очень сложно (а иногда и невозможно) оценить традиционными методами (посредством тестов, результатов различных интеллектуальных соревнований, игр).

По критерию «широта проявлений в различных видах деятельности» можно выделить общую (или умственную) одаренность и особую одаренность. Общая одаренность проявляется по отношению к разным видам деятельности и служит основой их продуктивности. Особая одаренность проявляется в конкретных видах деятельности и может определяться только применительно к этим сферам деятельности (поэзия, техника, природа).

По критерию «особенности возрастного развития» можно различать раннюю и позднюю одаренность. Важнейшими показателями здесь являются темпы умственного развития ребенка, а также те возрастные этапы, на которых одаренность проявляется особенно ярко.

Итак, любой индивидуальный случай детской одаренности можно оценить с точки зрения всех вышеперечисленных критериев отнесения к типам одаренности. Следовательно, одаренность оказывается многомерным явлением [3].

Далее необходимо было разработать систему педагогических приемов, форм и методов, влияющих на развитие этих оригинальных «точек роста». В качестве основы для разработки такой системы автором предлагается технология развития функциональной грамотности школьников. Для такого выбора есть две причины. Во-первых, наш Президент поставил амбициозную задачу за несколько лет войти в десятку топ-стран по качеству общего образования. Этого нельзя сделать старыми «меловыми» методами. Вторая причина следует из первой. Чтобы стать конкурентоспособными на рынке образовательных услуг, наши школьники должны успешно сдать международные тесты, самым популярным из которых является PISA (Program for International Student Assessment). Пока что мы находимся только в четвертой десятке стран по уровню грамотности по чтению, математике и естествознанию. То есть формат ЕГЭ должен измениться, приближаясь к формату PISA, и это постепенно происходит. Следовательно, одна из задач российского образования – не замена предметной грамотности, а дополнение ее элементами функциональной грамотности. Иными словами, школа должна стать настоящей образовательной средой развития личности учеников, то есть не супермаркетом, где «дают» знания, а своеобразной лабораторией, где знания «получают» вместе с учителем и самостоятельно.

Само понятие функциональной грамотности было впервые использовано на Всемирном конгрессе министров образования в Тегеране еще в 1965 году, тогда функциональная грамотность означала набор навыков чтения и письма для применения их в повседневной жизни и решении повседневных проблем. Однако уже в 1978 году ЮНЕСКО пересматривает эту концепцию, дополняя ее такими словами как: только те, кто может принимать участие во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования, которая позволяет им продолжать получать удовольствие от чтения, письма и ведения счета для собственного развития и дальнейшего развития социальной среды [5].

Еще двенадцать лет спустя ЮНЕСКО проводит Международный год грамотности, а Организация Объединенных Наций объявила Десятилетие грамотности с 2002 по 2012 гг. в самом широком смысле этого слова. В декларации этого Всемирного события функциональная грамотность становится чем-то большим, чем просто базовая грамотность: теперь это возможность полноценно и эффективно функционировать всем членам сообщества [6].

Однако революция в науке и технологиях внесла изменения в развитие понятия функциональной грамотности, и самого ее представления. Ученые приводят все

новые и новые формулировки, пытаясь максимально полно описать функциональную грамотность современного человека [1], (см. Рис. 1).



Рисунок 1 – Функциональная грамотность современного человека

Таким образом, чтобы совершить научно-технический прорыв, необходимо изменить не только подход к процессу обучения, но и подходы к нашим ученикам. Для этого Минобразования разработало проект «Мониторинг формирования функциональной грамотности». Однако, по мнению Г.С. Ковалевой, координатора PISA в России, необходимо, прежде всего, не просто включать в учебный процесс «задания в формате международных исследований», а последовательно внедрять множество системных изменений [4]: больше работать на уроке с информацией, представленной в разной форме (рисунок, текст, таблица, схема); работать с реальными данными, величинами и единицами измерения, погрешностями; побуждать учащихся к проявлению независимости, привлекать учебный и жизненный опыт; активно разрабатывать задания, подобные PISA; включать задачи по функциональной грамотности в каждый предмет и в повседневный учебный процесс.

В заключение представляем несколько адаптированных заданий для обучающихся в формате PISA.

Читательская грамотность: трое учеников читают рекламу в кафе. В объявлении говорится, что кофейня больше не будет продавать коровье молоко, а вместо этого будет использовать заменитель сои. Дети проявляют любопытство, они ищут в Интернете информацию о коровьем молоке с помощью своего телефона и обсуждают результаты.

Математическая грамотность: 95% товаров во всем мире перевозят по морю примерно 50 000 танкеров, грузовых судов и контейнеровозов. Большинство этих кораблей работают на дизельном топливе. Инженеры планируют создать помощь для кораблей, опираясь на силу ветра. Их предложение состоит в том, чтобы прикрепить к судам воздушных змеев (кайтов) (плавающих в воздухе парусов) и использовать силу ветра для снижения расхода дизельного топлива и его воздействия

на окружающую среду. Вопрос: одним из преимуществ применения кайта является то, что он находится на высоте 150 м. Здесь скорость ветра примерно на 25% выше, чем на уровне палубы корабля. Какова приблизительная скорость ветра, дующего на кайт, если скорость ветра на палубе корабля, составляет 24 км/ч?

Естественнонаучная грамотность: большинство перелетных птиц сначала собираются в определенном месте, а затем мигрируют большими стаями. Какое из следующих утверждений является лучшим научным объяснением эволюционного поведения большинства перелетных птиц?

– у птиц, которые мигрировали в одиночку или небольшими стаями, меньше шансов выжить и оставить потомство;

– птицы, которые мигрировали в одиночку или небольшими стаями, с большей вероятностью найдут подходящую пищу;

– миграция большими стаями дала каждой птице больше шансов найти место для гнездования.

Таким образом, решение таких не алгоритмизированных задач будет способствовать развитию первичных признаков детской одаренности. Однако при этом нельзя сказать, что привлечение элементов технологий для развития функциональной грамотности является единственным способом развития детской одаренности. Итак, в данной статье мы рассмотрели основные признаки детской одаренности, типы одаренности и их развитие через задания на формирование функциональной грамотности.

Следовательно, резюмируя все сказанное, отметим, что школа сегодня должна стать управляемой образовательной средой для развития личности учащихся.

1. Кемельбекова Г.А. Особенности формирования функциональной грамотности учащихся по предметам гуманитарного цикла // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – С. 6-9.

2. Машарова Т.В. Управление учебной деятельностью учащихся на основе метапредметности // Вестник Костромского государственного университета. – 2019. – №1. – С.6-12.

3. Одаренные дети в детском саду и школе. – М.: Академия, 2000. – 232с.

4. Пентин А.Ю., Ковалева Г.С., Давыдова Е.И., Смирнова Е.С. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 79-109.

5. Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «Функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – №1 (23).

6. United nations Literacy Decade: education for all; International Plan of Action: implementation of general Assembly resolution 56/116, p. 4.

УДК 37.014.3

Теоретико-методологические аспекты применения экосистемного подхода в управлении образованием

Моргун Дмитрий Владимирович, к.биол.н., к.философ.н., директор, Московский детско-юношеский центр экологии, краеведения и туризма, г. Москва, SPIN-код 6113-0884, ORCID 0000-0003-0441-2267, mgsun.edu@mail.ru

Аргунова Марина Вячеславовна, доц., д.пед.н., к.б.н., доц.; методист, Московский детско-юношеский центр экологии, краеведения и туризма, г. Москва, SPIN-код 1153-7353, 2411-2984, ORCID 0000-0001-8451-9122, m.v.argunova@gmail.com

Ермаков Александр Сергеевич, к.биол.н., с.н.с., Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, SPIN-код 2143-0369, ORCID 0000-0003-4878-9058, ermakov99@mail.ru

Ермаков Дмитрий Сергеевич, доц., д.пед.н., к.х.н., проф., Российский университет дружбы народов; методист, Московское городское управление природными территориями, г. Москва, SPIN-код 2411-2984, ORCID 0000-0003-0737-0189, ermakov-ds@rudn.ru

Аннотация: Охарактеризованы сущность и содержание понятий «экосистемный подход» и «образовательная экосистема». Показана целесообразность применения экосистемного подхода в управлении образованием.

Ключевые слова: экосистема; экосистемный подход; образование; изменения; управление.

В настоящее время иерархические модели и директивный стиль управления, в том числе в образовании, демонстрируют недостаточную эффективность. В связи с этим представляется целесообразным обращение к одному из инновационных подходов – экосистемному, который понимается как новая парадигма организации процесса образования в течение всей жизни, обеспечивающая реализацию потенциала каждого человека и одновременно – запрос со стороны общества и экономики [1; 7].

Образовательные экосистемы – это постоянно развивающиеся и эволюционирующие сети и сообщества. Они направлены на процветание на личном, межличностном, национальном и планетарном уровне. Образовательные экосистемы не следует фиксировать стандартами, законами, правилами и т.д. [5].

Экосистема – одно из базовых понятий биологической науки. Это единый комплекс разнообразных живых организмов и неживых компонентов среды обитания, функционирование которого происходит в условиях обмена веществ и энергии, при одновременном сочетании автономности и взаимозависимости.

В настоящее время представлен весьма широкий спектр идей и понятий, связанных с экосистемным подходом к образованию [6]. Вместе с тем термин «экосистема образования», достаточно часто встречающийся в научно-педагогической литературе, пока не имеет однозначного толкования.

В рамках экологической парадигмы образование является главным механизмом воспроизводства знаний и интеллекта, что обеспечивает устойчивость его развития и конкурентоспособность, поскольку качество жизни в современном обществе определяется качествами личности. При этом образовательную экосистему можно определить, как сложную многоуровневую человекоразмерную систему, которая требует, с одной стороны, координации на всех уровнях, а с другой, широкой самоорганизации, исключающей принуждение (которое, вероятно, должно заменить долженствование). Экосистема образования включает нескольких подсистем: образования, воспитания, ресурсного и кадрового обеспечения и пр. [3].

Экосистемная модель управления ориентирована на разнообразие, гибкость и междисциплинарность в предоставлении актуального контента, использование наиболее подходящих образовательных технологий, а также природосообразных механизмов саморегуляции и саморазвития, аналогичных тем, которые существуют в живой природе [2]. Экосистемы обеспечивают следующие функции: разнообразие – множество участников выполняют много ролей, обеспечивая стабильность экоси-

стемы; максимальная производительность и круговорот ресурсов в экосистеме – ресурсы, в том числе знания, оптимизируются и распределяются, поэтому ничто не тратится впустую; адаптивность – экосистемы могут адаптироваться и реагировать на потребности обучающихся и изменения в институциональной среде в отличие от более жестких подходов партнерства и сетевого сотрудничества; масштабируемость – экосистемы могут работать в различных масштабах (от групп обучающихся или конкретных образовательных учреждений до планетарного сообщества). В целом, образовательная экосистема – это сеть образовательных пространств, в которых провайдеры образования с помощью различных учебных ресурсов организуют обучение в течение всей жизни [10].

Итак, для нынешнего и будущих поколений людей необходимо умение адаптироваться к современным условиям, осваивать новый контент, информационно-телекоммуникационные технологии и ресурсы. Ускоряющиеся изменения являются главным вызовом для современной, иерархично выстроенной и не очень мобильной системы образования, настроенной на настоящее, а иногда даже и на прошлое. Экосистемный подход к образованию является, возможно, единственным механизмом, позволяющим следовать таким изменениям преадаптивно, в опережающем, а не догоняющем режиме, ориентируясь на то, как это происходит в природе [2].

Таким образом, экосистемы – не просто возможное в будущем, но магистральное направление развития мировой системы образования в XXI веке, вектор в пространстве городского планирования, «зелёной» экономики, в сфере социальной справедливости, поскольку именно распределённые сетевые системы оказываются способны преодолеть социальное, гендерное и прочее неравенство. Сегодня человечество стоит на распутье: учиться ли нам самим жить более осознанно или отдавать себя и свои жизни в руки глобальных цифровых систем, которые будут нами управлять, транслировать губительную для планеты модель индустриально-потребительской экономики или учиться жить экологично. По мнению экспертов, будущее за более экологичными моделями, в связи с чем будут распространяться, например, городское фермерство, исконные ремёсла, здоровый образ жизни, экологическое образование и др. [8].

Образовательные экосистемы имеют как общие признаки экосистем, так и специфические особенности, касающиеся образовательного контекста. Во-первых, они в большой степени индивидуально- и организационно-ориентированы; во-вторых, они движимы гуманитарными идеалами, а не идеей получения прибыли, отличаясь таким образом от бизнес- и технологических экосистем [4].

Успешная образовательная экосистема непрерывно воспроизводит и развивает педагогические инновации на основании принципов самоорганизации. При этом успех экосистем зависит от многих факторов, таких как функциональная многосторонность, комплементарность и естественность коэволюции составных подсистем. Главной движущей силой изменений экосистемы образовательных инноваций должны выступать гуманистическая мотивация участников и помощь в реализации творческого потенциала учащихся [11].

Итак, управление образованием требует экосистемного подхода даже в большей степени, чем в других сферах деятельности. Он призван упорядочить разнонаправленные попытки реформирования и преобразования современного образовательного пространства, определить условия эффективного сосуществования всех участников образовательного процесса [9].

1. Аргунова М.В., Моргун Д.В. Экосистемный подход как новая парадигма образования // Непрерывное образование в контексте Будущего: сб. научных статей

по материалам IV Международной научно-практической конференции. М.: МГПУ, А-Приор, 2021. С. 19-24.

2. Богданов С.И., Тимченко В.В. Экосистемная модель развития образования в цифровой экономике // Менеджмент XXI века: образование в эпоху цифровой экономики: сб. научных статей по материалам XVII Международной научно-практической конференции. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. С. 10-25.

3. Гершунский Б.С. Философия образования. М.: МПСИ, 1998. 432 с.

4. Ермаков А.С., Ермаков Д.С. Образовательные экосистемы и инновации в образовании для устойчивого развития // Непрерывное образование в контексте Будущего: сб. научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. М.: МГПУ, А-Приор, 2021. С. 38-41.

5. Карасева Л. Что такое «образовательная экосистема»? (05.04.2021). URL: https://trends.rbc.ru/trends/education/6027f56f9a794723de4d1b34.

6. Куклина Л.В., Куклин С.Я. Теоретические основы исследования экосистемного подхода к управлению образовательной деятельностью // Современное педагогическое образование. 2021. № 8. С. 28-33

7. Лукша П. «Экосистемный переход»: будущее (инновационно-образовательных) систем (09.10.2018). http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Luksha-Ekosistemnyj-podhod.pdf.

8. Лукша П. Как строить планы в эпоху неопределенности будущего (15.06.2020). URL: https://trends.rbc.ru/trends/futurology/5ecc017b9a7947477227b721.

9. Махновец С.Н., Попова О.А. Новая экосистема образования как системообразующий вектор качества жизни // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 141-149.

10. Фёдоров И.М. Переход от образовательной среды к образовательной экосистеме // Молодой учёный. 2019. № 28. С. 246-250.

11. Wu S., Lin C. Y.-Y. Innovation and entrepreneurship in an educational ecosystem. Cases from Taiwan. Singapore: Springer, 2019. 326 p

УДК 371

Как сделать из примерной действительно рабочую программу школьного воспитания

Нечаев Михаил Петрович, д.пед.н., доц., проф. кафедры методики воспитания и дополнительного образования, ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва, SPIN-код: 6846-0131, orcid 0000-0002-5777-2429, mpnechaev@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме разработки и реализации рабочей программы воспитания в общеобразовательной организации. Выявлены основные затруднения, возникающие при проектировании рабочей программы воспитания. Даны методические советы в форме пошагового алгоритма создания рабочей программы воспитания на основе примерной.

Ключевые слова: воспитание; примерная программа воспитания; рабочая программа воспитания; проектирование рабочей программы воспитания; алгоритм разработки рабочей программы воспитания.

2 июня 2020 года после апробации в 730 школах РФ и экспертизы Федерального учебно-методического объединения по общему образованию примерная программа воспитания стала обязательной. На ее основе в общеобразовательных организациях должна быть разработана рабочая программа воспитания. Работа по разработке и корректировке данной программы, а также по ее размещению на сайте образовательной организации продолжается.

В этой связи в нашей статье ответим на вопрос: «Как создать рабочую программу воспитания в своей школе?» Предложим пошаговый алгоритм для школьных администраций.

Одна школа – одна программа

В 2020 году президент РФ Владимир Путин выступил с законодательной инициативой о внесении поправок в Федеральный закон «Об образовании в РФ», что остро актуализировало вопросы воспитательной работы. Воспитание обучающихся стало составной частью образовательных программ. Оно должно проводиться на основе рабочей программы и календарного плана.

При этом был введен новый конструкт «примерная программа воспитания». Она была разработана, апробирована в пилотных школах и после экспертизы Федерального учебно-методического объединения стала обязательной [1].

Примерная программа построена по модулям, или, как говорили раньше, по направлениям воспитательной работы. На основе примерной программы в школах должна быть сконструирована рабочая программа воспитания. Прежде своя программа воспитания создавалась для каждого уровня образования (для начальной школы, средней и основной школы). С принятием поправки в закон об образовании основополагающим принципом стало: «*одна школа – одна программа*».

Цель нововведения – привести три программы к единообразию и сделать живую рабочую программу, не разрушая деятельность школы и не занимаясь наукообразием.

Единство цели. Целевые ориентиры воспитания прописаны в примерной программе. Школа должна скорректировать задачи с учетом этих целей и своей специфики.

Кто это должен делать? Прежде чем приступить к созданию своей программы воспитания, решаем, в каком составе будем работать над нею.

Худший вариант: все напишет заместитель директора школы по воспитательной работе.

Неплохой вариант: программу составит специально составленная рабочая группа.

Лучший вариант: документ обсуждается всем коллективом и принимается на педсовете.

Вариант, соответствующий федеральному закону «Об образовании в РФ»: в разработке программы воспитания принимают участие дети, родители и общественные партнеры школы. Документ обсуждается всеми участниками образовательных отношений и утверждается Управляющим советом образовательной организации.

Берем «рыбу», чтобы приготовить филе. Для начала скачиваем примерную программу, разработанную РАО. Ее можно взять в двух местах:

- На сайте разработчика, Института стратегии развития образования РАО (https://form.instrao.ru).

- На сайте ФГОС-реестра Минпросвещения (https://fgosreestr.ru)

Этот документ является программой-конструктором. Или «рыбой». Мы должны создать на ее основе рабочий документ. Полезно изучить информацию на сайте Института стратегии развития образования РАО, где собраны все необходимые методические материалы. Также мы советуем познакомиться с сайтами пилотных школ, которые внедряли программу воспитания с 1 сентября 2020 года.

Задача: сделать из имеющейся у нас «рыбы» хорошее качественное филе, которое войдет в программу воспитательной работы вашей школы.

Помните! Ваша программа воспитания должна быть небольшой по объему. Много страниц – это недостаток. Итоговый документ должен быть составлен человеческим языком, без «воды», и соответствовать особенностям вашей образовательной организации. Следуйте поговорке: «Лучшее враг хорошего».

Итак, на первом этапе мы внимательно изучаем текст программы-конструктора и методические рекомендации к нему.

Затем проводим рефлексию с педагогами своей школы. Накладываем положения программы-конструктора на свою специфику и решаем, что нового в нее внесем.

Работаем над ошибками. Прежде чем начать разрабатывать программу, неплохо бы ознакомится с ошибками, которые были допущены коллегами. В 2020 году по просьбе Рособрнадзора все программы воспитания и социализации обучающихся были проанализированы экспертами. Например, из 1224 программ школ Московской области в 82 были выявлены 102 нарушения. В чем они заключались?

Неправильно поставленная цель. Это главная ошибка. Школы ставили перед собой цели, которые невозможно реализовать: недиагностируемые; нереальные; формальные; утопические.

Подмена формата. Вместо программы воспитания освещался формат внеурочной деятельности или какой-либо воспитательный проект школы.

Структурные проблемы. Составители не знали, как заполнять те или иные разделы программы.

Приступаем к разделам программы

Первый раздел. Особенности воспитательного процесса.

Должен занимать одну-две страницы. В нем вы описываете, каким образом и в каких условиях осуществляется воспитательный процесс в вашей школе.

Второй раздел. Цели и задачи.

Цели оставляем неизменными, задачи конкретизируем и при необходимости корректируем под особенности своей образовательной организации.

Третий раздел. Виды, формы содержание деятельности.

Описываем саму программу по модулям.

Четвертый раздел. Самоанализ воспитательной работы. Занимает одну-две две страницы. Рассказываем, как в вашей школе будет осуществляться самоанализ воспитательной работы. Авторы программы-конструктора дают нам подсказку: можно использовать анкету-опросник для родителей, детей, учителей. От вас зависит, будете ли вы ею пользоваться.

Анализ воспитательной работы осуществляется: черезгодовой анализ воспитательной работы; через использование различных мониторингов и диагностических методик. Если вы их используете, напишите их названия.

Мы советуем писать, что анализ осуществляется через коллективный годовой анализ воспитательной работы, проделанный заместителем директора школы по воспитательной работе, а также рекомендуем использование диагностических методик и анкет.

Сама программа имеет жесткую структуру, которую школы обязаны выдержать. План-график воспитательной работы структурно не регламентирован. Однако предложены удобные примерные матрицы, советуем ими воспользоваться.

Работа с модулями. Существует три способа работать с модулями программы.

1. Если текст примерной программы полностью отражает воспитательную деятельность Вашей образовательной организации, то берем примерную программу и немного редактируем с учетом специфики своей школы.

2. Если текст примерной программы содержит воспитательную деятельность, которой нет в Вашей образовательной организации, заимствуем понравившиеся идеи из примерной программы, вносим их в модуль и пытаемся их реализовать.

3. Если текст примерной программы не содержит воспитательную деятельность, которая есть в Вашей образовательной организации, добавляем новые модули, которых не увидели в примерной программе.

Работая с модулями, мы корректируем, затачиваем под себя текст примерной программы на четырех уровнях: внешкольном уровне (социального партнерства); общешкольном уровне; уровне класса; индивидуальном уровне. Следим за тем, чтобы проработать все четыре уровня.

Обратите внимание: модули могут быть инвариантные, вариативные и вносимые школой.

Есть шесть инвариантных модулей. Все они должны присутствовать. Если школа реализует только начальное образование, она обходится без двух последних модулей.

Вариативные модули. Это модули по выбору. Возьмем к примеру модуль «Экскурсии, экспедиции, походы». Возможно, у вас в школе нет туристической деятельности, походов, а экскурсии, в основном эта деятельность организуются классным руководителем. Тогда вам этот модуль не нужен. А экскурсионную деятельность можете отразить в классном руководстве.

Если у вас в школе есть что-то действительно хорошее и важное, вы можете добавить свой модуль. Например, сильная психологическая служба. В этом случае добавьте модуль «Психолого-педагогическое сопровождение воспитательного процесса». Если школа глубоко и системно занимается профилактикой девиантного поведения, сопровождением трудных детей, пропишите модуль «Работа с трудными детьми».

Помните! Если у вас будет больше модулей, это еще не значит, что программа станет лучше.

Как создать модуль программы: пошаговый алгоритм

Первый шаг. Скачиваем с сайта соответствующий модуль, скажем, «Классное руководство» из примерной программы. Называем его: «Классное руководство. Черновик».

Второй шаг. Читаем, рефлексируем, соотносим с собой. Отбрасываем то, что нам не подходит. Решаем, что добавить.

Третий шаг. Насыщаем модуль содержанием, взятым из работы нашей школы, по четырем направлениям:

- Работа с классным коллективом;
- Индивидуальная работа с детьми;
- Работа с учителями-предметниками;
- Работа с родителями и законными представителями.

Помните! Каждый модуль программы должен занимать не более полутора-двух страниц. Не включайте в него общие рассуждения. Не надо перечислять функциональные обязанности классного руководителя. Для этого есть другие документы. *Программа воспитания – это форсайт, бросок в будущее*. Избегайте прошедшего времени и отчетов о проделанной работе.

Четвертый шаг. Выделяем в тексте модуля красным цветом то, что не имеет к нам отношения. Например, в примерной программе перечислены: «…куратор, тьютор, наставник, классный руководитель». Если у нас есть только классный руководитель, отмечаем красным цветом лишние слова. Пока их не удаляем.

Пятый шаг. Начинаем вписывать в текст программы то, что характерно именно для нашей школы. Выделяем вставки желтым цветом. Отражаем в тексте себя самих, добавляем свою специфику. Например, в программе указано: «проведение классных часов». Если у нас это направление хорошо разработано, классные часы проводятся по разным направлениям – профессиональные, тематические и т.п., добавляем эту информацию и выделяем дополнение желтым цветом.

Шестой шаг. Сохраняем черновик и на его основе делаем чистовой вариант. В чистовике удаляем те слова, которые выделены красным (это то, чего нет в нашей школе), оставляем то, что выделено желтым (то, что у нас есть). Проверяющие не смогут придраться, что мы сделали кальку с примерной программы. Достаточно будет открыть файл «черновик» и показать им то, что мы добавили [2]. Теперь этот документ – наша живая программа воспитания.

Вышеописанный алгоритм предложен и успешно апробирован в деятельности пилотной школы № 27 г. Мытищи (директор Утешева И.В., научный куратор Усова С.Н.).

Почему модуль «Школьный урок» считается самым сложным?

Этот модуль вызывает самые большие затруднения. Его цель: реализовать воспитательный потенциал урока, актуализируя его и развивая. Но школы чаще всего вносят в него всего три абзаца: о том, что на уроке надо следить за воспитанием, выстраивать урок на определенных принципах и использовать образовательные технологии.

Посвятите этому модулю педсовет «Воспитательный потенциал учебного занятия». В начале педсовета важно обсудить общие моменты.

Каждый компонент урока имеет свой воспитательный потенциал. Мы можем воспитывать:

- через содержание урока;
- через его организацию (приобщаем к научной организации труда; чистота и порядок на уроке – средства эстетического воспитания и т. д.);
- через методы обучения. Например, часто критикуемые в настоящее время репродуктивные методы воспитывают внимательность, ответственность, дисциплинированность, исполнительность. Репродуктивные методы не должны превалировать, но должны быть;
- через формы обучения. Например, через коллективные формы воспитывается взаимодействие и коммуникация, через индивидуальные – самостоятельность. Нестандартными формами обучения (урок-размышление, урок-конференция, урок-эстетический спектакль, урок-суд над негативными явлениями) мы усиливаем воспитательный потенциал урока.

Помните! Мы воспитываем на уроке через личность учителя. Это главный воспитательный ресурс урока. Не случайно Макаренко А.С. говорил, что личность воспитывается личностью. Мы используем для управления детской аудиторией наше актерское мастерство, риторическую культуру и имидж, который является профессиональной компетенцией педагога.

Обсудив общие моменты, стоит 10-15 минут поработать в школьных методических объединениях, продумать, что и как мы можем воспитывать в своих предметных областях.

Далее. Мы понимаем, что этот процесс должен быть контролируемым. Выносим эту деятельность на внутришкольный контроль.

Он может быть трех видов:

- административный (администрация приходит на урок);

- взаимный (учителя посещают уроки друг друга);
- самоконтроль.

Если в школе доминирует административный контроль, мы показываем, что у нас авторитарный стиль управления. То есть мы работаем не эффективно. Мы призываем ориентироваться, прежде всего, на взаимоконтроль, а также – на самоконтроль как идеал. Суть контроля не уличить, а сопоставить план с фактами, выявить отклонения и наметить шаги по распространению позитивного опыта, либо, если необходимо, провести коррекцию.

Важный момент! Спущенный сверху контроль принимается как неизбежное зло. Поэтому педагогам желательно самим разработать программу наблюдения за уроком. При разработке урока на этой стадии основное наметить те критерии и показатели, которые мы будем оценивать.

Возможен вариант, когда на этой стадии педагогам дается наполовину заполненная таблица с критериями и показателями оценивания. Но, подчеркнем, очень важно, чтобы над критериями и показателями хотя бы частично педагоги поработали сами, а не взяли готовую методику. В первом случае они в процессе работы присвоят конечный продукт, во втором – велик риск отторжения или неприятия.

При посещении урока коллеги будут смотреть, что ценного проявилось у педагога и у детей, а также – что требует доработки. Понятно, что по одному уроку вывод делать не стоит. Надо посетить хотя бы три занятия, желательно уроки разных типов. Оценивать занятие предлагаем по трехбалльной школе.

0 – ставим, если показатель себя никак не проявил;

1 – показатель проявил себя частично;

2 – показатель проявил себя в полной мере.

Расставили оценки, сложили их, затем общую сумму раздели на максимальную сумму (количество показателей, умноженное на 2) и разделили результат на 100. Получили процент качества.

При таком подходе получается двойной эффект: и контроль осуществляется, и педагог, который наблюдает за ходом уроков, повышает свое мастерство. Завучу останется только сделать выводы и сформировать аналитическую справку (цель сбора информации, кем, когда в какие сроки изучалось, общая оценка результатов), которая завершается предложениями по устранению причин выявленных проблем или по развитию эффективной практики.

Таким образом, на педсовете мы обсудили важность темы, приняли общую программу наблюдения и в последующем составили график взаимоконтроля. После педсовета мы уже знаем, что писать в модуле «Школьный урок». Можно начать так: «Реализация педагогическими работниками воспитательного потенциала урока предполагает…» – и описать те формы и виды деятельности, которые есть в Вашей школе. Достаточно одной-двух страниц текста.

Вот еще пример работы над модулем, где видны важные, опорные шаги. Отмечаем: «Реализация воспитательного потенциала учебного занятия осуществляется в нашей школе через содержание, через организацию, формы и методы обучения, через личность учителя». Конкретизируем: «Управление качеством реализации воспитательного потенциала урока (модуля «Школьный урок»), внутришкольный контроль за качеством реализации воспитательного потенциала урока осуществляется по единой методике, разработанной на педагогическом совете. Таким образом, единые целостные требования для реализации воспитательного урока в нашей школе реализуются так-то и так-то…».

Уверены, в результате у вас получится живой модуль «Школьный урок».

Сколько лет должна действовать программа и план-график?

В качестве приложения к программе воспитания у школы должен быть план воспитательной работы или, как правильно его называют в законе «Об образовании в РФ», календарный план-график воспитательной работы.

Программа воспитательной работы пишется на срок от года до пяти лет. На год писать не стоит. Советуем использовать максимальный срок: пять лет. А календарный план-график Вы составляете на один год.

Однако здесь есть разные мнения. В начальной школе учатся четыре года, а в средней – два. Составляйте план-график на тот срок, который удобнее для вас.

Тут есть одна «засада». Провозглашен принцип «одна школа – одна программа» и в то же время во ФГОС на каждом уровне образования стоит «рабочая программа воспитания» [3]. И вроде бы, если написано «на каждом уровне образования», значит, такая программа и должна быть на каждом уровне.

Какое здесь возможно соломоново решение? Рекомендуем разработать одну общешкольную программу воспитания, а календарный план-график ее реализации сделать по уровням образования.

Единая для всех уровней общего образования Рабочая программа воспитания образовательной организации – обязательная часть содержательного раздела основных образовательных программ (ООП) начального общего, основного общего и среднего общего образования (адаптированные программы также относятся к основным образовательным программам).

В этой связи рабочая программа воспитания размещается на сайте образовательной организации программы в каждой ООП, а календарный план воспитательной работы как приложение к ООП. Изменения в ООП фиксируются локальным актом образовательной организации (приказом).

1. Апробация и внедрение примерной программы воспитания». – Режим доступа: http://form.instrao.ru (Дата обращения 23.12.2021).

2. Нечаев М.П. Как разработать модули рабочей программы воспитания. – Режим доступа: https://direktoria.org/blog/kak-razrabotat-moduli-rabochey-programmy-vospitaniya (Дата обращения 23.12.2021).

3. Приказ Министерства просвещения РФ от 11.12.2020 № 712 «О внесении изменений в некоторые ФГОС ОО по вопросам воспитания обучающихся».

4. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

УДК 378

Психолого-педагогические проблемы развития психологической готовности специалистов как рефлексивно-эмпатийного компонента их человеческого капитала

Семенов Игорь Никитович, проф., д.психол.н., проф., академик АПСН, лауреат Премии Президента РФ в области образования, проф. Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», i_samenov@mail.ru

Водопьянов Дмитрий Александрович, психолог-консультант, преподаватель-исследователь, РАНХГС при Президенте РФ, d.vodopianov@gmail.com

Аннотация: В статье представлены и кратко охарактеризованы психолого-педагогические проблемы развития психологической готовности специалистов как рефлексивно-эмпатийного компонента их человеческого капитала.

Ключевые слова: развитие психологической готовности специалистов; рефлексивно-эмпатийный компонент; человеческий капитал.

Важным направлением развития фундаментально-прикладных традиций научной школы Т.И. Шамовой [6] является применение ее теоретико-методологического потенциала [5] к разработке проблем управления [17] различными образовательными системами. Это предполагает, в частности, модернизацию подготовки кадров педагогов и психологов для всех основных ступеней непрерывного профессионального образования: от исходного дошкольного [9] через базовое школьное [2; 7] и вузовское [15] до многопрофильного последипломного. Если вузовское обучение кадров образования постоянно совершенствуется параллельно с прогрессом педагогической науки (конструктивным опытом чего служат достижения школы Т.И. Шамовой [5]), то в сравнение с этим, несколько отстает, например, профессиональное образование психологов. Ибо оно менее стандартизировано и более вариативно из-за того, что после окончания вузов [16] лишь одна часть психологов работает в учебных [10], научных [18] и других государственных учреждениях [1] с госстандартизированным режимом труда, а другая – в частном секторе с внутрифирменными [11] регламентами и третья – в разных видах самозанятости и индивидуального консультирования [4] и психотерапии. Данным социально-экономическим контекстом во многом определяется сложность психолого-педагогических проблем системно-педагогического управления [14] непрерывным образованием психологов и научно-методическим обеспечением их профессиональной подготовки как в процессе получения высшего образования и при вхождении в профессию, а также в ходе последипломного дообучения, в т.ч. в бизнес-образовании [11]. Этим определяется актуальность психолого-педагогического изучения нами проблемы психологической готовности специалистов-психологов на этапах получения ими высшего образования по сравнению с периодом их вхождения в профессию. Новизна настоящей статьи в том, что предлагаемое решение этой психолого-педагогической проблемы разрабатывается с концептуальных позиций такого инновационного направления в современном человекознании, как системное изучение и развитие человеческого капитала [18].

В классической психологии изучается формирование высших психических процессов (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов), которое с позиций современного человекознания обеспечивает потенциальные возможности развития личности, в частности – в качестве функциональных аналогов различных компонентов человеческого капитала [17], развитие которого столь необходимо, например, при информационной цифровизации социума. Важно подчеркнуть, что накопление человеческого капитала как комплекса потенциальных информационных ресурсов профессионально-творческого мышления начинается с самого раннего возраста у детей и продолжается у подростков и юношества в процессе их обучения, а реализуется уже во взрослой трудовой деятельности. Поэтому развитие человеческого капитала происходит на всех основных ступенях современного непрерывного образования: от дошкольного и школьного через специальное и вузовское до последипломного и периодического повышения квалификации и роста профессионального мастерства.

В историко-культурологическом плане психологическая феноменология готовности искони первоначально была представлена в портретах поступков героев в фольклоре, легендах («Илиада» Гомера), хрониках, афоризмах (М. Монтень, Ф. Бэкон), публицистике (Н. Макиавелли), романах (Война и мир» Л. Толстого), биографиях («Наполеон» Тарле). В них дана характеристика общественно значимых деяний монархов, государственных деятелей, выдающихся ученых и полководцев (см. об этом труды Н.Я. Пэрны, Б.М. Теплова [12], А.А. Бодалева). В XX в. в чело-

векознании эти трактовки (литературно-художественная, политологическая, военная) психологической готовности были дополнены ее изучением с позиций таких концептуальных подходов, как: организационной-тектологический (А.А. Богданов), психотехнический (Г. Мюшстерберг, Н.И. Шпильрейн, С.Г. Геллерштейн), психофизиологический (И.П. Павлов, А.А. Ухтомский, П.К. Анохин), спортивный (П.А. Рудик, С.Д. Неверкович, С.В. Дмитриев), деятельностный (М.Я. Басов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин), эргономический (Н.Г. Алексеев, В.П. Зинченко, В.М. Мунипов, И.Н. Семенов), акмелогический (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач, А.А. Бодалев), личностный (В.А. Крутецкий, К.А. Абульханова), педагогический (В.В. Краевский, Н.Ф. Талызина, Т.И. Шамова), андрагогический (И.А. Зимняя, В.А. Сластенин). Эти подходы служат междисциплинарными предпосылками для научного изучения в современном человекознании фундаментально-прикладных проблем общей, возрастной и педагогической психологии готовности, в т.ч. в инновационном контексте ее развития как компонента человеческого капитала [18] в процессе непрерывного профессионального образования. В человекознаии начала XXI в. дифференцируются такие основные онтологические виды готовности (учащихся, студентов, специалистов), как: физиологическая, спортивная, военная, профессиональная, психологическая, педагогическая. Все они тесно взаимодействют друг с другом при осуществлении личностью того или иного вида деятельности в определенном социокультурном контексте.

С этих междисциплинарных позиций психологическая готовность субъектов непрерывного профессионального образования трактуется как важный компонент человеческого капитала. Этот компонент формируется на базе полученного учащимися школьного обучения и развивается на таких дальнейших ступенях непрерывного профессионального образования, как высшее и последипломное. Человеческий капитал накапливается психологами в процессе вузовского обучения (в виде знаний, компетенций), апробируется в их учебно-производственной практике (в качестве умений), начинает применяться при вхождении в специальность на первом месте работы (аккомулируясь в виде готовности) и реализуется в дальнейшей трудовой деятельности по специальности (в виде уровня квалификации), совершенствуясь от нормативных производственных навыков до высшего профессионального мастерства, что определяет конкурентоспособность на рынке труда. Рассмотрим теоретические проблемы психолого-педагогического изучения и развития психологической готовности студентов-психологов и молодых специалистов в сфере человеческого фактора современного социума.

В современных быстроменяющихся социально-экономических условиях возникают различные вызовы, риски, запросы, в ответ на которые формируются новые научные подходы в психолого-педагогической науке. Одним из них является экзистенциально-рефлексивный подход в изучению и развитию субъектов современных образовательных систем.

С теоретических позиций научной школы рефлексивной психологии и педагогики развития творчества [4; 12; 18] сущностными свойствами человеческого капитала, выражающими психологическую готовность специалистов-психологов к их практической профессиональной деятельности, являются такие его компоненты, как рефлексия и эмпатия. Действительно, вчувствование психолога-практика в состояние души или личности клиента служит необходимым условием для продуктивной рефлексии в их совместном рефлексивном диалоге возникшей у него проблемно-конфликтной ситуации с целью позитивного поиска конструктивных путей ее преодоления. Рефлексивность и эмпатичность рассматриваются нами [3] в каче-

стве особых личностных качеств, способствующих успешному выполнению психологом его профессиональных задач и позволяющих ему активно включаться в такие прикладные сферы профессиональную деятельность психолога-практика, как: оказание психологической помощи, консультирование, диагностика, психологическая коррекция, психотерапия, обеспечение принятия решений в управлении.

В проводимом эмпирическом исследовании для диагностики развитости рефлексии в эмпирическом исследовании использовалась методика А.В. Карпова по оценке общего уровня рефлексивности. Он также буду соотносится нами с преобладающим типом рефлексии у субъекта (1 – системная рефлексия; 2 – интроспекция; 3 – квазирефлексия), рассчитанный по методике «Дифференциальный тип рефлексии» (Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин, А.Ж. Салихова). Для исследования эмпатии используется опросник «Шкала эмоционального отклика» (Balanced Emotional Empathy Scale (BEES) в адатации А. Меграбяна и Н. Эпштейна. Они понимали эмпатию как способность сопереживать другому человеку, чувствовать то, что чувствует другой, переживать те же эмоциональные состояния, идентифицировать себя с ним. Эта методика позволяет проанализировать общие эмпатические тенденции испытуемого, такие ее параметры, как: уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания другого и степень соответствия/несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии. Объектами эмпатии выступают социальные ситуации и люди, которым испытуемый мог сопереживать в повседневной жизни.

В результате проведенного эмпирического исследования получены данные о наличии высоко значимой корреляции ($p \leq 0{,}01$) между уровнем рефлексивности практикующих психологов и уровнем их эмпатии. Коэффициент корреляции Пирсона $r = 0{,}447$, что позволяет судить о наличии умеренной корреляции. Эмпирически выявлено, что уровень развития рефлексивности практикующих психологов статистически значимо связан с уровнем развития эмпатии. Чем более высокий уровень рефлексивности наблюдается у практикующих психологов, тем более высокий уровень развития эмпатии характерен для них.

В психолого-педагогическом плане важно подчеркнуть, что формирование у студентов-психологов такого профессионально необходимого качества как рефлексивность будет способствовать более эффективному выполнению будущим психологом практических задач, выдвигаемых его профессиональной деятельностью. Развитая рефлексия проявляется в способности к осознанию себя и к адекватной оценке себя как личности, профессионала и субъекта деятельности. Обладание им развитым уровнем рефлексии свидетельствует о рефлексивная компетентность субъекта, которая характеризуется, прежде всего, способностью творчески осмысливать процессы взаимодействия, возникающие в профессиональной деятельности психолога-практика. Ибо развитая рефлексия позволяет преодолевать возникающие в процессе деятельности проблемные моменты и конфликтные трудности путем осмысления внутренних и внешних отношений. Это позволяет психологу включать умение обретать новые смыслы в своей профессиональной деятельности, а также соответствующим образом выстраивать свои личностные ценности. Оказалось, что чем лучше развита рефлексивность как личностное качество, проявляющееся одновременно в двух аспектах: способности осмысливать и анализировать содержание своей собственной психики и способности понимать и осмысливать содержание психики других людей, тем лучше развита эмпатийность как личностное качество, отражающее способность к сопереживанию, сочувствию, отзывчивости к эмоциям другого человека, пониманию эмоционального состояния партнера по контакту,

учета эмоциональных состояний партнера по взаимодействию для регулирования своих последующих действий. Практическая значимость результатов исследования состоит, прежде всего, в возможности построения технологий оптимизации процесса обучения психологов в рамках профессионального образования с целью успешного вхождения в профессиональную деятельность практикующего психолога. Материалы исследования могут быть использованы в консультативной практике психологов при проведении тренинговых занятий, развивающих программ, а также при чтении лекций и проведении семинарских занятий в учебных курсах по психологии развития, акмеологии, возрастной психологии

1. *Абульханова К.А. Акмеология / К.А. Абульханова, А.А. Бодалев, И.Н. Семенов и др. – М.: РАГС, 2006.*

2. *Болдина Т.Г., Семенов И.Н. Рефлексивно-развивающие технологии инновационной подготовки одаренных учащихся к межпоколенческому переходу // Известия АПСН. 2008. Т. XXII. Ч. 1. – М.: 2008. – С. 66-78.*

3. *Водопьянов Д.А. Теоретические основы психологической готовности студентов – будущих психологов к профессиональной деятельности // Акмеология. – 2017. –№ 2-3.*

4. *Водопьянов Д.А. Психолого-акмеологическое исследование рефлексивного развития личностно-профессионального целеобразования. / Д.А. Водопьянов, И.Н. Семенов // Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность. – М.: ПИ РАО 2011. – С. 198-2001.*

5. *Воровщиков С.Г. Научная школа отраслевого отделения МАНПО «Управление образовательными системами»: новый организационный формат // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 1. – С. 44-47*

6. *Воровщиков С.Г., Шклярова О.А., Данилова Т.Н. Шамовские педагогические чтения: дистанционный формат // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 1. – С. 154-16*

7. *Гуткина Н.И. Психологическая подготовка в школе. – М.: 2000.*

8. *Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности. – М.: Логос, 2000. – 256 с.*

9.*Дюков В.М. Внутренний стандарт предшкольной подготовки в ДОУ / В.М. Дюков, И.Н. Семенов. – М.: Сфера, 2008.*

10. *Дюков В.М. Инновационные методы профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования / В.М. Дюков, И.Н. Семенов, Р.В. Шайхутдинова // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 12. – С. 58-60.*

11. *Иванова Н.Л. Бизнес-психология в международной перспективе: колл. межд. монография. / Н.Л. Иванонова, С. Бентон, И.Н. Семенов, и др. – М.: НИУ ВШЭ; Университетская книга, 2017. – С. 252-279.*

12. *Лаптева О.И. Педагогика и психология. Учебно-методическое пособие. / О.И. Лаптева, И.Н. Семенов, С.Г. Куликова. – Новосибирск: Золотой колос, 2015. – 315 с.*

13. *Любимов С.Е. Научная деятельность Б.М. Теплова и его концепция творчества полководца в процессе практического мышления / С.Е. Любимов, И.Н. Семенов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2015. – № 3. – С. 9-51.*

14. *Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в образовании и управлении. / Отв. ред.-сост. И.Н. Семенов, Т.Г. Болдина. – М.: ИРПТиГО, 2003. – 236 с.*

15. Савенкова И.А. Рефлексивно-психологические аспекты активизации профессионального самоопределения студентов-будущих психологов. / И.А. Савенкова, И.Н. Семенов. – Сочи: НОЦ РАО, 2005.

16. Семёнов И.Н. История кафедры общей психологии МГУ как колыбели профессионального образования психологов и исследований рефлексии. / И.Н. Семенов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2012. – № 5-6. – С. 112-133.

17. Семенов И.Н. Интегральное взаимодействие образовательных сред в управлении развитием интеллектуально-личностных ресурсов человеческого капитала учащихся в непрерывном образовании // XIII Межд. научно-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами»: Сб. статей. В 2 ч. Ч. 1. – М.: МПГУ, МАНПО «5 за знания», 2021. – С. 81-89.

18. Семенов И.Н. Генерация и социализация субъектов научно-творческой деятельности посредством рефлексивно-психологического изучения и развития человеческого капитала // Известия РАО. – 2021. – № 4. – С. 155-171.

УДК 371.213.3

Практическая реализация сетевой модели наставничества с применением информационно-коммуникационных технологий[1]

Сергеева Татьяна Фёдоровна, д.пед.н, проф., Московский городской педагогический университет, SPIN-код 5886-6727, ORCID 0000-0001-9731-6674, sergeevatf@mgpu.ru

Ермаков Александр Сергеевич, к.б.н., с.н.с., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, SPIN-код 2143-0369, ORCID 0000-0003-4878-9058, ermakov99@mail.ru

Ермаков Дмитрий Сергеевич, доц., д.пед.н., к.хим.н., проф., Российский университет дружбы народов; ведущий научный сотрудник, Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева, г. Новомосковск, SPIN-код 2411-2984, ORCID 0000-0003-0737-0189, ermakov-ds@rudn.ru

Аннотация: Обоснована важность реализации сетевой формы наставничества, в том числе с применением информационно-коммуникационных технологий. Представлен практической опыт открытой в октябре 2021 г. на базе Ассоциации педагогов, работающих с одарёнными детьми, сетевой проектной школы, направленной на освоение обучающимися компетенций исследовательской и проектной деятельности, а также повышение квалификации учителей в данной области.

Ключевые слова: наставник; сетевое наставничество; исследование; проект; обучение.

В настоящее время, как в нашей стране, так и за рубежом, наблюдается усиление общественного внимания к институту наставничества (менторства) не только в аспекте корпоративного обучения, но и оказания помощи подрастающему поколению в социальной адаптации, профессиональном самоопределении, развитии своих талантов. В связи с этим получают всё большее распространение различные модели, формы и виды наставничества: индивидуальное, коллективное, групповое наставничество, наставничество в открытую, каскадное наставничество, партнёрское, лидерское, электронное и пр. [2; 3; 10].

[1] *Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00730.*

В рамках проекта «“Сетевое наставничество” в организации исследовательской деятельности одарённых обучающихся» показано, что одной из перспективных мировых тенденций является переход от индивидуального к сетевому наставничеству, в том числе с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [1; 4]. В целях практической апробации сетевой модели наставничества (педагогического ментворкинга) в октябре 2021 г. на базе Ассоциации педагогов, работающих с одарёнными детьми, открыта сетевая школа для учащихся 7-10 классов (*https://www.aprod-rf.com/sps*). Цель деятельности школы – формирование у обучающихся компетенций исследовательской и проектной деятельности, а также развитие сети наставников и повышение их профессиональной квалификации в данной области.

С методологической точки зрения, работа школы основана на известном из экономики так называемом «сетевом эффекте», когда ценность товара, услуги и т.п. для одного пользователя зависит от числа других потребителей. При этом возникает ряд положительных (как, впрочем, и отрицательных) экстерналий, когда пользователи воспринимают стоимость получаемого продукта выше, чем заплаченная за него цена (например, затраченное время) [6].

Для применения сетевых эффектов области развития талантов используются две основные модели. Модель ключевых игроков основана на поиске и поддержке ведущих специалистов, компетенции и энтузиазм которых передаются остальным (англ. *spillover effect* – «эффект перелива») [5]. Модель социальных норм исходит из того, что результат отдельного участника группы тем выше, чем выше средние результаты всех остальных (англ. *peer effect* – «эффект равного») [8].

Известно, что аналогичные эффекты имеют место при организации сетей сотрудничества между исследовательскими обществами, институтами, центрами, группами [7; 9]. В связи с этим в работе школы в той или иной степени реализуются обе указанные модели, когда в качестве ключевых игроков выступают наставники, а в качестве «равных» – сами участники, взаимодействующие как с экспертами, так и между собой.

Программа включает 25 занятий, на которых будут рассмотрены вопросы методологии исследовательской и проектной деятельности, организации научной коммуникации, представления и презентации результатов и др. (например, «Как создать проект: от идеи до воплощения», «Формируем команду», «Договариваемся о способах общения и взаимодействия», «Модели исследовательской и проектной деятельности», «Как найти сторонников, или правила научной коммуникации», «Работа с научными источниками информации», «Социальные сети для именитых и начинающих учёных», «Как оценить эффективность проекта», «Секреты хорошей презентации», «Публикация результатов исследования» и др.).

Занятия проводятся один раз в неделю, в дистанционном режиме. Также доступны презентации и видеозаписи. Помимо освоения учебной программы, в соответствии со своими интересами и предпочтениями школьники могут выбрать сетевой проект, тематика которых разрабатывается ведущими занятия наставниками-экспертами. Участники подключаются к проекту вместе с учителем, педагогом дополнительного образования и т.п. по месту обучения, которые выступают в качестве тьюторов.

Наставниками предлагаются проектно-исследовательские задания, над которыми отдельные группы работают в сетевом формате, выполняя часть работы, внося, таким образом, свой вклад в решение общей проблемы. При необходимости обучающиеся и тьюторы получают консультации от экспертов. В настоящее время

реализуются следующие исследовательские проекты: «Математика для жизни и бизнеса» (наставник-эксперт – Т.Ф. Сергеева, профессор Московского городского педагогического университета), «Цифровые инструменты» (наставник-эксперт – Р.П. Овчинникова, старший преподаватель Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова), «Математические секреты продавцов и хитрости покупателей» (наставники-эксперты – Р.Н. Николаев, профессор Экономического университета, Т.В. Милкова, доцент Экономического университета, Болгария), «Музей занимательной математики» (наставник-эксперт – М.А. Павлова, доцент Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова), «Геометрический Geocaching» (наставник-эксперт – М.В. Шабанова, профессор Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова), «Устойчивое развитие от А до Я» (наставник-эксперты – Д.С. Ермаков, профессор Российского университета дружбы народов; Е.В. Колесова, начальник Эколого-просветительского центра «Воробьёвы горы» Московского городского управления природными территориями; А.С. Ермаков, *старший научный сотрудник, Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова*).

Сетевая проектная школа позволяет сформировать самообучающееся сообщество, способное к продуцированию и решению исследовательских задач, получения нового знания, обеспечивающее личностный и профессиональный рост каждого участника. Общаясь с наставниками в рамках сетевых исследовательских проектов, учащиеся приобретают значимый опыт трансформации исследовательского поведения в исследовательскую деятельность с присущей ей осмысленностью и структурированностью. Поэтому очень важны не только дистанционные контакты учащихся с наставниками, которые сегодня предоставляют ИКТ, но и очные встречи, чтобы учащиеся чувствовали себя свободно при обсуждении проблемы и путей её решения. В ходе таких встреч происходит не только развитие участников проекта в конкретной предметной области, но и формирование ценностного отношения к исследовательской деятельности, выработка алгоритма её осуществления с учётом собственных предпочтений и стратегий, а также рефлексия полученных результатов.

Обучение в школе бесплатное. Каждый участник, успешно прошедший обучение, получит сертификат. Результаты работы планируется представить в мае 2022 г.

1. Ермаков Д.С., Сергеева Т.Ф., Шабанова М.В. Проект сетевого наставничества в работе с одаренными обучающимися // Нижегородское образование. – 2020. – № 4. – С. 13-19.

2. Наставничество в системе образования России. – М.: Рыбаков Фонд, 2016. – 153 с.

3. Распоряжение Министерства просвещения РФ от 29.12.2019 г. №3-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися». – URL: http://docs.cntd.ru/document/564232795.

4. Шабанова М.В., Ермаков Д.С. Наставничество над одарёнными детьми: от индивидуального – к сетевому // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2020. – № 4. – С. 121-129.

5. Ballester C., Calvó-Armengol A., Zenou Y. Who's who in networks. Wanted: The key player // Econometrica. 2006. Vol. 74. № 5. P. 1403-1417.

6. Currier J. The network effects Bible (01.05.2018). URL: https://www.nfx.com/post/network-effects-bible.

7. Kazemi S. Leader identification in a research collaborative network // Vestnik of Saint Petersburg University. Management. 2021. Vol. 20. №. 1. P. 58–85.

8. Liu X., Patacchini E., Zenou Y. Endogenous peer effects: local aggregate or local average? // Journal of economic behavior & organization. 2014. Vol. 103. P. 39-59.

9. Milojevic S. Modes of collaboration in modern science: Beyond power laws and preferential attachment // Journal of the American society for information science and technology. 2010. Vol. 61. № 7. P. 1410–1423.

10. Stoeger H., Balestrini D. P., Ziegler A. Key issues in professionalizing mentoring practices // Annals of the New York Academy of Sciences. 2021. Vol. 1483. № 1. P. 5-18.

УДК 378

Управление развитием профессиональных компетенций педагогов в школе на основе научных подходов Т.И. Шамовой

Смирнова Светлана Владимировна, директор центра продвижения образовательных программ и проектов института непрерывного образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», ORCID - 0000-0003-0060-2442, smirnovasv@mgpu.ru

Научный руководитель: Воровщиков Сергей Георгиевич, проф., д.пед.н., проф. института педагогики и психологии образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», VorovshikovSG@mgpu.ru

Аннотация: Актуальность проблем управления обусловлена рядом задач, стоящих перед российской школой. Повышение конкурентоспособности общего образования требует от современного учителя субъектного включения в систему непрерывного профессионального совершенствования, в которой особое место принадлежит школе. В статье представлен алгоритм управления развитием профессиональных компетенций педагогов на основе системного подхода, описаны эффективные средства непрерывного профессионального развития и самообразования работников российских и зарубежных школ.

Ключевые слова: непрерывное образование; управление кадрами; средства управления развитием компетенций.

Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. N 474 «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года» определил ориентиры развития страны, направленные на повышение качества жизни населения. Согласно исследованиям ВШЭ, ключевым ресурсом развития передовых стран мира является высокий человеческий потенциал, основы которого закладываются уже в школе. Поэтому возникает потребность пересмотра роли российской школы как структуры, формирующей фундамент компетенций, необходимых для прорывного развития экономики будущего [1].

Инструмент для формирования универсальных компетенций школьников был разработан и принят в 2009 году. Им стал ФГОС ОО. По мнению разработчиков ФГОС ОО, достижение новых образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных), сформулированных впервые в логике компетентностного подхода, и должны были привести к развитию функциональной грамотности обучающихся, и как следствие, повышению уровня универсальной компетентности российских школьников и конкурентоспособности российского образования [9].

Однако планируемый результат пока не достигнут. Анализ результатов мониторинговых исследований затруднений учителей российских школ, реализующих

ФГО ОО, проведенный в 2013-2019 годах, выявил широкий круг проблем в области его реализации.

Так, например, самостоятельно реализовывать основную образовательную программу согласны не более 16% опрошенных педагогов, более 58% отметили, что они нуждаются в частичной методической помощи. Причинами затруднений педагоги считают низкий уровень личной технологической и мотивационной готовности, причинами которого, в том числе, являются:

- отсутствие эффективных моделей и стратегий реализации ФГОС ОО;
- недостаточный уровень научно-методического и методического сопровождения внедрения ФГОС ОО;
- отсутствие эффективных внутренних организационно-педагогических условий реализации ФГОС ОО;
- отсутствие новых технологий формирования компетентности педагогов в области реализации ФГОС ОО;
- отсутствие механизмов персонификации обучения, направленных на удовлетворения запросов и потребностей конкретного учителя [9].

Кроме того, проведённые в рамках исследования фокус-группы педагогов и руководителей школ, фиксируют наличие «серьёзных затруднений со стороны руководителей в организации внедрения инноваций, в том числе в формировании мотивации учителей к инновациям». Таким образом, мы наблюдаем явные противоречия между объективными требованиями государства и общества к школе и возможностями их разрешения за счёт имеющихся у педагогов необходимого опыта.

Подобные ситуации имели место на разных этапах развития отечетсвенной системы образования, в том числе и в годы изменений идеологической, политической и экономической основы СССР (1985-1991 гг.). В этой связи особую актуальность приобретают научные труды российского ученого в области общей и прикладной дидактики Татьяны Ивановны Шамовой, разработчика методологических основ управления образовательными системами [2].

По ее мнению, ключевой фигурой преодоления противоречия между наличием новых требований государства к школе и отсутствием необходимых знаний, умений и навыков у педагогов, должен стать руководитель образовательного учреждения. Именно он «обязан помочь» каждому педагогу принять задачи школы, осознать новую собственную роль в этом процессе, помочь «критически оценить степень готовности решать новые задачи школы», «развить внутреннюю потребность в самообразовании педагогов к обновлению профессиональных знаний и умений» [11].

Спустя четверть века научно-дидактический тезис Т.И. Шамовой был институализирован. Так, в письме Минобрнауки России от 23 марта 2015 г. № 08-415 «О реализации права педагогических работников на дополнительное профессиональное образование», отмечено, что работодатель в соответствии с коллективным договором, соглашениями, трудовым договором «определяет необходимость дополнительного профессионального образования работников для собственных нужд». А еще через 6 лет в России был принят Профессиональный стандарт руководителя общеобразовательной организации, в котором в формате обобщенной трудовой функции «Управление проектами (процессами) в организации» зона ответственности за профессиональное развитие кадров конкретизирована в компетенцию «осуществление мероприятий по повышению профессиональной квалификации педагогических работников структурных подразделениях».

Таким образом, для современного директора школы вопросы создания условий для непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов, необходимых для решения ключевых задач школы, в том числе реализации ФГОС ОО, развития функциональной грамотности школьников становится не только приоритетной задачей, но и зоной его ответственности.

Вместе с тем, исследуя предмет оценки качества образования, Г.П. Савиных отмечает наличие большого спектра кадровых вопросов, решение которых для директоров школ вызывает затруднение. Среди них:

- Какие управленческие задачи нужно решить для внедрения внутришкольной системы непрерывного развития педагогов?
- Как правильно оценить кадровые условия реализации ООП?
- Как скорректировать должностные инструкции педагогов с учетом требуемого профиля компетенций?
- Проводится ли диагностика профессиональных компетенций педагогов помимо подготовки отчета о самообследовании?
- Являются ли результаты диагностики профессиональных компетенций педагогов предметом методической работы? [5].

Ответы на вопросы современных управленцев можно найти в статье Т.И. Шамовой «Профессиональная учёба педагогов в условиях школы», где работу с педагогическими кадрами Татьяна Ивановна рассматривает как «сложную динамическую и целостную систему», системообразующим компонентом которой являются цели и задачи. «Именно их изменение должно повести за собой изменение и других компонентов системы кадровой работы, пересмотр взаимосвязи со звеньями разных уровней системы непрерывного образования педагогов» [11; 12; 13].

Особая роль в данной системе отводится руководителю школы. Он представляет собой полифункциональный субъект управления, осуществляющий следующие функции:

- информационно-аналитическую. Он «обязан помочь каждому педагогу осознать роль и задачи общеобразовательной школы в воспитании у школьников общечеловеческих ценностей», осознать свое место в этом процессе, «критически оценить степень своей готовности решать новы задачи школы, развить внутреннюю потребность к самообразованию, к обновлению профессиональных знаний и умений»;
- мотивационно-целевую. Необходимо, чтобы «каждый педагог ощутил потребность в приобретении новых знаний, необходимость овладения более совершенными практическими умениями, психологически был готов внести свой вклад в перестройку школы»;
- планово-прогностическую, проявляющуюся в проектировании системы работы с педагогами, выборе ее ведущих компонентов (например, «повышение уровня методологической подготовки, эрудиции и культуры, развитие профессионального мастерства, расширение общего кругозора»);
- организационную, включающую создание внутришкольных организационных структур, ориентированных на реализацию целей и задач системы профессионального развития кадров (кафедры, лаборатории, временные коллективы, проектные команды и т.д.);
- контрольно-диагностическую, ориентированную на получение конечного результата, обеспечения достижения целей и прогнозов дальнейшего развития системы [10].

Однако усложнение структуры управления, происходящее в последнее десятилетие, в большинстве случаях не позволяет руководителю школы выполнять все причисленные функции на одинаково высоком уровне. Не все школы, столкнувшись с процедурами оптимизации и диверсификации, располагают в настоящее время собственным необходимым кадровым и информационным потенциалом, необходимым для результативного управления деятельностью школы [3; 4; 9].

В связи с этим для сохранения устойчивости системы появляется потребность в новых ресурсах и новшествах управления, направленных не просто на внедрение этих новшеств, а на решение актуальных проблем [9]. Примером могут служить механизмы диагностирования и индивидуализации процесса развития компетенций педагогов, такие, как наличие школьных специалистов-консультантов по вопросам профессионального развития учителей (Латвийская Республика), нарративные практики, реализующиеся в профессиональных сообществах (Финляндия), цифровые ресурсы диагностирования уровня сформированности необходимых профессиональных компетенций педагогов, спроектированных на основе научно-обоснованных параметров, позволяющих получить профиль учителя, выявить сильные стороны и дефицитарные зоны каждого специалиста (Новосибирска область, Томская область). Подобные модели успешно функционируют в Калининградской, Томской областях и в ряде других регионах России [1, 6].

Для исполнения контрольно-диагностической функции эффективным инструментом фиксации процесса развития профессиональных компетенций является единое табло образовательных возможностей и потребностей образовательного учреждения, которое является средством визуализации индивидуальных образовательных маршрутов сотрудников школы (далее – Табло). Табло разработано методистами Черепановского муниципалитета и представляет собой таблицу, расположенную в зоне общей доступности и открытости. Таблица заполняется на каждого педагога и содержит разделы:

- «Возможности» (перечень профессиональных компетентностей, имеющих высокий уровень сформированности);
- «Образовательная задача» (перечень образовательных задач, направленных на восполнение имеющихся профессиональных дефицитов и потребностей);
- «Сроки» (красным цветом выделяется срок, который не соблюден; желтым – срок, которые заканчивается в ближайшее время; зеленым – переход на новую образовательную задачу);
- «Формы представления результата» (разработки, выступления, статьи, открытые уроки, мастер-классы и т.д.).

Как отмечает разработчик инструмента М.Н. Чешева, коллективная работа над осмыслением образовательных задач и возможностей каждого в отдельности помогает объединить педагогов для коллективных решений по профессиональным вопросам, способствует взаимообучению на основе процессов самоорганизации, так как задачи одних могут являться возможностями других. Таким образом, применение данного инструмента кадровой работы позволяет осуществлять командную работу по реализации требований ФГОС ОО, является средством саморазвития и непрерывности образования [8].

Инновационным решением стратегии профессионального развития педагогов Москвы на основе персонифицированного и кастомизировнаного подхода к их обучению стала модель городского хаба дополнительного образования, разработанная Московским городским педагогическим университетом. Хаб дополнительного образования представляет собой площадку для агрегации и интеграции инновацион-

ных образовательных практик в формат модульных программ дополнительного образования, позволяющих педагогам самостоятельно конструировать индивидуальные образовательные маршруты [7].

Перечень ресурсов индивидуализации процесса развития профессиональных компетенций педагогов постоянно пополняется. Симуляторы, VR/AR обучение, онлайн-консультирование, пиринг становятся реальностью школы. Однако, в заключении важно отметить, главным условием эффективности кадровой работы была и остается работа по созданию «здорового, работоспособного общешкольного коллектива на основе принципов демократии и самоуправления», факторы становления которого определены Т.И. Шамовой: «создание школьных традиций, забота о личном счастье каждого сотрудника, его здоровье, детях, семье, совместные выезды, экскурсии, культурные мероприятия и т.д. Это помогает установить в школе должный психологический климат, утвердить нормы педагогической этики учителей, принять свод нравственных требований, направленных на создание среды уважения друг друга, поддержки авторитета, доброжелательности к детям и родителям.

1. Антонов Н.В., Иванова О.А., Смирнова С.В. Стратегии профессионального развития педагогических работников школ (абрис российских и зарубежных практик) // Сибирский учитель. − 2021. − № 5. − С.5-12.

2. Артамонова Е.И., Воровщиков С.Г. Научная школа Управления образовательными системами Т.И. Шамовой // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 1. – С. 7-11

3. Воровщиков С.Г. Перед лицом перемен: перспективы взаимодействия педагогической теории и практики по решению инновационных проблем современного образования// Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 2. – С. 103-109

4. Воровщиков С.Г. Сетевое взаимодействие школы и профессионального сообщества как ресурс эффективного решения инновационных проблем // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 2. – С. 22-25

5. Савиных Г.П. Оценка кадровых условий и непрерывное образование педагогов – право или обязанность директора школы? // Интерактивное образование. 2021. №4. С. 24-27.

6. Смирнова С.В. Новые подходы к организации адресного профессионального развития работников образования Новосибирской области. // Тенденции развития образования: кто и чему учит учителей: материалы XIII ежегодной Международной научно-практической конференции (Москва, 18-19 февраля 2016 г.). − М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2017. − С. 135-145.

7. Смирнова С.В., Теров А.А. Некоторые аспекты организации городского хаба дополнительного образования // Бизнес. Образование. Право. − 2019. − № 4 (49).

8. Чешева М.Н. Проектирование профессионального развития педагогов в муниципальной системе образования // Сибирский учитель. − 2017. − № 4. − С.81-84.

9. Шайхелисламов Р.Ф. Попасть в десятку: готовность регионов к реализации задач, связанных с формированием функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. − 2019. − Т.1, № 4 (61). − С.218-235.

10. Шамова Т.И. Менеджмент в управлении школой // Хрестоматия по эффективности управления образованием: мотивационный программно-целевой подход. – Барнаул. БГПУ, 2003. − С. 287-292.

11. Шамова Т.И. Профессиональная учёба педагогов в условии школы // Хрестоматия по эффективности управления образованием: мотивационный программно-целевой подход. – Барнаул. БГПУ, 2003. − С. 370-374.

12. Шамова Т.И. К открытию XIII Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения»: Экспериментальные школы педагогического университета – перспективное направление развития профессиональной компетентности руководителей и педагогов / Т.И. Шамова, С.Г. Воровщиков // Журнал педагогических исследований. – 2021. – Т. 6. – № 1. – С. 3-9 – URL: https://naukaru.ru/ru/nauka/article/41867/view

13. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

РАЗДЕЛ 2. СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПЕДАГОГИКА: МОСКОВСКИЙ МЕТОДОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КРУЖОК – СИСТЕМА «УЧУСЬ УЧИТЬСЯ»

УДК 37.011

Система непрерывного образования «Учусь учиться»: дошкольное образование – школа – педколледжи – дополнительное педагогическое образование

Петерсон Людмила Георгиевна, д.пед.н., проф., научный руководитель Института системно-деятельностной педагогики, академик Международной академии наук педагогического образования, лауреат Премии Президента РФ в области образования, автор дидактической системы и непрерывного курса математики «Учусь учиться» для дошкольного образования и учащихся 1-9 классов, автор надпредметного курса «Мир деятельности», Почетный работник дополнительного профессионального образования РФ, www.sch2000.ru, petersonlg@mail.ru

Кубышева Марина Андреевна, к.пед.н., доц., заместитель директора по научно-методической работе Института системно-деятельностной педагогики, kubysheva@sch2000.ru

Аннотация: В статье представлены и кратко охарактеризованы основные компоненты образовательной системы «Учусь учиться», разрабатываемой и реализуемой Институтом системно-деятельностной педагогики под руководством Л.Г Петерсон, а также перспективы ее развития. Общая теория деятельности (О.С. Анисимов; Московский методолого-педагогический кружок) выступает как основа создания педагогических инструментов деятельностного образования нового поколения.

Ключевые слова: общая теория деятельности; непрерывность системы образования; базовый процесс; рефлексивная самоорганизация; технология деятельностного метода; система дидактических принципов деятельностного метода; типология уроков деятельностной направленности; надпредметный курс «Мир деятельности»; система «Учусь учиться»; содержание и методики непрерывного курса математики; система олимпиадной подготовки школьников по математике; многоуровневая система подготовки и методического сопровождения педагогов.

1. Теоретические основания

Теоретической основой системы непрерывного образования «Учусь учиться» являются:

- *системный подход* (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский и др.);
- *культурно-историческая концепция* (Л.С. Выготский и др.);
- *психологическая версия теории деятельности* (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.),

- *социотехническая версия теории деятельности* (Г.П. Щедровицкий; Московский методологический кружок – ММК) и их развитие в *общей теории деятельности* (О.С. Анисимов; Московский методолого-педагогический кружок – ММПК) [2; 3].

Категориальный аппарат ММПК был выбран в качестве основы для создания педагогических инструментов деятельностного образования нового поколения.

2. Концептуальная идея

На категориальной основе ММПК синтезировать не конфликтующие между собой идеи из новых концепций деятельностного образования с позиций преемственности с традиционной школой.

В качестве метода построения выбрать метод конкретизации ключевых категорий ММПК. Таким образом, система «Учусь учиться» строилась теоретическим способом [14; 17].

3. История создания

Первоначально в 1975-1981 гг. в эксперименте по теме «Системно-генетический подход к построению непрерывного математического образования» на базе НИИ ОПП АПН СССР (Н.Я. Виленкин, Л.Г. Петерсон и др.) была создана Концепция непрерывного математического образования на деятельностной основе. Ее первичная апробация прошла в школе № 91 г. Москвы, а ее широкая апробация, развитие и внедрение проходят, начиная с 1981 года до настоящего времени, сначала в МИПКРО (МИОО), затем в Ассоциации «Школа 2000...», в Центре СДП «Школа 2000...» АПКиППРО, а в настоящее время – в Институте системно-деятельностной педагогики на базе Инновационной методической сети «Учусь учиться», объединяющей более 600 школ и дошкольных образовательных организаций из 57 регионов России [11].

4. Основные положения

Непрерывность системы деятельности мы понимаем как отсутствие разрывов в ее базовом процессе (процессе, от которого зависит качество реализации поставленной цели).

В свою очередь, базовый процесс непрерывен, если целевые требования стабильны, деятель личностно заинтересован в их реализации, у него есть способ и средства достижения поставленных целей, он способен своевременно преодолевать затруднения в собственной деятельности на основе рефлексивной самоорганизации (РСО) и средства контроля соответствуют поставленным целям (ММПК).

Таким образом, ***условиями непрерывности*** базового процесса в любой системе деятельности являются:

1) положительное самоопределение исполнителя к норме деятельности;

2) инвариантность целевых требований в ходе реализации базового процесса;

3) наличие технологии, обеспечивающей функциональную связь между всеми этапами базового процесса;

4) соответствие технологии используемых средств и методов реализации нормы;

5) способность деятеля к преодолению затруднений на основе РСО;

6) соответствие целевым требованиям средств контроля.

При этом особое значение для непрерывности системы деятельности имеют условия 3 и 5. Именно используемая технология (3) обеспечивает функциональную связь между всеми этапами базового процесса, задает требования к средствам и методам реализации нормы и критерии для средств контроля. С другой стороны, без способности деятеля к устранению разрывов на основе РСО (5)

никакая технология не обеспечит эффективного достижения поставленных целей [6; 104 14].

Базовым процессом в системе образования является процесс самоизменения ученика на основе РСО. Конкретизируя выделенные выше параметры для системы образования, мы получаем следующие условия ее непрерывности как системы деятельности [7]:

1) соответствие целей образования личностным ценностям каждого обучающегося;

2) инвариантность целей для каждого звена в системе образования;

3) наличие технологии, обеспечивающей функциональную связь между всеми этапами процесса обучения в соответствии с поставленными целями;

4) соответствие технологии средств и методов обучения;

5) готовность ученика к преодолению затруднений в деятельности на основе РСО;

6) соответствие поставленным целям средств контроля.

Систему образования, удовлетворяющую перечисленным выше условиям, мы называем ***системой непрерывного образования*** (или непрерывной системой образования).

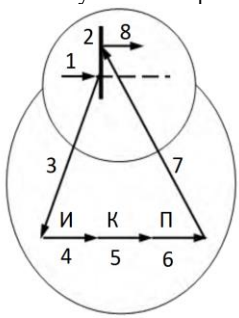
Нормативная база современного общего образования (Закон РФ «Об образовании в РФ», ФГОС ОО и др.) создает, в основном, возможности для реализации в школах и ДОО первых двух условий. Для внедрения системы непрерывного образования в практику сегодня наиболее актуально обеспечить возможность реализации условий 3-6. Система «Учусь учиться» направлена на теоретическое решение этих задач, апробацию и внедрение новых технологий обучения в практику работы общеобразовательных организаций.

5. Структурные элементы системы «Учусь учиться».

1. ***Технология деятельностного метода*** (ТДМ) обеспечивает каждому обучающемуся, начиная с дошкольной ступени, возможность поэтапного выращивания способностей к самоизменению, коммуникации, умения учиться и готовности к саморазвитию. Одновременно ТДМ реализует систему поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, что создает условия для формирования у детей целостной, глубокой и прочной системы знаний.

Ключевым механизмом формирования универсальных учебных действий в системе «Учусь учиться» является метод рефлексивной самоорганизации (РСО), разработанный в российской методологической школе ММК и ММПК (Г.П. Щедровицкий, О.С. Анисимов и др.) описывающий максимально эффективный путь преодоления любых затруднений в деятельности (в том числе, в учебной и образовательной деятельности) [5].

Рисунок 1 – Рефлексивная самоорганизация (РСО)



1 – выполнение нормы, которое привело к затруднению

2 – фиксирование затруднения («Я пока не могу решить данную конкретную задачу …»)

3 – выход в пространство мышления

4 – выявление места затруднения (И – исследование)

5 – выявление причины затруднения (К – критика)

6 – построение проекта выхода из затруднения (П – проект)

7 – возврат в деятельность

Смысл данной схемы заключается в следующем. Когда в процессе воспроизводимой деятельности (1) возникает затруднение (2), то для его эффективного разрешения следует выйти в пространство мышления (3), в нем провести реконструкцию ситуации (4), определить место и причину затруднения (5), построить проект устранения этой причины (6), после этого вернутся в пространство деятельности (7) и реализовать преобразованную воспроизводимую деятельность (8).

При построении ТДМ были использованы также методологически обоснованные законы организации воспроизводимой деятельности, мотивации, самоопределения в учебной деятельности, коммуникативного взаимодействия [8, с. 14-29]. Соотнесение структуры учебной деятельности [8, с. 62-67] с данными понятиями показал, что систематическое включение обучающихся в данные процессы создает условия для надежного формирования у них умения учиться, развития познавательных процессов, коммуникативных способностей, и личностных качеств – то есть достижение тех метапредметных результатов образования в их полноте, которые определяют успешную социализацию выпускника и его готовность к саморазвитию.

Исходя из этой позиции, последовательность этапов ТДМ первоначально строилась в виде блок-схемы, удовлетворяющей следующим требованиям:

1) в блок-схеме должны быть представлены все пять указанных выше понятий (рефлексивная самоорганизация мотивация, самоопределение, коммуникативное взаимодействие, воспроизводимая деятельность);

2) должны обеспечиваться все требования поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, что создаст условия для формирования у детей целостной, глубокой и прочной системы знаний, умений и навыков (ЗУН);

3) должны учитываться возрастные особенности обучающихся.

Комплекс этих требований позволил сделать существенный шаг вперед к достаточно полному и системному формированию метапредметных результатов образования, и при этом сохранить традиционные ценности отечественной школы, разрешив таким образом противоречие между сторонниками «традиций» и «инноваций».

Блок-схемы для каждого возрастного этапа (дошкольное образование, начальная школа, основная школа, старшая школа, вуз, ДПО) строились в соответствии с возрастной периодизацией Д.Б. Эльконина. Приведем в качестве примера блок-схему ТДМ для начальной школы.

Рисунок 2 – Блок-схема ТДМ для начальной школы



Из данной блок-схемы следует ***достаточная полнота*** построенной ТДМ относительно формируемых в ней универсальных учебных действий — в ней представлены все пять деятельностных процессов, определяющих успешность формирования умения учиться и готовности к саморазвитию.

Затем в процессе конкретизации построенной блок-схемы было выполнено описание взаимодействия между учителем и учениками с учетом возрастных особенностей учащихся начальной школы и типа урока. Так, структура уроков введения нового знания имеет следующий вид.

1. ***Мотивирование (самоопределение) к учебной деятельности.***

Данный этап процесса обучения предполагает осознанный переход обучающегося из жизнедеятельности в пространство учебной деятельности. С этой целью на данном этапе организуется мотивирование ученика к учебной деятельности на уроке на основе механизма «надо» – «хочу» – «могу». В развитом варианте здесь происходят процессы адекватного самоопределения в учебной деятельности.

2. ***Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном действии.***

На данном этапе организуется подготовка и мотивация учащихся к надлежащему самостоятельному выполнению пробного учебного действия, его осуществление и фиксация индивидуального затруднения. Соответственно, данный этап предполагает:

1) актуализацию изученных способов действий, достаточных для построения нового знания, и их обобщение и знаковую фиксацию;

2) актуализацию соответствующих мыслительных операций и познавательных процессов;

3) мотивирование учащихся к пробному учебному действию («надо» – «хочу» – «могу»), и его самостоятельное осуществление;

4) фиксация учащимися индивидуальных затруднений в выполнении ими пробного учебного действия или его обосновании.

Завершение этапа связано с организацией выхода учащихся в рефлексию пробного действия.

3. ***Выявление места и причины затруднения.***

На данном этапе учащиеся выявляют место и причину затруднения. С этой целью надо:

1) восстановить выполненные операции и зафиксировать (вербально и знаково) *место* – шаг, операцию, где возникло затруднение;

2) соотнести свои действия с используемым способом действий (алгоритмом, понятием и т.д.), и на этой основе выявить и зафиксировать во внешней речи *причину* затруднения – те конкретные знания, умения или способности, которых недостает для решения исходной задачи и задач такого класса или типа вообще.

4. ***Построение проекта выхода из затруднения (цель и тема, способ, план, средство).***

На данном этапе учащиеся в коммуникативной форме обдумывают *проект* будущих учебных действий: ставят *цель* (целью всегда является устранение возникшего затруднения), согласовывают *тему* урока, выбирают *способ* (дополнение или уточнение), строят *план* достижения цели и определяют *средства* – алгоритмы, модели, учебник и т.д. Этим процессом руководит учитель: на первых порах с помощью подводящего диалога, затем – побуждающего, а затем и с помощью исследовательских методов.

5. ***Реализация построенного проекта.***

На данном этапе осуществляется реализация построенного проекта: обсуждаются различные варианты, предложенные учащимися, и выбирается оптимальный вариант, который фиксируется в языке вербально и знаково. Построенный способ действий используется для решения исходной задачи, вызвавшей затруднение. В завершение уточняется общий характер нового знания и фиксируется преодоление возникшего ранее затруднения.

6. ***Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи.***

На данном этапе учащиеся в форме коммуникативного взаимодействия (фронтально, в группах, в парах) решают типовые задания на новый способ действий с проговариванием алгоритма решения вслух.

7. ***Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.***

При проведении данного этапа используется индивидуальная форма работы: учащиеся самостоятельно выполняют задания нового типа и осуществляют их самопроверку, пошагово сравнивая с эталоном. В завершение организуется исполнительская рефлексия хода реализации построенного проекта учебных действий и контрольных процедур. Эмоциональная направленность этапа состоит в организации для каждого (по возможности) ученика ситуации успеха, мотивирующей его к включению в дальнейшую познавательную деятельность.

8. ***Включение в систему знаний и повторение.***

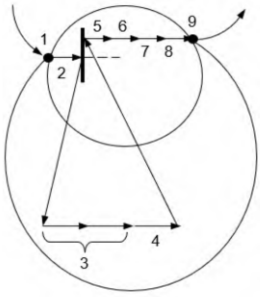
На данном этапе выявляются границы применимости нового знания и выполняются задания, в которых новый способ действий предусматривается как промежуточный шаг. Организуя этот этап, учитель подбирает задания, в которых тренируется использование изученного материала, имеющего методическую ценность для введения в последующем новых способов действий. Таким образом, происходит, с одной стороны, автоматизация умственных действий по изученным нормам, а с другой — подготовка к введению в будущем новых норм.

9. ***Рефлексия учебной деятельности на уроке (итог урока).***

На данном этапе фиксируется новое содержание, изученное на уроке, и организуется рефлексия и самооценка учениками своей учебной деятельности. В завершение соотносятся ее цель и результаты, фиксируется степень их соответствия и намечаются дальнейшие цели деятельности.

Данная структура урока графически может быть изображена с помощью схемы, помогающей учителю соотнести между собой этапы урока в ТДМ. Она представляет собой опорный сигнал, который в адаптированном виде отражает методологическую схему, описывающую структуру учебной деятельности [8, с. 46].

Рисунок 3 – Технология деятельностного метода (ТДМ)



1) Мотивация (самоопределение) к учебной деятельности.
2) Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном действии.
3) Выявление места и причины затруднения.
4) Построение проекта выхода из затруднения.
5) Реализация построенного проекта.
6) Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи.
7) Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.
8) Включение в систему знаний и повторение.
9) Рефлексия учебной деятельности.

Приведенная структура урока, сохраняя общие закономерности включения в учебную деятельность, видоизменяется в зависимости от возрастного этапа обучения и типа урока.

Принципиальным отличием ТДМ от технологии наглядного обучения, которая была принята в традиционной школе, является, во-первых, то, что ТДМ описывает деятельность не учителя, а учащегося (субъекта деятельности). Во-вторых, при прохождении учащимся шагов ТДМ обеспечивается возможность системного тренинга полного перечня УУД, выделенных на основе анализа структуры учебной деятельности и «Онтосхемы мира деятельности». Наконец, ТДМ создает условия для прохождения детьми всех этапов, необходимых для глубокого и прочного усвоения знаний (П.Я. Гальперин), а именно: мотивации (1), формирования ориентировочной основы действия (2-4), материального или материализованного действия (5), громкой речи (6), внутренней речи (7), умственных действий (8). Автоматизация умственных действий обеспечивается на специально предназначенных для этого уроках других типов.

ТДМ *имеет модификации* для разных уровней образования: дошкольного (технология «Ситуация»), школы, педколледжа и вуза, дополнительной профессиональной подготовки педагогов.

ТДМ *носит интегративный характер:* в ней синтезированы не конфликтующие между собой идеи из концепций развивающего образования ведущих российских педагогов и психологов с позиций преемственности с традиционной школой. Так, при реализации шагов 1, 2, 5-9 выполняются во всей полноте требования технологии наглядного обучения; шаги 2-8 обеспечивают прохождение всех этапов глубокого и прочного усвоения знаний П.Я. Гальперина; завершение 2-го шага связано с созданием затруднения («коллизии»), являющейся, по мнению Л.В. Занкова, необходимым условием развивающего обучения. На этапах 2-5, 7, 9 обеспечиваются требования к организации учебной деятельности школьников, сформулированные В.В. Давыдовым. Таким образом, *теория деятельности ММПК позволила построить последовательность деятельностных шагов, которая может использоваться в современной системе образования в качестве* **синтезирующего предиката**.

2. ***Система дидактических принципов*** «Учусь учиться» выведена нами из схемы корпоративной системы деятельности (ММПК), где в роли управленца выступает учитель, а субъектом деятельности является ученик:

1) *Принцип деятельности* – заключается в том, что ученик не получает знания в готовом виде, а добывает их сам в процессе собственной учебной деятельности.

2) *Принцип непрерывности* – означает преемственность между всеми этапами и ступенями образования на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных психологических особенностей развития детей.

3) *Принцип целостности* – предполагает формирование у детей обобщенного системного представления о мире (природе, обществе, самом себе, социокультурном мире и мире деятельности, о роли и месте каждой науки в системе наук).

4) *Принцип минимакса* – заключается в том, что школа должна предложить ученику возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне (определяемом зоной ближайшего развития возрастной группы) и обеспечить его усвоение на уровне социально безопасного минимума (ФГОС ОО).

5) *Принцип психологической комфортности* – предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроках доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества.

6) *Принцип вариативности* – предполагает формирование у учащихся способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.

7) *Принцип творчества* – означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение учащимся собственного опыта творческой деятельности.

8) *Принцип «выращивания»* – предполагает совмещение, с одной стороны, внутренней активности ученика, его целенаправленных попыток раскрыть и реализовать свой потенциал, и с другой стороны, внешней организации этой деятельности учителем в рамках той же цели [4].

Система дидактических принципов «Учусь учиться» **синтезирует** дидактические требования традиционной школы (принципы наглядности, доступности, преемственности, научности и др.). При этом в ней отражены идеи об организации развивающего обучения ведущих российских педагогов и психологов – В.В. Давыдова (принцип деятельности), Ш.А. Амонашвили (принцип психологической комфортности), Л.В. Занкова (принцип минимакса) и др. Одновременно она обеспечивает возможность выбора каждым ребенком индивидуальной образовательной траектории.

Данная система дидактических принципов может использоваться при реализации деятельностного метода на разных ступенях обучения в школе и ДОО, в педколледжах и педвузах, в системе ДПО, но приоритетность принципов меняется в зависимости от ступени образования. Они могут использоваться также в системе воспитания, полностью коррелируют с принципами сохранения и поддержки здоровья обучающихся.

3. ***Типология уроков деятельностной направленности*** выведена из принципа построения системы (ММПК), в соответствии с которым процесс построения системы происходит в следующей последовательности:

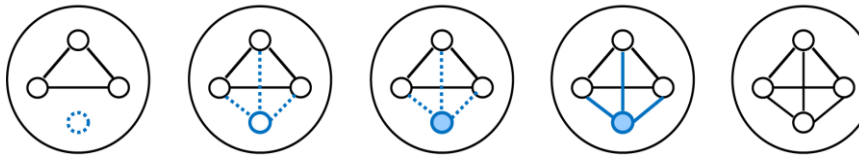
1) подготовка места для нового элемента системы;

2) построение нового элемента и установление первичных связей с исходными элементами;

3) коррекция нового элемента;

4) установление связей между новым и исходными элементами;

5) контроль деятельности системы.



(1) (2) (3) (4) (5)

В соответствии с данными этапами уроки деятельностной направленности по целеполаганию можно распределить в четыре группы (где первый и пятый этапы, в силу аналогии структур соответствующих уроков, выделяются в единую четвертую группу):

1) уроки открытия нового знания;

2) уроки рефлексии;

3) уроки развивающего контроля;

4) уроки построения системы знаний.

На *уроках открытия нового знания* учащиеся строят новые понятия и способы действий; на уроках *рефлексии* – учатся их применять, проводят рефлексию своих действий и корректируют их; на *уроках развивающего контроля* – проверяют усво-

ение нового способа, контролируют себя и выполняют самооценку; на *уроках построения системы знаний* – делают обобщения, систематизируют изученные знания, определяют область их применения и намечают пути дальнейшего саморазвития и самореализации [18].

4. ***Содержание и методики непрерывного курса математики*** для дошкольников, начальной и основной школы 1-9 реализуют ТДМ и дидактические принципы «Учусь учиться». Преемственно проходят через все данные уровни образования по семи содержательно-методическим линиям – *числовой, алгебраической, функциональной, геометрической, логической, анализ данных, текстовые задачи и моделирование*. Содержание каждой линии в сжатой, сокращенной форме воспроизводит действительный исторический процесс рождения и развития математического знания, что создает условия для выращивания деятельностных способностей на основе РСО [9].

5. ***Разветвленное методическое обеспечение*** курса математики «Учусь учиться» (программы, учебники, учебные пособия, методические рекомендации, эталоны, сценарии уроков в ТДМ и др.) позволяет внедрять в практику работы школ и дошкольные образовательные организации идеи ММПК о выращивании рефлексивности и деятельностных способностей в системе непрерывного образования. Гриф Министерства образования РФ в 1995, 2000, 2005, 2010, 2014, 2018 гг.

6. ***Надпредметный курс «Мир деятельности»*** – ключевое звено формирования универсальных учебных действий (УУД) и умения учиться. Представляет собой систему знаний об учебной деятельности, РСО, коммуникации, ключевых ценностях жизни и деятельности, познании, которые дети сами открывают, а затем закрепляют на уроках математики курса «Учусь учиться».



Методически обеспечен в 1-4 классах программами, учебниками и учебными пособиями, эталонами, рабочими тетрадями, самостоятельными и контрольными работами, методическими рекомендациями, сценариями занятий в ТДМ и др.). Для 5-9 классов в настоящее время разработано и проходит апробацию учебно-методическое обеспечение [12].

7. ***Система комплексного мониторинга метапредметных и предметных*** (математика) ***результатов обучения*** с электронной обработкой информации, позволяющая отслеживать динамику изменения результатов каждого ученика и класса в целом в сравнении с возрастной группой [16].

8. ***Система олимпиадной подготовки детей*** (математика), включающая метод ролей, технологию и учебный курс «Математический театр», направленные на освоение учащимися:

1) стратегий и способов решения любых интеллектуальных задач через ролевую игру и перевоплощение (на примере задач по математике);

2) умения работать в команде и результативно преодолевать любые трудности на основе РСО.

9. ***Многоуровневая система подготовки и методического сопровождения педагогов*** ДО, НОО и ООО, осваивающих ТДМ (курсы, семинары, стажировки, патронат, проекты, консультации, вебинары и пр.). Система работы вовлекает их в саморазвитие на основе РСО и, таким образом, выращивает в них рефлексивность [15].

10. ***Система работы с родителями*** на базе школ и ДОО, позволяющая создавать единое образовательное пространство семьи и образовательной организации [1].

С целью развития этой системы создана и активно развивается Инновационная методическая сеть «Учусь учиться» (ИМС), в рамках которой функционируют Федеральная инновационная площадка, Международный исследовательский проект, 10 творческих лабораторий (среди них Творческая лаборатория № 1 «Методологическая школа»), ежегодные сетевые события, конкурс учителей и др. Методическая сеть носит открытый характер и готова принять новых заинтересованных участников – как отдельных педагогов, так и целые педагогические коллективы общеобразовательных организаций: **www.sch2000.ru, info@sch2000.ru, Телефон: +7 (495) 797-89-77**

ИМС «Учусь учиться» объединяет около 7000 педагогов разных уровней образования из более 600 школ и ДОО из 57 регионов России. Из них 114 школ выращиваются в рамках ФИП как Центры качества математического образования, в задачи которых входит трансляция системы «Учусь учиться» в региональных системах повышения квалификации учителей (Москва и Московская область, Санкт-Петербург, Казань, Уфа, Астрахань, Бирск, Великий Новгород, Вятские поляны, Иркутск, Киров, Ковров, Липецк, Орел, Нальчик, Норильск, Новочебоксарск, Пермь, Саров, Стерлитамак, Томск, Ярославль и др.).

6. Результаты апробации системы «Учусь учиться»

Результаты апробации системы «Учусь учиться» показали стабильное превышение общероссийских средних показателей ВПР, ОГЭ, ЕГЭ по математике от 15 до 30%, метапредметных результатов – от 20 до 50%; существенное повышение активности и результативности участия детей в математических олимпиадах всех уровней, вплоть до международных (75% кандидатов и членов сборной России по математике учились по программе «Учусь учиться»); развитие личностных качеств, познавательной мотивации, воспитанности учащихся; рост профессионализма педагогов и престижа школ [13].

Таким образом, результаты апробации системы «Учусь учиться» позволяют сделать вывод о том, что категориальный аппарат общей теории деятельности ММПК может быть использован как критериальная основа современного образования.

В настоящее время в системе «Учусь учиться» продолжается развитие теоретических оснований системно-деятельностного подхода, создаются новые технологии выращивания у школьников рефлексивности и овладения общими способами решения нестандартных задач, совершенствуется непрерывный курса математики «Учусь учиться» для дошкольников и 1-9 классов школы, разрабатывается новый непрерывный курс системной олимпиадной подготовки по математике с 1 по 9 класс и надпредметный курс «Мир деятельности» для 5-9 классов, разрабатывается методическое обеспечение для комплексной программы дошкольного образования «Мир открытий», реализующей системно-деятельностный подход, создаются и апробируются критериально обеспеченные электронные измерители предметных (по курсу математики) и метапредметных результатов образования, строится сетевая система повышения квалификации и методического сопровождения педагогов, создается система работы с родителями детей, обучающихся по программе «Учусь учиться» и др. Данная инновационная работа осуществляется на базе НОУ ДПО «Институт системно-

деятельностной педагогики» в рамках Федеральной инновационной площадки Министерства просвещения «Механизмы сохранения лидирующих позиций РФ в области качества математического образования», Международного исследовательского проекта, профессионального взаимодействия с широким кругом образовательных организаций всех уровней, педагогами и родителями в ИМС «Учусь учиться». Перспективным направлением развития системы «Учусь учиться» является *театрализация* образования, которая является наиболее адекватным и надежным способом выращивания способностей, необходимых человеку и обществу [2, с. 26-30, 36-37, 44-45]. Более подробно о системе «Учусь учиться» можно узнать на сайте www.sch2000.ru.

1. Абдуллина Л.Э. Модель педагогического сопровождения самообразования родителей воспитанников дошкольной образовательной организации // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2018. – № 3. – С. 33-39

2. Анисимов О.С. Концепция непрерывного образования в методологическом подходе / Под общей редакцией О.С. Анисимова. Авторский коллектив ММПК. – М.: «Угреша Т», 2021.

3. Воровщиков С.Г., Кубышева М.А. Системно-деятельностный подход: перспективы осмысления и реализации // Деятельностная педагогика и педагогическое образование: Сборник тезисов IX Международной конференции «ДППО-2021»: Воронеж, 10-14 сентября 2021 г. / Под ред. А.В. Боровских. – Воронеж: Воронежский институт развития образования. – С. 6-9

4. Петерсон Л.Г. Деятельностный метод обучения: построение непрерывной сферы образования. Монография / Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева и др. – М.: АПК и ППРО, УМЦ «Школа 2000…», 2007.

5. Петерсон Л.Г. *Механизмы формирования универсальных учебных действий на основе дидактической системы деятельностного метода обучения «Школа 2000...» // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. – № 3. – С. 17-23.*

6. Петерсон Л.Г. Мотивация и самоопределение в учебной деятельности. Монография / Л.Г. Петерсон, Ю.В. Агапов. – М.: УМЦ «Школа 2000…», 2006.

7. Петерсон Л.Г. Построение непрерывной сферы образования на основе деятельностного метода // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 21-26

8. Петерсон Л.Г. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии. Монография / Л.Г. Петерсон, Ю.В. Агапов, М.А. Кубышева, В.А. Петерсон. – М.: УМЦ «Школа 2000…», 2006.

9. Петерсон Л.Г. Теория и практика построения непрерывного образования (на примере курса математики для дошкольников, начальной и 5-6 классов средней школы). Монография. – М.: УМЦ «Школа 2000…», 2001.

10. Петерсон Л.Г. Формирование и диагностика организационно-рефлексивных общеучебных умений в образовательной системе «Школа 2000…». Научно-методическое пособие / Л.Г. Петерсон, Ю.В. Агапов. – М.: АПК и ППРО, УМЦ «Школа 2000…», 2009.

11. Петерсон Л.Г. Что значит «уметь учиться». Методическое пособие / Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева, С.Е. Мазурина, И.В. Зайцева. – М.: АПК и ППРО, УМЦ «Школа 2000…», 2008.

12. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. Новый надпредметный курс «Мир деятельности» // Начальная школа. – 2012. – № 11. – С. 6-13

13. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. Организация, результаты и перспективы экспериментальной работы по апробации дидактической системы деятельностного

метода «Учусь учиться» // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2017. – № 2. – С. 22-32.

14. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. Разработка концепции учебной деятельности в контексте общих методологических категорий и ее реализация в системе непрерывного математического образования (дошкольное образование, начальная и основная школа) // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2018. – № 3. – С. 69-76

15. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. Технология деятельностного метода в системе профессионального педагогического образования // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 5. – С. 127-139

16. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А., Абдуллина Л.Э. Обобщенная модель повышения качества образования на основе методологических механизмов рефлексивной самоорганизации // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2017. – № 5. – С. 6-15

17. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А., Кузнецова Н.А., Петерсон В.А. Определение понятия «деятельность» в современной педагогике в контексте исторического процесса формирования системно-деятельностного подхода // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 4. – С. 6-13

18. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А., Рогатова М.В. Типология уроков деятельностной направленности // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 5. – С. 139-152

УДК 37.011

Рефлексивные основания общего образования: методологическая версия (ММПК)

Анисимов Олег Сергеевич, д.психол.н., проф., основатель Московского методолого-педагогического кружка, действительный член Международной академии акмеологических наук, Российской экологической академии, Академии социальных технологий и местного самоуправления, Академии социальных и педагогических наук, Русской секции Международной академии наук профессором кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской Академии государственной службы при Президенте РФ, руководителем методологического центра «Цивилизационные стратегии», humani12@mail.ru

Аннотация: В статье представлена идея рефлексивной самоорганизации как одно из методологических оснований разработки и реализации новой концепции непрерывного образования. Рефлексивная самоорганизация учащегося трактуется как непрерывное слежение за собой, самоотношение и самокоррекция в рамках учебной задачи с целью обретения способности деятельностной самостоятельности. Авторы подчеркивают, что для повышения уровня рефлексивной самоорганизации необходима работа по трем основным линиям: развитие механизмов интеллекта, самоопределения и самокоррекции.

Ключевые слова: Концепция непрерывного образования; рефлексивная самоорганизация.

Новая Концепция непрерывного образования разработана нами на базе ММПК в соответствии с законодательством РФ, на основе цивилизационного подхода и с опорой на методологические разработки в педагогике, психологии, теории деятельности [1].

Этимология термина «Образование» связана, в частности, с древнерусским словом «образъ». Отглагольная форма удачно подчеркивает специфику базисного

процесса образования, буквально означая постоянно идущий процесс превращения человека из «без-образного» состояния к «образованному» (имеющему образ). Отсюда базисный процесс образования – непрерывный организованный процесс самоизменения субъективности ученика. Под субъективностью в данной статье понимается комплекс способностей, позволяющий строить внутренние интеллектуальные представления, вырабатывать отношение к ним (приемлемость, неприемлемость) и при необходимости корректироваться [2]. Системообразующей этого комплекса разработчики концепции считают способность неслучайной рефлексивной самоорганизации в решении задач в различных областях жизни.

Рефлексивная самоорганизация учащегося – это непрерывное слежение за собой, самоотношение и самокоррекция в рамках учебной задачи с целью обретения способности деятельностной самостоятельности. Для повышения уровня рефлексивной самоорганизации необходима работа по трем основным линиям: *развитие механизмов интеллекта, самоопределения и самокоррекции* (или воли на более высоком уровне). Освоение только интеллектуальной составляющей (знаний) недостаточно. Вот почему обучение должно быть подчиненно процессам воспитания, а не наоборот. Адекватность самоопределения в каждый момент времени взрослой жизни зависит от воспитания, полученного на уровне семейного, дошкольного и школьного этапов образования.

Системность выращивания рефлексивной способности задаётся главным принципом «выращивания» этих способностей – принципом игромоделирования и механизмом организованной коммуникации. Без сопровождающего рефлексивного обсуждения, помогающего осознать собственные действия, способы работы, встреченные затруднения и пришедшие озарения, использование вышеприведенных принципов будет малополезно. Именно через специально организованное обсуждение выращивается рефлексивность. Придавая рефлексии регулярность и ритмичность воспроизводимых действий с коррекцией после рефлексии, приобретается рефлексивная самоорганизованность.

На уровне дошкольного образования, опираясь на природные данные ребенка, запускается организованный процесс выращивания рефлексивной самоорганизации обучающегося, позволяющей ему делать осознанный выбор в жизненных ситуациях с опорой на чувственные конкретные образы, которые осваиваются через занятия, построенные на мировоззренческих основаниях.

На этапе школьного образования, учитывая физиологические и психические законы развития, в рефлексивной самоорганизации обучающегося происходит усложнение интеллектуальных представлений – через метод работы с текстом, психоэмоциональная самокоррекция – через идентификацию с абстрактным содержанием (идеальными объектами) (отождествление, заимствование позиции), изменения в самоорганизации – через смещение мотивации с потребностного отношения на ответственное самоопределение с помощью игромодельных тренингов.

Главной деятельностной компетенцией педагога является профессиональная рефлексивная самоорганизация. На всех этапах образования педагог должен задавать эталонные образцы модельного поведения, демонстрирующего способность, которую необходимо освоить обучающемуся.

Основные педагогические средства в общем образовании: метод работы с текстом, коммуникация, организационно-деятельностная игра, организационно-мыслительная игра, организационно-коммуникативная игра, встроенный в игромодельную рамку тренинг по отработке нужной способности и театральные формы [3].

Необходим переход от уроков, ориентированных на передачу знаний, к игромодельным коллективно-распределенным занятиям, ориентированным на выращивание рефлексивной самоорганизации учащихся.

Основная инновация: рост субъективности зависит от роста способности преодолевать затруднения: сначала с помощью педагога, а потом и самостоятельно. Если строить образование на этапе общего образования по положениям Концепции непрерывного образования, то происходит неслучайный рост рефлексивной самоорганизации. Благодаря даже частичному использованию элементов концепции непрерывного образования можно значительно повысить эффективность образовательного процесса.

1. Цивилизационная аналитика: понятийная парадигма / под общей редакцией Ю.Н. Коптева. – М., 2017.

2. Анисимов О.С. Концепция непрерывного образования в методологическом подходе / О.С. Анисимов, С.П. Луполенко, Н.А. Приходько и др. / Под общей редакцией О.С. Анисимова. – М.: «Угреша Т», 2021.

3. Бидюков Б.Ф., Приходько Н.А., Хрущева В.В., Бреховских Т.В. Повышение методической компетентности педагогов в процессе освоения ФГОС в Новосибирском районе Новосибирской области // Модернизация технологий и содержания обучения в соответствии с ФГОС общего образования: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции; в 2 т. Т. 1 / ГБОУ ДПО НСО «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования»; отв. за вып: А.В. Плитченко, Н.А. Шиленко. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2016. – С. 30-35.

УДК 37.02

Организация базового процесса в системе непрерывного образования

Петерсон Людмила Георгиевна, д.пед.н., проф., научный руководитель Института системно-деятельностной педагогики, академик Международной академии наук педагогического образования, лауреат Премии Президента РФ в области образования, автор дидактической системы и непрерывного курса математики «Учусь учиться» для дошкольного образования и учащихся 1-9 классов, автор надпредметного курса «Мир деятельности», Почетный работник дополнительного профессионального образования РФ, www.sch2000.ru, petersonlg@mail.ru

Аннотация: В статье базовый процесс в системе непрерывного образования определяется как организованный процесс самоизменения ученика на основе рефлексивной самоорганизации. Образовательная система «Учусь учиться» создает благоприятные организационно-педагогические условия для эффективной реализации базового процесса и выращивания рефлексивности. Автор анализирует условия непрерывности системы образования, выявляет проблемные звенья и намечает перспективы развития с точки зрения требований организации базового процесса.

Ключевые слова: базовый процесс в системе образования; рефлексивная самоорганизация; принцип выращивания; система «Учусь учиться»; технология деятельностного метода; непрерывность образования.

Базовый процесс в системе деятельности – это процесс, от которого зависит качество реализации поставленной цели [2, с. 399]. Все остальные процессы в этой деятельности выступают как обслуживающие, снимающие возникающие затруднения.

Какой процесс является базовым в системе образования, а какие – обслуживающими? Поиску ответа на этот вопрос посвящены многие научно-теоретические и

практические исследования. Г.П. Щедровицкий, анализируя исторический процесс развития системы образования, пришел к выводу, что она возникла в связи с необходимостью *воспроизводства*, повторения некоторой деятельности [10, с. 197-227]. Так, еще на заре развития цивилизации человеку необходимо было воспроизвести способ изготовления каменного топора, приготовления пищи. Даже в таком простом варианте воспроизводство, необходимое для выживания и развития человека, предполагает наличие в механизме деятельности элементов, которые позволяют не только ее повторять с составом тех же участников, но транслировать при смене участников. Таким образом, появляются две сферы – сфера *производства* и сфера *культуры*.

В сфере культуры собираются лучшие образцы сферы производства. Первичная педагогическая функция – передача людям, занятым в сфере производства, культурных образцов для подражания. Однако при передаче культурных образцов другим людям те не всегда способны это воспринять. И тогда в процессе воспроизводства, несмотря на трансляцию деятельности, возникает разрыв. «Именно как следствие преодоления этого разрыва исторически сложилась и развилась сфера обучения» [2, с. 202]. Возникли фигуры *учителя* – носителя культурных норм, и *ученика* – того, кому эти нормы надо передать.

Успешность передачи культурных образцов зависела, с одной стороны, от способностей ученика, а с другой – от того, какие учебные средства использовал учитель. Поэтому в процессе взаимодействия между учителем и учеником и появились два типа деятельности:

- деятельность *учения*, или *учебная деятельность,* – это деятельность ученика, суть которой заключается в самоизменении и развитии собственных способностей, необходимых для освоения культурных ценностей общества;
- деятельность *обучения* – это деятельность учителя, предназначением которой является совершенствование учебных средств, необходимых для *помощи* ученику в снятии его затруднений.

Развертывание обучения и воспитания как особой отдельной сферы массовой деятельности приводит к последовательному появлению специалистов, снимающих затруднения в различных процессах. Так, осуществляемая вначале учителем практика по поиску, выделению и закреплению лучших вариантов своих действий создает условия для деятельности принципиально иного типа: сравнения и анализа действий различных учителей, выбор лучших образцов с целью снятия затруднений в деятельности учителей. Таким образом, появляется фигура *методиста*, задачей которого является снятие затруднений у учителя.

Необходимость передавать деятельность обучения непрерывно расширяющемуся кругу лиц приводит к тому, что такая деятельность начинает практиковаться все чаще и чаще и, наконец, оформляется в особую специальность *преподавателей, готовящих учителей* или обеспечивающих *повышение их квалификации* и переподготовку.

Аналогично возникают фигуры *педагогов-теоретиков*, задачей которых является снятие затруднений методистов в формулировке целей образования, построении программ обучения и создании соответствующих им средств обучения. И наконец, задача *управленцев* – снятие затруднений во взаимодействии всех звеньев и обеспечение рефлексивного сопровождения этого взаимодействия.

«Деятельность всех этих специалистов образует единую сферу, в которой все составляющие связаны и зависят друг от друга» [10, с. 209]. При этом первоосновой,

смыслом их деятельности является в конечном счете снятие затруднений в самоизменении ученика и развитии им своих способностей в ходе освоения культурных ценностей – вот что составляет ключевой, базовый процесс системы образования. А поскольку процесс самоизменения основан на методе рефлексивной самоорганизации (РСО) [1], то мы приходим к выводу, что **базовым процессом в системе образования** является *организованный процесс самоизменения ученика на основе РСО*. Этот же вывод сделан в новой Концепции непрерывного образования ММПК [4, с. 10]. Он коррелирует с выводами, полученными в исследовании «Уроки анализа лучших систем образования в мире», которое консалтинговая компания «Маккинзи» провела в 25 странах мира [3].

Эффективность любого процесса деятельности определяется условиями непрерывности технологического цикла в любой системе деятельности [7]. Для системы образования это:

1) соответствие целей образования личностным ценностям каждого обучающегося;

2) инвариантность целей для каждого звена в системе образования;

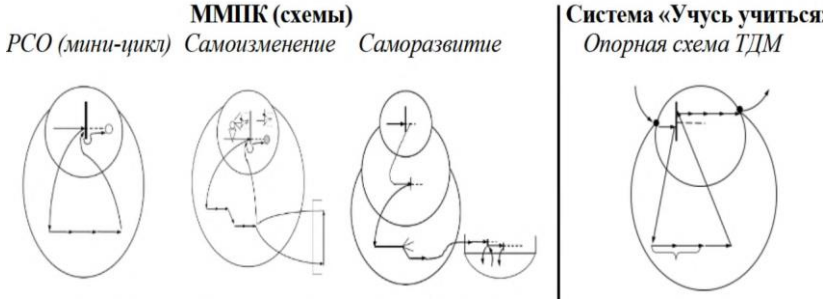
3) наличие технологии, обеспечивающей функциональную связь между всеми этапами процесса обучения в соответствии с поставленными целями;

4) соответствие технологии средств и методов обучения;

5) готовность ученика к преодолению затруднений в деятельности на основе РСО;

6) соответствие поставленным целям средств контроля [2].

Нормативная база современного общего образования создает в основном возможности для реализации в школах и дошкольных образовательных организациях первых двух условий. *Технология деятельностного метода* (ТДМ) и *средства обучения* на уровнях ДО–НОО–ООО, построенные в системе «Учусь учиться» (ранее «Школа 2000...»), соответствуют ФГОС ОО и отвечают 3 и 4 условиям. В основе ТДМ лежит РСО, что позволяет системно выращивать у детей рефлексивность на всех уровнях образования, начиная с дошкольного, с учетом возрастных особенностей (то есть приближаться к решению задачи 5). Для решения этих задач в качестве теоретического основания мы используем **принцип выращивания**, который состоит в совмещении, с одной стороны, внутренней активности ученика, его целенаправленных попыток раскрыть и реализовать свой потенциал, а с другой стороны, внешней организации этой активности со стороны учителя в рамках той же цели [2].



ТДМ погружает детей в рефлексивную самоорганизацию на уроках всех типов [5, с. 37-57]. Сравнивая даже внешний вид схем ММПК [8, с. 31-35, 40-45, 67-70] и

опорной схемы ТДМ [5, с. 28-34], можно заметить, что в системе «Учусь учиться» дети имеют возможность систематически проходить все шаги РСО, выращивая в себе способность к самоизменению (умению учиться) и готовность к саморазвитию. При этом в ТДМ реализована теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [4], что наряду с развитием рефлексивности, освоением способов действий и норм коммуникации обеспечивает глубокое и прочное усвоение знаний по изучаемым предметам.

Практическое использование ТДМ, как и любой технологии, требует описания условий ее реализации (принципов обучения), разработки учебного содержания и методик. ***Дидактические принципы*** были выведены не случайным образом посредством конкретизации схем общей теории деятельности ММПК: принципы *деятельности, непрерывности, целостного представления о мире, минимакса, психологической комфортности, творчества, вариативности, «выращивания»* [5, с. 34-37]. ***Учебное содержание*** и ***методики*** созданы для непрерывного курса математики дошкольного уровня образования и 1-9 классов. Принципиально новым элементом системы является надпредметный курс «Мир деятельности» [9, с. 6-13], который позволяет учащимся не просто приобретать опыт выполнения УУД под руководством учителя, а проходить при освоении УУД все необходимые шаги формирования любых умений: опыт – знание – тренинг, самоконтроль, коррекция – контроль.

Разрыв между поставленными целями и средствами контроля, нарушающий шестое условие непрерывности базового процесса, является в настоящее время наиболее проблемным звеном перехода российской школы к новому качеству образования. Любая система деятельности реализует цели, которые контролируются, а сегодня в рамках аттестационных процедур ВПР, ОГЭ, ЕГЭ и др. контролируются, в основном, лишь предметные результаты образования. Чтобы устранить этот разрыв требуется, с одной стороны, разработка и согласование средств контроля метапредметных результатов, а с другой – внедрение в школах новых образовательных систем деятельностного типа, которые позволят эти результаты формировать в массовом образовании [6].

Научный коллектив Института системно-деятельностной педагогики вместе с другими научными коллективами включился в решение этих задач. С нашей точки зрения, потенциал деятельностного образования, накопленный в отечественной школе, позволяет перейти к целенаправленному практическому изменению базового процесса системы образования в направлении выращивания рефлексивности, и на этой основе получить значительное приращение качества образования.

1. Анисимов О.С. Концепция непрерывного образования в методологическом подходе / Под общей редакцией О.С. Анисимова. Авторский коллектив ММПК. – М.: «Угреша Т», 2021.

2. Анисимов О.С. Методологический словарь для стратегов. Т. 1. Стратегии в пространстве макроуправления. – URL: http://metodologika.ru/node/216

3. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 7-60

4. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. – М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002.

5. Петерсон Л.Г. Деятельностный метод обучения: построение непрерывной сферы образования / Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева и др. – М.: АПК и ППРО, УМЦ «Школа 2000…», 2007.

6. Петерсон Л.Г. Кубышева М. А., Посполита Н. В., Рогатова М. В. Комплексный педагогический мониторинг процесса формирований универсальных учебных действий в начальной школе. – М.: Институт СДП, 2016.

7. Петерсон Л.Г. Построение непрерывной сферы образования на основе деятельностного метода // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 21-26

8. Петерсон Л.Г., Агапов Ю.В., Кубышева М.А., Петерсон В.А. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии. Монография. – М.: Институт СДП, 2018.

9. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. Новый надпредметный курс «Мир дея- тельности» // Начальная школа. – 2012. – № 11.

10. Щедровицкий Г.П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности // Избранные труды. – М.: Шк.Культ.Полит., 1995.

УДК 37.011

Системно-деятельностный подход: векторы осмысления

Кубышева Марина Андреевна, к.пед.н., доц., заместитель директора по НМР Института системно-деятельностной педагогики, kubysheva@sch2000.ru

Воровщиков Сергей Георгиевич, проф., д.пед.н., проф. института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», SPIN-код: 1366-5979, ORCID: 0000-0002-5233-5182, VorovshikovSG@mgpu.ru

Аннотация: В статье обосновывается необходимость осмысления системно-деятельностный подхода с учетом требования технологичности педагогических систем деятельностного образования, создания измерителей результатов обучения, соответствующих поставленным целям. в основу мотивации не только учащихся, но и учителей и управленцев. Общая теории деятельности Московского методолого-педагогического кружка выступает в качестве критериальной базы системно-деятельностного подхода в интерпретации научной школы Л.Г. Петерсон.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход; деятельностная педагогика; рефлексивная самоорганизация.

В последнее десятилетие в условиях реализации стандарта общего образования системно-деятельностный подход определяется как ведущее методологическое основание перехода системы российского образования в новое качество. Подразумевается, что системно-деятельностный подход интегрирует системный подход к организации образовательного процесса и его деятельностную интерпретацию, т.е. понимание образовательного процесса как совокупности многообразных взаимосвязанных и взаимообусловленных видов деятельности всех задействованных в нем субъектов. Одни исследователи отстаивают свое исключительное авторское право на данный термин, указывая конкретный год своей публикации, другие иронично утверждают, что «любая теория или технология обучения предполагает системно-деятельностный подход. В любом типе обучения выделяются определённые деятельности, и эти деятельности, как правило, задаются, организуются и реализуются с помощью той или иной системы» [8]. Таким образом, несмотря на некоторую историю возникновения и бытия системно-деятельного подхода, мы вынуждены признать, что отсутствует в полной мере целостная теоретическая концепция данного подхода, положенного в основу разработки и реализации ФГОС ОО [2; 3].

В тоже время очевидно, что успехи и неудачи массовой педагогической практики во многом обусловлены самим фактом наличия теоретической концепции и

степенью ее разработанности. В.Л. Лекторский и В.С. Швырев справедливо заметили: «До поры до времени, деятельность может осуществляться на основе неосознанного применения тех или иных средств и приемов на определимом этапе; однако, когда деятельность усложняется, такое ее осуществление становится невозможным. Достижение исходных целей деятельности в этой ситуации требует осознания и исследования ее средств и регулятивов» [5, с. 7]. В связи с новым этапом теоретического осмысления и практического воплощения современной версии ФГОС ОО и развития соответствующего дидактико-методического обеспечения становится особо актуальным разработка и воплощение теоретической концепции системно-деятельностного подхода.

Необходимыми условиями реального внедрения системно-деятельностного подхода в массовую школу являются требования:

- *технологичности* педагогических систем деятельностного образования, ибо, прежде всего, за счет этого они будут, во-первых, поняты, приняты и реализованы массовым учительством, а во-вторых, могут быть тиражируемы и осваиваемы без искажений в системе непрерывного педагогического образования;

- *создания измерителей* результатов обучения, соответствующих поставленным целям. Как известно, любая система деятельности работает на тот результат, который контролируется: за что хвалят, того и стремятся достичь. Диагностическая система должна быть положена в основу мотивации не только учащихся, но и учителей и управленцев.

Но для решения этих и многих других актуальных проблем деятельностного образования нужны согласованные ***критерии*** высокого уровня абстракции, которые вырабатываются в философско-социологических теориях, описывающих человеческую деятельность и мышление. Как подчеркивал В.В. Давыдов, «... о развивающем обучении и воспитании можно вести речь только в русле того или иного конкретного понимания деятельности (то есть, опираясь на вполне определенную и развернутую ее общую теорию) ...» [4, с. 388].

Глубоко продуманная система общих категорий деятельности разработана в последние десятилетия в общей теории деятельности Московского методолого-педагогического кружка (ММПК) под руководством О.С. Анисимова [1]. Она была принята в качестве критериальной базы системно-деятельностного подхода в интерпретации научной школы Л.Г. Петерсон и реализована в 1995–2021 гг. в непрерывной образовательной системе «Учусь учиться» (ранее «Школа 2000...») на уровнях ДО–НОО–ООО–СПО–ДПО педагогов. Данная система изначально строилась с ценностной и целевой направленностью на сохранение лучших традиций отечественного образования, мотивацию и адекватное самоопределение учащихся в учебной деятельности, формирование у них способностей к рефлексивной самоорганизации и тех личностных и метапредметных результатов образования, которые положены в основу новых образовательных стандартов [6; 7]. В ходе апробации системы «Учусь учиться» более чем в 300 школах 56 регионов России было доказано преимущество системно-деятельностного подхода в общем образовании, которое состоит в неслучайности управления учебной деятельностью ученика и наличии общей для всех критериальной базы, необходимой для согласования, построения новых педагогических технологий, создания средств контроля и аттестационных процедур.

1. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления – М.: Экономика 1991. – 415 с.

2. Воровщиков С.Г. В поиске метапредметности: опыт разработки концепции // Народное образование. – 2020. – № 6 (1483). – С. 155-165

3. Воровщиков С.Г. Теория метапредметного образования: подходы к проектированию // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 6. – С. 16-23

4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. С. 388.

5. Лекторский В.А. Методологический анализ науки / В.А. Лекторский, В.С. Швырев// Философия, методология, наука. – М.: Наука, 1962. – С. 7–44.

6. Петерсон Л.Г. Деятельностный метод обучения: Построение непрерывной сферы образования/ Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева и др. – М.: АПК и ППРО, 2007. – 447 с.

7. Петерсон Л.Г. Определение понятия «деятельность» в современной педагогике в контексте исторического процесса формирования системно-деятельностного подхода / Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева, Н.А. Кузнецова, В.А. Петерсон // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 4. – С. 6-13.

8. Хуторской А.В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся. // Вестник Института образования человека. – 2012. – № 1. – URL: http://eidos-institute.ru/journal/2012/100/.

УДК 373.2

Комплексная программа дошкольного образования «Мир открытий»: инновационный потенциал

Петерсон Людмила Георгиевна, д.пед.н., проф., научный руководитель Института системно-деятельностной педагогики, академик Международной академии наук педагогического образования, лауреат Премии Президента РФ в области образования, автор дидактической системы и непрерывного курса математики «Учусь учиться» для дошкольного образования и учащихся 1-9 классов, автор надпредметного курса «Мир деятельности», Почетный работник дополнительного профессионального образования РФ, www.sch2000.ru, petersonlg@mail.ru

Лыкова Ирина Александровна, д.пед.н., доц., заместитель директора по инновационной деятельности ФГБУ «Институт художественного образования РАО», академик Международной академии наук педагогического образования; член-корреспондент РАЕ; соавтор комплексных образовательных программ «Истоки», «Мир открытий», «Тропинки», cvetmir@mail.ru

Буренина Анна Иосифовна, доц., к.пед.н., доц. кафедры психологии и педагогики детства Ленинградского областного института развития образования, главный редактор журнала «Музыкальная палитра», президент Фонда «Петербургский центр творческой педагогики «Аничков мост», автор популярной программы по ритмопластике «Ритмическая мозаика», info@sch2000.ru

Абдуллина Лилия Энгелевна, к.пед.н., руководитель отдела по дошкольному образованию Института системно-деятельностной педагогики, координатор проекта «Мир открытий», abdullina@sch2000.ru

Аннотация: В статье раскрыт инновационный потенциал комплексной программы дошкольного образования «Мир открытий», направленной на непрерывное и системное накопление ребенком социокультурного опыта деятельности и общения в процессе активного взаимодействия с окружающей средой, другими детьми и взрослыми; создание оптимальных условий для становления целостной картины мира с учетом возрастных и индивидуальных особенностей растущего человека.

Ключевые слова: программы «Мир открытий»; индивидуализация образования; метод рефлексивной самоорганизации; технология «Ситуация»; технология деятельностного метода.

Новые цели и ценности образования предполагают готовность педагогов к использованию новых образовательных технологий деятельностного типа, новых методик и форм работы с детьми, эффективность которых подтверждается практикой. Необходимость поддержки педагогов в инновационной деятельности побудила авторов широко известных парциальных образовательных программ «Игралочка», «Раз – ступенька, два – ступенька…» (Л.Г. Петерсон, Е.Е. Кочемасова), «Развитие речи» (О.С. Ушакова), «Наш дом – природа» (Н.А. Рыжова), «Цветные ладошки» и «Умные пальчики» (И.А. Лыкова), «Тутти» (А.И. Буренина, Т.Э. Тютюнникова) и др. объединиться в команду для разработки новой комплексной программы дошкольного образования «Мир открытий» [1]. На основе системно-деятельностного подхода авторским коллективом создан многовариантный и удобный для практической работы комплекс методических пособий и дидактических материалов, позволяющих эффективно организовать образовательный процесс в детском саду в соответствии с новыми вызовами XXI века, требованиями ФГОС ДО и с позиций обеспечения преемственности между уровнями образования.

Основная концептуальная идея программы «Мир открытий» заключается в научном обосновании системы условий для *неслучайного* развития личности ребенка, сохранения и поддержки его здоровья, обогащения опыта деятельности и общения на основе ценностей культурно-исторического (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддъяков, Д.Б. Эльконин) и системно-деятельностного подходов (В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов, Г.П. Щедровицкий, О.С. Анисимов и др.). Использование последних достижений российской методологической школы – Московского методологического кружка (ММК) и Московского методолого-педагогический консорциума (ММПК) (Г.П. Щедровицкий, О.С. Анисимов и др.) позволило создать эффективный, технологичный, доступный воспитателям детских садов педагогический инструментарий нового поколения, отвечающий на вопросы о том, как помочь детям войти в культуру и общество, обеспечить готовность к жизни в быстро меняющемся мире [2].

В центре программы «Мир открытий» – современный ребенок. Он не такой, каким был его сверстник еще несколько десятилетий назад. И не потому, что изменилась природа самого ребенка или закономерности его развития, а потому, что принципиально изменилась жизнь, предметный и социальный мир, ожидания взрослых, воспитательные модели в семье и детском саду. Интернет и разнообразные гаджеты становятся постоянными спутниками в жизни ребенка и его родителей, расширяя и изменяя их способы коммуникации и познания. Мир стал открытым и многополярным, что потребовало новых целей и стратегий образования на всех уровнях, начиная с дошкольного.

Основная цель программы «Мир открытий» – непрерывное и системное накопление ребенком социокультурного опыта деятельности и общения в процессе активного взаимодействия с окружающей средой, другими детьми и взрослыми; создание оптимальных условий для становления целостной картины мира с учетом возрастных и индивидуальных особенностей растущего человека.

«Мир открытий» – это программа открытого типа, ключевым вектором которой является поддержка любознательности, самостоятельности, инициативности и активности; позитивная социализация и поддержка индивидуальности каждого ребенка; содействие приобретению им системного опыта исследований и самостоятельных открытий, общения и сотрудничества с другими людьми – детьми и взрослыми.

Безусловными педагогическими ценностями, обретающими форму целевых ориентиров, в программе «Мир открытий» становятся: целостная картина мира, диалогичность, открытость к приобретению нового опыта, умение учиться и самостоятельно преодолевать затруднения, гибкость и критичность мышления, умение работать в команде, брать ответственность за сделанный выбор, проявлять уважение по отношению к себе, другим людям, обществу, стране, окружающей среде; готовность к саморазвитию и др. Все это создает основу для успешной самореализации растущего человека на каждом жизненном этапе. Развитие этих личностных качеств проходит постепенно и последовательно.

Принятые в Программе методологические подходы и научная база обусловливают чрезвычайно бережное отношение к ребенку как к саморазвивающейся личности, уважение к его индивидуальности, принятие ребенка таким, каков он есть.

Индивидуализация образования **в программе «Мир открытий» достигается за счет создания следующих психолого-педагогических условий:**

- следование за естественным развитием ребенка с учетом его интересов, способностей, темпа развития, индивидуального стиля деятельности, характера образовательного запроса родителей и их взаимодействия с педагогом;
- адекватность, вариативность и гибкость образовательной среды;
- индивидуальные программы развития (маршруты, траектории, стратегии развития, персонализированное обучение, модель адресного обучения, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуализированное обучение), разрабатываемые совместно педагогом и родителями (или лицами, их замещающими);
- поддержка активного отношения ребенка к окружающему миру, к разным видам деятельности, расширение опыта самоорганизации, самодеятельности, саморазвития; становление эмоционально-ценностного отношения растущего человека к окружающему миру и себе самому как части мироздания;
- уважение личности каждого ребенка, формирование его положительной самооценки, «Я-концепции» творца;
- создание эмоционально комфортной атмосферы в детском коллективе;
- включение в педагогический процесс компонента психологического сопровождения деятельности всех его субъектов (детей, педагогов, родителей);
- разнообразие и постоянная смена видов детской деятельности, объединенных образовательной целью и программой развития;
- многоуровневая интеграция разных видов детской деятельности, в результате чего для каждого ребенка находится «дело» по сегодняшним интересам, достижениям, задачам развития (исключается требование единого для всех унифицированного результата);
- визуализация индивидуальных достижений (фиксация и презентация результата в форме макета, рукотворной книги, коллекции, выставки детского творчества, портфолио);
- наличие специально оборудованного места для самостоятельной деятельности и индивидуальных культурных практик, включающего широкий выбор дидактических и художественных материалов, игрушек, доступных инструментов, книг, пособий, предметов культуры и произведений искусства.

Так, например, в период адаптации к детскому саду, педагог помогает каждому ребенку найти «свои» яркие зрительные ориентиры для более быстрой и комфортной ориентировки в новом окружении. Это могут быть народные игрушки (и другие предметы декоративно-прикладного искусства), картины, аранжировки, шторы,

мобили (подвесные конструкции) и другие красивые предметы, местонахождение которых не меняется в период адаптации. Для ребенка эти запоминающиеся предметы выступают не только зрительными ориентирами, но и своеобразными «островками стабильности». Педагог вовлекает ребенка в самостоятельный выбор этих предметов среди ряда других (например, в мини-музее детского сада, в коробке с игрушками) и поиск для них подходящего места в обживаемом пространстве; приглашает для совместной «проверки окружения» (узнать, на месте ли находится петушок, «проснулась» ли лошадка, «не улетела» ли бабочка и т.д.). Ребенок знакомится с пространством детского сада и активно «обживает» его: приносит в детский сад любимую домашнюю игрушку; сам выбирает картинки для маркировки своего шкафчика, кроватки и полотенца; наполняет новое пространство результатами своего художественного творчества (рисунками, раскрасками, пластилиновыми фигурками и др.). В пространстве группы можно обустроить «заветные места», где ребенок будет обнаруживать сам себя, например, оформить маленький стендик (достаточно фоторамки) с использованием фото ребенка и его семьи. Выставки изобразительного творчества, индивидуальные художественные альбомы, портфолио, личные мини-коллекции красивых предметов (фантиков, лоскутков, художественных открыток, карандашей, наклеек) – это хорошие способы индивидуализации общения педагога с детьми и персонализации внимания [3].

Механизмом, побуждающим педагогов и родителей к переосмыслению своего опыта, освоению инструментов саморазвития и трансляции культуры самоизменения детям, выступает *метод рефлексивной самоорганизации* (О.С. Анисимов и др.), «вшитый» в различные педагогические инструменты, обеспечивающие реализацию программы «Мир открытий» (технология организации познавательной деятельности детей «Ситуация», технология педагогического сопровождения самообразования родителей, многоуровневая система повышения квалификации педагогов и др.).

В соответствии с методом рефлексивной самоорганизации (РСО) в основе **технологии «Ситуация»** лежат моделируемые взрослым образовательные ситуации, в которых дети сталкиваются с затруднениями, фиксируют то, что пока у них не получается, учатся понимать причины своих затруднений и находить способы их преодоления. Такие ситуации могут отличаться *по содержанию, по форме* организации (например, это могут быть прогулки, экскурсии, занятия и пр.), а также *по локализации во времени*.

Несмотря на имеющиеся отличия, все эти образовательные ситуации имеют сходную структуру, соответствующую основным шагам метода рефлексивной самоорганизации, и включают в себя шесть последовательных этапов [6].

1) *Введение в ситуацию.*

Задача взрослого на данном этапе – создать условия для возникновения у детей внутренней потребности («детской» цели) включения в познавательную деятельность.

2) *Актуализация детского опыта (знаний, умений, навыков).*

На данном этапе педагог организует совместную с детьми деятельность, способствующую актуализации у них мыслительных операций, знаний и умений, необходимых для следующего шага.

3) *Затруднение в ситуации (проблематизация содержания).*

Педагог моделирует проблемную ситуацию, где для достижения своей «детской» цели детям требуется выполнить новое, незнакомое для них действие. Задавая систему вопросов: «Смогли?», «Почему не смогли?», взрослый помогает детям приобрести опыт фиксирования затруднения и выявления его причины. Поскольку

затруднение оказывается личностно значимым для каждого ребенка, так как оно препятствует достижению его «детской» цели, у детей возникает внутренняя потребность в его преодолении – теперь уже новая цель, связанная с познанием и соотносимая с «взрослой» целью.

4) *Открытие детьми нового знания (способа действий).*

На данном этапе взрослый организует процесс самостоятельного поиска и открытия детьми нового знания.

5) *Включение нового знания (способа действий) в систему знаний*.

На данном этапе организуются различные виды деятельности детей, в которых они могут применить открытое ими новое знание или способ действий (в том числе в измененных условиях).

6) *Осмысление.*

На данном этапе дети соотносят цели и результаты своей деятельности, фиксируют достижение цели и определяют условия, которые позволили добиться этой цели.

Таким образом, метод РСО, положенный в основу технологии организации познавательной деятельности детей (технология «Ситуация»), создает условия для приобретения ими опыта систематического прохождения, «проживания» целостного, методологически обоснованного пути выхода из затруднений и достижения своего собственного позитивного результата.

Технология «Ситуация» конкретизирует для дошкольного образования **технологию деятельностного метода** Л.Г. Петерсон (ТДМ) для начальной и основной школы, где метод РСО является технологической основой преемственности между различными уровнями образования [5].

Отличительной особенностью программы «Мир открытий» является взаимодействие детского сада с семьями воспитанников, а именно – смещение акцента с традиционного обучения и просвещения родителей (или лиц, их замещающих) на педагогическое сопровождение самообразования взрослых. Разработанная технология педагогического сопровождения самообразования родителей в своей основе также имеет метод РСО. Это создает условия для того чтобы, с одной стороны, родители смогли на себе «прочувствовать» эффективность данного метода и оценить важность его применения в детском саду для развития детей, а с другой – вооружает их инструментом саморазвития.

Единство методологических оснований (*рефлексивная самоорганизация как механизм саморазвития личности и др.*) и принципов (*психологической комфортности, деятельности, непрерывности, целостности, минимакса, вариативности, творчества, «выращивания»*) организации образовательной деятельности детей и взрослых, облегчает педагогам понимание и освоение нового инструмента, позволяет создать единое образовательное пространство семьи и детского сада [4].

Таким образом, программа «Мир открытий» это:

- Открытие ребенком окружающего мира, самого себя и других людей в этом мире в процессе совместной со взрослыми и самостоятельной деятельности; способов преодоления затруднений в собственной деятельности, путей решения задач и проблем (в соответствии с возрастом).

- Открытие педагогами эффективных инструментов развития ребенка, обеспечивающих условия для его саморазвития и успешной самореализации; новых векторов и горизонтов личностного и профессионального роста.

- *Открытие родителями* возможностей более глубокого понимания своих детей, осознанного участия в их образовании, воспитании и развитии; новых смыслов

и возможностей в повышении родительской компетентности.

Программа «Мир открытий» широко апробирована в 56 субъектах РФ, успешно прошла общественную и научную экспертизу, по результатам которой ей был присвоен гриф УМО (Протокол № 2 от 25.06.2015 заседания Президиума УМО по образованию в области подготовки педагогических кадров).

1. *Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Мир открытий» // Науч. рук. Л.Г. Петерсон / Под общей ред. Л.Г. Петерсон, И.А. Лыковой. – М.: Издательский дом «Цветной мир», 2016. – 336 с.*

2. *Концептуальные идеи примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования «Мир открытий» (от рождения до 7 лет. / Под. ред. Л.Г. Петерсон. – М.: Институт системно-деятельностной педагогики, 2011. – 64 с.*

3. *Лыкова И.А., Файзуллаева Е.Д. Творческий стиль освоения среды (значение изобразительного искусства для успешной адаптации ребенка к детскому саду / И.А. Лыкова, Е.Д. Файзуллаева // Педагогика искусства. – 2014. – № 1. – URL: http://art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2014/lykova.pdf*

4. *Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. Дидактические принципы деятельностного метода в системе непрерывного образования (детский сад–школа–вуз) // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 2. – С. 59-64.*

5. *Петерсон Л.Г., Абдуллина Л.Э. Требования к психолого-педагогическим условиям организации образовательного процесса как критерии оценки качества дошкольного образования // Детский сад будущего: оценка качества в соответствии с ФГОС ДО: Сб. науч. ст. международ. научно-практ. конферен. / Вып. 2. – Санкт-Петербург, 2014. – С. 235-244.*

6. *Петерсон Л.Г., Абдуллина Л.Э. Формирование у дошкольников опыта выполнения универсальных учебных действий средствами математики. // Детский сад: теория и практика. – 2015. – № 12. – С. 34-50.*

УДК 37.011

Надпредметный курс «Мир деятельности»: образовательный ресурс деятельностной педагогики

Кубышева Марина Андреевна, к.пед.н., доц., заместитель директора по НМР Института системно-деятельностной педагогики, kubysheva@sch2000.ru

Аннотация: В статье надпредметный курс «Мир деятельности» представлен ка образовательный ресурс деятельностной педагогики, который призван способствовать освоению учащимися 1-9 классов основных аксиологических, теоретических и технологических основ владения эффективными способами корректного осуществления учебно-познавательной деятельности. Определены четыре параллельно развивающиеся содержательно-методические лини курса: организационно-рефлексивная, коммуникативная, познавательная, ценностная.

Ключевые слова: метапредметное образование; надпредметный курс; системно-деятельностный подход.

История надпредметного (метапредметного) курса в современной отечественной педагогике измеряется более четвертью века. В отечественной педагогике в зависимости от трактовки метапредметного образования сложилось несколько подходов к дидактике и методике метапредметного учебного курса, представленные в основном научными школами Ю.В. Громыко, А.В. Хуторского [2; 3; 4; 5; 10]. Научная школа Л.Г. Петерсон предлагает свое видение надпредметного курса, направленного на освоение деятельностного компонента содержания метапредметного образования – универ-

сальных учебных действий [8; 9]. Надпредметный курс «Мир деятельности» является элективным курсом гносеологической ориентации, который призван способствовать освоению учащимися 1-9 классов основных аксиологических, теоретических и технологических основ владения эффективными способами корректного осуществления учебно-познавательной деятельности [6; 7]. Методолого-теоретическая база разработки и реализации курса основывается на дидактической системе деятельностного метода обучения, созданной в НОУ ДПО «Институт системно-деятельностной педагогики» (ранее УМЦ «Школа 2000…»), которая, в свою очередь, опирается на общую теорию деятельности ММПК (О.С. Анисимов) [1].

В соответствии с данным методологическим основанием системное и целенаправленное формирование интеллектуальных умений, в том числе, универсальных учебных действий, проходит через следующие четыре этапа:

1. Первичный опыт выполнения УУД и мотивация.
2. Освоение того, как это УУД надо выполнять.
3. Тренинг, самоконтроль и коррекция.
4. Контроль.

Изучаемые алгоритмы действий будут носить уже не узко предметный, а надпредметный характер: освоение норм целеполагания и проектирования, самоконтроля и коррекции собственных действий, поиска информации и работы с текстами, коммуникативного взаимодействия и др.

В основе трактовки надпредметного курса лежат следующие дидактические максимы:

- Во-первых, освоение любых личностных новообразований − умений, способностей, личностных качеств, − *возможно лишь в деятельности* (Л.С. Выготский). Поэтому необходимо организовать учебно-познавательную деятельность, инициирующую потребность в осознанном применении умения учиться и позволяющую сформировать опыт успешного применения общеучебных учений.

- Во-вторых, трактовка умения учиться как сложного интеллектуального умения предполагает *обязательное освоение учащимся ориентационных основ корректного осуществления того или иного универсального учебного действия*. Универсальные учебные действия автоматически не осваиваются учащимся при выполнении предметных учебных заданий как обязательный побочный продукт.

Надпредметный курс «Мир деятельности» для учащихся 1–9 классов состоит из четырёх параллельно развивающихся содержательно-методических линий:

I. ***Организационно-рефлексивная:*** формирование в достаточной полноте регулятивных УУД и умения учиться в целом.

II. ***Коммуникативная:*** формирование норм коммуникативного взаимодействия.

III. ***Познавательная:*** организация саморазвития познавательных процессов, знакомство с методами и средствами познания, методами работы с информацией.

IV. ***Ценностная:*** формирование ценностных ориентиров, норм самовоспитания, здоровьесбережения, устойчивой учебно-познавательной мотивации и интереса к учению.

Метапредметное содержание курса «Мир деятельности» используется на всех уроках курса математики «Учусь учиться» для 1–9 классов (авторы Л.Г. Петерсон, Г.В. Дорофеев, Н.Х Агаханов и др.), что позволяет системно выращивать у учащихся ключевые деятельностные умения и способности.

На изучение содержания курса «Мир деятельности» в начальной и основной школе отводится 1 час в неделю. Возможны различные варианты его включе-

ния в учебный план школы: в первой половине дня за счет школьного компонента; во второй половине дня в рамках внеурочной деятельности, дополнительного образования, в условиях организации проектной и исследовательской деятельности и системы классных часов. Обеспечивается постепенный рост самостоятельности обучающихся в учебно-познавательной деятельности.

Курс «Мир деятельности», предлагая эталоны содержания метапредметного образования, служит базой для комплексной диагностики уровней сформированности универсальных учебных действий, составления плана коррекционной работы как индивидуально для каждого ученика, так и для класса в целом. Благодаря этому достигается *системность* в использовании технологических и дидактических средств дидактической системы деятельностного метода «Учусь учиться».

Апробации надпредметного курса «Мир деятельности» для 1–4 классов прошла в 2010–2014 гг. более чем в 300 школах 56 регионов России. Основные результаты можно кратко сформулировать следующим образом: повышение профессионального уровня педагогов, повышение качества образования по всем измеряемым параметрам, построение единого образовательного пространства школы на основе методологии системно-деятельностного подхода.

В *настоящее время на той же экспериментальной базе проходит апробация курса у учащихся 5–9 классов. С одной стороны, в основной школе продолжает реализация четырех основных содержательно-методические линии данного курса для начальной школы, с другой – содержание курса строится уже не линейно, а концентрически, по модульному принципу, что позволяет интегрировать педагогический потенциал учителей-предметников, педагогов дополнительного образования, научных руководителей проектов и исследовательских работ учащихся.*

1. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления – М.: Экономика 1991. – 415 с.

2. Воровщиков С.Г. К вопросу о проектировании теории метапредметного образования // Вестник Института образования человека. – 2016. – №1. – С. 13 – URL: http://eidos-institute.ru/journal/2016/100/

3. Воровщиков С.Г. Образовательный проект и учебное исследование: что это такое, и как их корректно разрабатывать и проводить. – М.: Изд-во Финансового университета при Правительстве РФ, 2017. – 238 с

4. Воровщиков С.Г. Теория метапредметного образования: подходы к проектированию // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 6. – С. 16-23

5. Громыко Ю.В. Метапредмет «Знание»: учебное пособие для учащихся старших классов. – М.: Пушкинский институт, 2001. – 544 с.

6. Петерсон Л.Г. Программа надпредметного курса «Мир деятельности» по формированию общеучебных организационно-рефлексивных умений и связанных с ними способностей и личностных качеств у учащихся 1-4 классов общеобразовательной начальной школы. – М.: УМЦ «Школа 2000…», 2009. – 40 с.

7. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. «Мир деятельности»: надпредметный курс, 1 класс. – М.: «БИНОМ. Лаборатория знаний», 2018. – 272 с.

8. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. Как научить учиться: технология деятельностного метода в системе непрерывного образования (детский сад – школа – вуз) // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 2. – С. 52-58.

9. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. Разработка концепции учебной деятельности в контексте общих методологических категорий и ее реализация в системе непрерывного математического образования // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2018. – № 3.– С. 69-76.

10. Хуторской А.В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся. // Вестник Института образования человека. – 2012. – № 1. – URL: http://eidos-institute.ru/journal/2012/100/.

УДК 372.851

«Математический театр»: олимпиадная подготовка школьников

Петерсон Людмила Георгиевна, д.пел.н., проф., научный руководитель Института системно-деятельностной педагогики, академик Международной академии наук педагогического образования, лауреат Премии Президента РФ в области образования, автор дидактической системы и непрерывного курса математики «Учусь учиться» для дошкольного образования и учащихся 1-9 классов, автор надпредметного курса «Мир деятельности», Почетный работник дополнительного профессионального образования РФ, www.sch2000.ru, petersonlg@mail.ru

Агаханова Ольга Николаевна, преподаватель физико-математического лицея №5 города Долгопрудного (Московская область), педагог дополнительного образования первой категории, ассистент кафедры информатики и вычислительной математики МФТИ, руководитель проекта «Олимпиадная математика» Института системно-деятельностной педагогики, преподаватель всероссийской летней математической школы «Спектр» (Казань), преподаватель всероссийской Летней олимпиадной школы МФТИ (Долгопрудный), член жюри этапов Всероссийской олимпиады школьников по математике, agakhanova@phystech.edu

Аннотация: В статье новый проект «Олимпиадная математика» Института системно-деятельностной педагогики характеризуется как одно из перспективных направлений развития идей системно-деятельностного подхода. Цель данного проекта заключается в повышении качества олимпиадной математической подготовки учащихся начального и основного уровней общего.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход; олимпиадная подготовка учащихся; «Олимпиадная математика»; «Математический театр».

Одним из перспективных направлений развития идей системно-деятельностного подхода является новый проект «Олимпиадная математика», который разворачивается в настоящее время в Институте системно-деятельностной педагогики. *Целью проекта* является повышение качества олимпиадной подготовки учащихся общеобразовательной школы с 1 по 9 класс и качества математического образования в целом. Результат достигается за счет использования деятельностного метода обучения Л.Г. Петерсон [3-5] и развития рефлексивности, системности и непрерывности олимпиадной подготовки с 1 по 9 класс, достаточно полного олимпиадного контента и качественных методик, нацеленности на освоение детьми общих стратегий решения интеллектуальных задач, проработанного методического обеспечения, создания единого пространства с уроками по курсу математики «Учусь учиться» для 1-9 классов (Л.Г. Петерсон, Н.Х. Агаханов, Г.В. Дорофеев и др.).

В рамках данного проекта по олимпиадной подготовке нами создается новый непрерывный учебно-методический комплекс «Математический театр», в котором реализуются принципиально новые идеи театрализации образования, разработанные в ММПК под руководством О.С. Анисимова [1]. УМК «Математический театр» включает в себя концепцию, программу, новую педагогическую технологию, новое учебное содержание и методики, учебные пособия для учащихся и методические рекомендации для учителей.

Основная идея «Математического театра» – через проживание ролей вовлечь детей в математическую деятельность, наполнить процесс их олимпиадной подготовки эмоциями и радостью побед, создать на основе метода рефлексивной самоорганизации (РСО) непрерывную систему выращивания интеллектуальных способностей учащихся массовой школы.

Каждое отдельное занятие – это постановка нового спектакля, у которого есть свое название (тема занятия), свои сценаристы (учитель и авторский коллектив проекта), сценарий (задачи, которые предстоит решить), режиссер (учитель). А ученики выступают во всех ролях - они и актеры, и зрители, но при этом сценаристы и режиссеры своих выступлений, в ходе которых они представляют свои решения задач. «Математический театр» – это своеобразный спектакль-форум, элементами которого являются мини-спектакли детей.

Роли, которые играют дети в «Математическом театре», выбираются *не случайно*, а в соответствии с нормами коммуникативного взаимодействия и мыслительными действиями по решению математических задач. Прежде всего, это роли коммуникации «автор», «понимающий», «критик» и «организатор», ведь умение работать в команде, кратко и четко излагать свои мысли, адекватно понимать высказывания других, способность к согласованию позиций необходимы сегодня в любом деле. Данные коммуникативные роли вводятся в курсе «Мир деятельности» системы «Учусь учиться» во 2 классе, а затем системно применяются и осваиваются детьми как на уроках математики, так и на сцене «Математического театра».

Дополнительно к этому вводится роли, которые образно описывают мыслительные действия, выполняемые при решении любых интеллектуальных задач. Так, при решении каждой задачи ученик должен внимательно прочитать и понять условие, выделить элементы, вопросы и внетекстовую информацию (диаграммы, схемы и т.д.), построить образ задачи в целом, т.е. сделать ее «фотографию». Образ фотографа ассоциируется у детей со знакомыми жизненными ситуациями и тем самым помогает выполнить соответствующие мыслительные действия. Аналогично роль «разведчика» учит их устанавливать свойства элементов задачи и связи между ними, роль «переводчика» – делать перевод условия задачи на математический язык (строить математическую модель), роль «навигатора» – строить план решения задачи, роль «мастера» – выполнять построенный план и фиксировать полученный результат, роль «эксперта» – проверять его правильность, роль «оформителя» – аккуратно и понятно для других представлять решение, роль «магистра» – проводить рефлексию, фиксировать достижения и то, что можно улучшить и др.

Таким образом, в «Математическом театре», как и в обычном театре, актеры и зрители проживают опыт персонажей задачи-спектакля, что позволяет им не только с интересом осваивать методы решения олимпиадных задач, но и сделать каждую задачу «своей», испытать эмоции сопереживания, радости, взаимной поддержки. Как отмечал А.Н. Леонтьев, «... в обучении, чтобы не формально усвоить материал, надо *не пробыть, а прожить обучение,* надо, чтобы обучение вошло в жизнь ребенка, имело для него личностный смысл» [2, с. 89]. Именно поэтому театрализация – наиболее эффективный способ освоения любого учебного содержания, в том числе и такого сложного, как олимпиадная математика. При этом курс «Математический театр» предназначен не только для математически одаренных детей, но и *для всех детей*. Метод ролей снимает у них страх перед нестандартными задачами, превращает решение задач в увлекательную деятельность, развивает уверенность в себе и умение учиться, благодаря которым они смогут успешнее проявлять себя и на уроках математики, и в жизни. Как отмечено в Концепции ММПК непрерывного

образования, «... вся социальная жизнь общества базируется на исполнении людьми различных социальных ролей. И тот, кто умеет их правильно играть, тот наиболее гармонично вписывается в системы многочисленных вертикальных и горизонтальных социальных отношений» [1, с. 26].

Результаты апробации курса «Математический театр» для 3 класса в 2018–2020 гг. показали повышение качества знаний и олимпиадной подготовки детей по математике.

1. Концепция непрерывного образования в методологическом подходе / Под общей редакцией О.С. Анисимова. Авторский коллектив ММПК. – М.: «Угреша Т», 2021.

2. Леонтьев А.Н. О сознательном отношении к учению: Хрестоматия «Возрастная и педагогическая психология». – М.: Академия, 2003.

3. Петерсон Л.Г., Агапов Ю.В., Кубышева М.А., Петерсон В.А. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии. Монография. – М.: Институт СДП, 2018.

4. Петерсон Л.Г. Деятельностный метод обучения: построение непрерывной сферы образования / Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева и др. – М.: АПК и ППРО, УМЦ «Школа 2000…», 2007.

5. Петерсон Л.Г. Определение понятия «деятельность» в современной педагогике в контексте исторического процесса формирования системно-деятельностного подхода / Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева, Н.А. Кузнецова, В.А. Петерсон // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 4. – С. 6-13.

УДК 371.13

Выращивание рефлексивности педагогов дошкольного и основного общего образования: система «Учусь учиться»

Шалыгина Ирина Владимировна, к.пед.н., доц., руководитель отдела по инновационной работе Института системно-деятельностной педагогики», г. Москва, shalygina@sch2000.ru

Мухаметов Ильдар Ринатович, к.филол.н., директор, специализированный учебный научный центр-общеобразовательная школа-интернат «IT-лицей» ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», itl@kpfu.ru

Аннотация: В статье представлена разработанная и реализованная в образовательной системе «Учусь учиться» модель выращивания рефлексивности педагогов как необходимого условия трансляции рефлексивной культуры обучающимся. В качестве иллюстрации реализации модели выращивания рефлексивности педагогов представлена опыт осуществления трехлетней программы IT-Лицея Казанского федерального университета.

Ключевые слова: образовательная система «Учусь учиться»; рефлексивная культура; рефлексивность педагогов.

Одной и задач современного этапа развития образования является освоение педагогами образцов поведения и действия, адекватных вызовам XXI века. В образовательной системе «Учусь учиться» нами разработана и реализована модель выращивания рефлексивности педагогов как необходимого условия трансляции рефлексивной культуры обучающимся. Системообразующими элементами такой модели являются:

- явно сформулированные в образовательной системе «Учусь учиться» и принятые педагогами как личностно значимые ценности и цели;

- методологически выверенный профессиональный язык системно- деятельностной педагогики, используемый всеми педагогами для описания, анализа и проектирования профессиональной деятельности и внутрипрофессиональной коммуникации;

- развернутая во времени в соответствии с этапами освоения основанной на РСО технологии деятельностного метода обучения (ТДМ), система форм непрерывного формального, неформального и информального образования, которая направлена на поддержку профессионального саморазвития педагогов;

- структурированная система профессиональных взаимодействий в инновационной методической сети «Учусь учиться».

Разработка модели выращивания рефлексивности педагогов проводилась методом конкретизации общей теории деятельности О.С. Анисимова и построенной на ее основе дидактической системы деятельностного метода Л.Г. Петерсон. Система подготовки педагогов включает в себя:

а) многоуровневую систему курсовой подготовки в соответствии с уровнями освоения ТДМ (базовый, технологический и методический уровни) [1, 2];

б) индивидуализированную систему методической работы, обеспечивающую передачу ценностей и опыта, а также мотивацию к дальнейшему профессиональному росту [3, 4];

в) профессиональное взаимодействие в системе групповых профессиональных событий инновационной методической сети «Учусь учиться».

При этом особое значение для непрерывности системы подготовки педагогов в образовательной системе «Учусь учиться» имеет ТДМ, которая в последующем используется ими для организации образовательного процесса на всех уровнях образования. Именно технология, заложенная в программы повышения квалификации, обеспечивает связь между всеми этапами саморазвития педагога, задает требования к средствам и методам реализации программ ДПО (ПК), нормы и критерии для средств контроля.

Один из примеров апробации модели выращивания рефлексивности педагогов – трехлетняя программа IT-Лицея КФУ (г. Казань), которая поддержана в 2021 году грантом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. Ежегодный цикл программы включает:

а) мотивационный семинар для школьной команды;

б) курсы повышения квалификации (в первый год базового, второй – технологического, третий – методического уровня);

в) методический патронат в межкурсовой период (3-4 сессии по 2 дня);

г) стажировка по конструированию уроков в технологии деятельностного метода обучения;

д) участие в работе методологической школы ИМС «Учусь учиться» (4 занятия в год с выполнением практических заданий);

е) участие в работе творческих лабораторий ИМС «Учусь учиться»;

ж) участие в трансляционных сетевых событиях ИМС «Учусь учиться» (флешмоб «Один день из жизни образовательной организации в ТДМ», фестиваль открытых уроков «Открываем двери школы», межрегиональные трансляционные семинары). На третий год, когда будут выращены учителя-методисты, планируется проведение на базе IT-Лицея стажировки и трансляционные межрегиональные семинары.

В настоящее время в рамках данного методологического подхода разрабатываются и апробируются инновационные технологии и программы дополнительного

профессионального образования (повышения квалификации). Например, в программы стажировки на основе метода РСО заложены следующие этапы.

1. Определение первичного образовательного запроса стажера, стимулирование и развитие у него мотивации к дальнейшей образовательной деятельности.

2. Фиксирование индивидуальных затруднений стажера в освоении и реализации ТДМ, выявление места и причин этих затруднений.

3. Проектирование индивидуальной программы стажировки (ИПС).

4. Реализация ИПС (самостоятельное проведение пробных уроков или занятий, их видеофиксация, защита основных методических идей пробного урока и самоанализ).

5. Фиксация достигнутых стажером результатов, определение дальнейших «точек роста».

Данная программа реализуется на базе детских садов и школ – ста- жировочных площадках инновационной методической сети «Учусь учиться» (Астрахань, Казань, Калининград, Ковров, Липецк, Москва, Подольск, Сургут, Томск, Щелково и др.). В настоящее время проходят апробацию программы дистанционных образовательных интенсивов («живых вебинаров»), направленных на создание условий для интенсивного запуска процессов профессионального саморазвития на основе рефлексивной самоорганизации. Расписание курсов по данным программам размещено на сайте НОУ ДПО «Институт СДП» sch2000.ru

1. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. Концепция профессиональной подготовки педагогических кадров к реализации деятельностного метода обучения // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2009. – № 1. – С. 24-35

2. Кубышева М.А., Посполита Н.В. Путь самоизменения педагога и его методическое сопровождение при освоении деятельностного метода обучения // Педагогическое образование и наука. – 2014. – №2. – С. 81-86

3. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. Технология деятельностного метода в системе профессионального педагогического образования // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 5. – С. 127-139.

4. Кубышева М.А., Петерсон В.А. Организация саморазвития педагога при освоении им системно-деятельностного подхода // Вестник образования. – 2016. – №19. – С. 66-73

5. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А., Шалыгина И.В. и др. Технологии и методики учета результатов НИКО по математике в модулях дополнительных профессиональных программ // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании. Сборник материалов VI Всероссийской научно-методической интернет-конференции, 2018. – С. 728-739

РАЗДЕЛ 3. ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ (РЕСПУБЛИКА БОЛГАРИЯ)

УДК 37.37.02

Возможности технологии «дополненной реальности» (augmented reality – ar) в обучении акушерок и медсестер

Цветанова-Чурукова Лидия Здравкова, доц. д.п.н., Югозападный университет им. Неофита Рильского, г. Благоевград, Республика Болгария, модератор секции XIV *Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения», lidycveta@swu.bg*

Аннотация: Исследование посвящено внедрению инновационной технологии «дополненной реальности» в обучение студентов бакалавриата, будущих медицинских сестер и акушерок. С помощью метода «контент-анализа» установлено их позитивное отношение к этой интерактивной технологии, позволяющей осуществлять визуализацию с помощью 3D-объектов через мобильные устройства в процессе их теоретического и практического обучения. Выявлены преимущества этого современного варианта образовательной деятельности и даны рекомендации, которые позволят повысить ее эффективность.

Ключевые слова: образовательная технология; «дополненная реальность»; мобильные приложения; оцифрованные учебные планы и дисциплины; цифровое творчество.

Възможности на технологията «добавена реалност» (augmented reality – ar) при обучението на акушерки и медицински сестри

Цветанова-Чурукова Лидия Здравкова, доцент, доктор на педагогическите науки, Югозападен университет. Неофит Рилски, Благоевград, Република България, модератор на секцията на XIV международна научно-практическа конференция „Шамовски педагогически четения“

Изследването е посветено на въвеждането на иновативна технология на „добавената реалност“ в обучението на студенти, бъдещи медицински сестри и акушерки. С помощта на метода „анализ на съдържанието“ се установи положителното им отношение към тази интерактивна технология, която им позволява да визуализират с помощта на 3D обекти чрез мобилни устройства в процеса на своето теоретично и практическо обучение. Разкриват се предимствата на тази съвременна версия на образователната дейност и се дават препоръки, които ще подобрят нейната ефективност.

Инновационные изменения в обществе в начале третьего тысячелетия, связанные с целью достижения лучшего качества образовательного процесса на всех уровнях обучения, являются значительной и неотъемлемой частью нашего развития. Мы живем в современном мире, который постоянно предлагает нам разные и новые альтернативные возможности в области обучения. Благодаря быстрому вводу технологии в университетах по всему миру посещаемость учебных занятии больше не является обязательным даже для специальностей, которые требуют высокоразвитых практических умении, как те, что в подготовке медсестер и акушерок. Сотни платформ были созданы, через которые могут встретиться преподаватели и студенты, разговаривать, увидеть друг друга в режиме реального времени, даже когда расстояния между ними огромны. Онлайн-обучение быстро вошло в университетах благодаря широко распространению смертельного вируса COVID 19. Современный преподаватель успел прикоснуться к возможностям новых технологий и начал использовать их в своей повседневной работе, с учетом индивидуальности каждого студента. Он уже успешно расширил обучающую среду далеко за пределы огромной аудитории.

Благодаря технологии эта пандемия не смогла прервать обучение по всему миру. Однако весь этот процесс привел к радикальному изменению, к трансформации высших учебных заведений в Республики Болгарии.

Социальный и профессиональный успех современного специалиста здравоохранения напрямую зависит от позитивного отношения к инновационным технологическим изменениям в системе высшего образования, способности к творчеству и принятии нестандартных решений, способности преодолеть устаревшие стереотипы мышления, и поведения.

Почти во всех сферах здравоохранения, виртуальная реальность (VR), обогащенная реальность (AR) и смешанная реальность (MR) выталкиваются с необычайной скоростью. Мобильные технологии стали активно использоваться при обучении медицинских специалистов после принятия «Стратегии эффективного осуществления информационных и коммуникационных технологий в образовании и науки Республики Болгарии» (2014-2020). Но еще до этого, на основе модели ЮНЕСКО, в ЮЗУ им. Н. Рильского (г. Благоевград) при подготовке учителей в магистерских программах был веден курс «Мобильное обучение и виртуальная реальность». Студенты знакомились с технологией «добавленная реальность», использовали ее в своей экспериментальной работе, в разработке дипломных проектов и их успешной защите. И это продолжается и по сей день.

Термин «дополненной реальности - AR» был введен в 1990 году Томасом Коделл. Эта интегративная технология электронного обучения является относительно новой и с различными возможностями для творческой реализации педагогического процесса. Она сосредоточена на интерпретации 3D-моделей. Часто определяется как привлекательный и перспективный метод обучения, но, на самом деле, представляет собой сложную педагогическую инновацию, которая связана с различными приложениями и электронными платформами. Онлайн инструменты обладают огромным потенциалом в педагогическом процессе и являются весьма стимулирующим фактором для обучающихся, для повышения их интереса к обследуемым объектам. В отличии от технологии «виртуальной реальности», которая является духовным воспроизведением объективной реальности, не будучи в непосредственном контакте с ней, интегрируя нас в искусственном мире, технология «добавленная реальность» является ее продолжением и позволяет детально наблюдать и анализировать реальный мир. Она использует методы наложения виртуального контента, компьютерную графику и звуковые эффекты (текст, анимация, видео, аудио, 3D-объекты) на реальных объектах, воспринимаемые обкчающимися, и все это переплетается в контексте их познавательной деятельности. Эта технология оптимизирует характеристики конвенциального обучения. Фактически AR является средой объединения виртуальной реальности и элементы реального мира.

Существуют два способа для создания добавленной реальности с помощью мобильных устройств (планшетов, смартфонов) – маркерен и безмаркерен.

В первом подходе, добавленная реальность происходит после ориентации камеры мобильного приложения к маркеру, и после его идентификации. Маркеры – это квадратные черно-белые изображения, и они довольно широко распространены на практике. После того, как программное обеспечение добавленной реальности расшифровывает маркер, его виртуальное содержание становится видимым и может наблюдаться во многих измерениях. Есть много интернет-приложений для генерации QR-кодов, выполняющих функцию маркера (например, ent.dipseil.net/schoolqr/index.php). Они соответствуют мобильным приложениям для добавленной реальности с использованием QR-кодов и работающими под управлением операционной системы Android.

При безмаркерным подходе добавленная реальность устанавливается путем идентификации реальных объектов с помощью очков для виртуальной реальности и на основе геолокации.

В 2017 году первое приложение Smart Classroom AR было создано в Болгарии в рамках платформы Smart Classroom (Samsung, Болгария). Оно предназначено для создания электронных образовательных ресурсов с добавленной реальностью (с помощью инструмента Smart Creat AR) преподавателями различных уровней обра-

зования. Благодаря этому есть тысячи упражнений с добавленной реальностью (с различными типами заданий и тестов с текстом, изображениями или 3D-объектами) для школьников с первого по двенадцатый классы. В 2019 году по проекту «Виртуальная и добавленная реальности» был создан творческий учебный центр, который способствует распространению новой технологии. В связи с этим в последние годы учителя широко начинают использовать и облако Google Workspace для образования с бесплатными Google-приложениями. Таким образом, все ресурсы, созданные с помощью VR и AR, становятся доступными и открытыми для свободного использования и обмена. В настоящее время в стране активно работают над проектами развития системы STEM-обучения с использованием интерактивных технологии с добавленной реальности (такой центр в настоящее время создается в педагогическом факультете нашего университета в Благоевграде).

AR технология также применяется в медицинской практике в течение последних нескольких десятилетий, раскрывая широкий спектр инновационных возможностей. Таким образом, утверждается, что AR имеет потенциал революционизировать медицины.

В этом контексте осуществляется и наше эмпирическое исследование, проведенное с 84 бакалаврами курса «Акушерка» и «Медсестра» 2 и 3 курса очного обучение на факультете общественного здоровья, здравоохранения и спорта Югозападного университета им. Н. Рильского. Студенты написали педагогическое эссе на тему «Возможности технологии дополненной реальности в подготовке акушерок и медсестер.» Их самостоятельные исследования были проанализированы с помощью метода контент-анализа.

Целью нашего исследования было изучение отношения студентов, будущих акушерок и медсестер, к использованию в их теоретической и практической подготовки технологию «дополненной реальности» при помощи мобильных приложении, чтобы получить представление о том, как они оценивают возможности этой технологии, и как она помогает им в изучении учебного материала.

Наше исследование показало, что только 4% из опрошенных студентов отрицательно относятся к технологиям «дополненной реальности», а затем их определяют как «бессмысленные и фантастические технологии.» Они определенно не одобряют новые технологии, их эффективности, и, в частности, обучение в электронной среде, так как недопустимо, по их мнению, часами стоять перед электронными устройствами. Это навсегда повреждает зрение, приводит к оседлому образу жизни, усложняет все виды деятельности, усиливает отчуждение между людьми, провоцирует асоциальное и антисоциальное поведение, ведет к радикализации в обществе. Для остальных 96% опрошенных студентов AR является чрезвычайно перспективным, как в медицинской практике, так и в подготовке высококвалифицированных специалистов в области здравоохранения.

Большинство опрошенных студентов считают, что внедрение новых технологий и «дополненной реальности» в подготовке медсестер и акушерок – это современный способ, благодаря которому мы сможем достичь в области здравеохранения то, что только на первый взгляд кажется невозможным.

В качестве наиболее ценных преимуществ использования виртуальных инструментов в процессе обучения, респонденты указали: их интерактивность; облегчает понимание учебного материала; богатая визуализация, которая достигается за счет принятия.

3D-объектов, а также возможность подробно, точно и тщательно изучить их характеристики;

- возможность сосредоточиться на важных аспектах изучения знаний и практических алгоритмов;
- избегание рискованных ситуаций в медицинской учебной практике и создание среды для безопасного и повторного осуществления сложных операций;
- возможность надзора (супервизии) и использование высоких профессиональных стандартов для лечения пациентов в родильных отделениях;
- исключительное мотивационное значение в теоретической и практической подготовке медицинского персонала;
- рациональность и экономичность процедур;
- универсальность и перемещение (делокализация) во времени и пространстве;
- продуктивная персонализация обучения;
- создание поддерживающей среды обучения

В квалификации медсестер и акушерок дополненная реальность может найти ряд приложений. Большинство студентов сообщили, что есть трудности в преподавании анатомии при изучении внутренних органов организма человека из-за ограничений в демонстрациях и мультимедиа. Важным преимуществом AR перед физическими моделями заключается в том, что она представляет образовательный материал в качестве набора мобильных структур и обеспечивает углубленное изучение познавательных объектов благодаря легким манипуляциям с цифровым содержанием, возможность сосредоточить внимание на конкретных деталях. Таким образом, объективные пространственные отношения могут быть идентифицированы и изучены в трехмерном пространстве. Кроме того, студенты утверждают в их эссе, что добавленная реальность дает возможность выделить и изучить в изоляции сложные и разветвленные нервные и кровеносные пути, что трудно сделать при дисекции трупов. Таким образом, респонденты делают вывод, что использование визуализации 3D-изображений поможет им легче понять анатомию человеческого тела.

При обучении физиологии VR и AR-технологии позволяют студентам исследовать человеческое тело на клеточном уровне. Они могут наблюдать за всеми различными типами клеток и функции, которые они выполняют в повседневной жизни. AR в состоянии идеально изучить функционирование каждого органа человеческого тела. Например, благодаря дополненной реальности медсестры и акушерки могут приобретать полную и адекватную картину активности сердца для кровообращения в режиме реального времени. Чрез AR они в состоянии увидеть вены человеческой руки с целью облегчения вставки абоката без стресса.

При обучении студентов в программах «акушерства» AR находятся приложение в изучении органов рождения – их структуру и способ действия для мониторинга развития плода, состояния здоровья, питания матери и необходимости в пищевых добавках, а также отслеживание самих родов. Это позволяет избегать значительные риски для плода и матери в различных ситуациях, таких как рождение недоношенных детей. Дополненная реальность позволит процессу рождения быть менее болезненным, быстрее и успешным. Она позволяет избежать много осложнений, которые возникают при рождении. Удивительно, но эта технология можем помочь матери с проблемами во время беременности. Технология дополненной реальности при подготовке медсестер и акушерок обеспечит в будущем больше возможностей для использования трехмерных визуальных тренировок.

Опрошенные студенты также сообщили о том, что чрезмерная нагрузка с традиционными текстовыми материалами в обучении может оказать негативное влияние на активность и результаты в течение семестра.

В хирургическое лечение, добавленная реальность помогает в планировании безопасности оперативных интервенций и лечения пациентов, и может быть использована для объяснения сложных и рискованных медицинских ситуаций. Кроме того, во время операции AR навигационные системы предоставляют данные в наглядной форме, разнообразную информацию о пациенте, наложенные на операционную зону, что, несомненно, может снизить риск работы инфекции и осложнений. Дополненная реальность – это умелое изобретение, посредством которого через специальные очки со встроенным компьютером и подключением к интернету хирурги могут видеть и определять наиболее подходящие места для вырезания во время операции. Эта передовая технология позволяет им ориентироваться намного лучше во время операции, поскольку внутренние органы моделируются на точных данных, полученны различными методами диагностики (магнитно-резонансна томография, компьютерная томография, ультразвуковое исследование и т.д.). Делаются и более смелые предположения, относящиеся к так называемой «дистанционной хирургии» – это было бы великая инновация в медицине.

Есть программы, которые переносят будущих медсестер в настоящие больничные условия. Таким образом, они накапливают информацию о своей будущей работе для своих обязательств и потенциальных трудностей.

Опрошенные студенты предполагают в своем эссе, что «решение проблемы дистанционного обслуживания пациента, диагностики, лечение и реабилитации может снизить остроту проблемы качества медицинской помощи, особенно в периоды нехватки медицинского персонала».

Через ряд мобильных приложений, по их словам, можно предоставить удаленный доступ к медицинским записям, помочь с диагностикой и лечением заболеваний, осуществлять мониторинг хронических аномалий, связанных с диабетом, гипертонией, раком и другими условиями.

Рекомендации, которые мы можем сделать на основе проведенного исследования, следующие:

1. Необходимо оптимизировать существующие и создавать *инновационные учебные программы* при подготовке акушерок и медсестер, которые могли бы стартировать с одной из новейших технологий AR в электронном мире.

2. Важно, чтобы создавать в медицинских университетах, колледжах и факультетах *учебные центры с применением виртуальной и дополненной реальности*, чтобы позволить студентам и преподавателям иметь *открытый доступ к специализированным платформам, оборудования и специализированной лицензии* на многоцелевое программное обеспечение.

3. Для потребностей медицинского образования необходимо продолжить дальнейшие *исследования и разработки программного обеспечения для 3D-моделирования, 3D-печати и 3D-оцифровки.*

4. Важно, чтобы *трансформировать среду в учебных заведениях*, для того, чтобы разширить использование AR; *синхронное обучение* с беспроводными наушниками (как для дистанционного процесса обучения, так и для очное присутственное обучение) путем создания *современных кабинетов для цифрового образования* (в частности, для виртуальной и дополненной реальности), оснащенного современным презентационным оборудованием и специализированным учебным программным обеспечением; *смарт-пособия* (даже школьная мебель) *со встроенным программным обеспечением, подключенного к сети Интернет*; с использованием интерактивных мониторов с сенсорным экраном (тъчскрийн) и другие. Только так медицинская профессия станет профессией будущего.

5. Крайне важно проводить *учебные курсы* для преподавателей университета с медицинским профилем *о создании и распространении приложений с добавленной и виртуальной реальностью. Необходимо активизировать работу по созданию многообразных видеоклипов, аудиофайлов и рабочих листов с AR.*

6. Необходимо создать *учебники* и другие дополнительные учебные материалы *с добавленной реальностью*.

7. Разработка *оцифрованных учебных дисциплин* для акушерок и медсестер с дополнительной реальностью, для всех видов обучения и посещаемости.

8. *Обучение студентов* в области информационных технологий (не только для онлайн-пандемической подготовки) *для создания электронных образовательных ресурсов и их интеграции в систему практического медицинского образования.*

9. *Стимулирование различных аудиторных и внеаудиторных форм для развертывания цифровой креативности студентов и преподавателей* в системе высшего медицинского образования.

10. Разработка *программ постоянной квалификации в области цифрового творчества и применение искусственного интеллекта* для образовательных целей. Именно технологии открывают новые двери и содействуют этот процесс в мире сегодня.

11. *Разработка системы STEM-обучения посредством использования интерактивных и междисциплинарных технологий с AR*, позволяющая студентам реализовать *интересные проекты* на выбранные ими темы.

Использование революционных новых технологий в подготовке акушерок и медсестер обеспечит быстрое и качественное усвоение так необходимых для их высокоблагородной профессии знания и умения, повысят уровень их квалификации и конкурентноспособности на рынке труда.

1. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

2. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

УДК 372.881.1

Методическая деятельность учителя иностранных языков в условиях обновления федерального государственного образовательного стандарта общего образования

Суходимцева Анна Петровна, к.пед.н., член-корр. МАНПО, модератор секции «Шамовских чтений», Москва, suhodimceva@yandex.ru

В статье предложен проектный подход к методической деятельности учителей иностранных языков, который может способствовать достижению конкретизированных требований к результатам освоения программ основного общего образования по учебному предмету «Иностранный язык» обучающимися в соответствии с обновленным вариантом федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, вступившим в силу в России в мае этого года.

Ключевые слова: проект, планирование, цикл, модель, преемственность, особенность усвоения учебного материала, иностранный язык.

Необходимость рассмотрения вопроса методической деятельности учителей иностранных языков связана с конкретизацией требований к результатам освоения программ основного общего образования по учебным предметам в обновленном варианте ФГОС ООО. В стандарте подробно представлена характеристика предметных результатов по учебному предмету «Иностранный язык», конкретно указа-

ны количественные показатели (вплоть до количества фраз и реплик и пр.) сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, а также метапредметных результатов, например, таких, как приобретение опыта практической деятельности в повседневной жизни через участие в учебно-исследовательской, проектной деятельности с использованием иноязычных материалов и представление результатов выполненной проектной работы объемом 100-120 слов. Следовательно, теперь учителю иностранных языков (ИЯ) при реализации основной образовательной программы важно учитывать преемственность и особенности усвоения речевого материала обучающимися в процессе обучения ИЯ на уровне основного общего образования.

Уточним, что соблюдение преемственности содержания и форм организации образовательной деятельности при реализации образовательной программы основного общего образования отражает психолого-педагогические условия реализации программы основного общего образования, указанные в ФГОС ООО.

В плане преемственности в образовательном процессе важно обеспечить плавный переход с одного учебного года на другой в рамках всего курса обучения иностранным языкам в школе. Преемственность в обучении одного образовательного уровня рассматривается как установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных взаимосвязанных этапах/циклах его изучения в рамках учебного года, либо учебной четверти/семестра, либо конкретной темы, либо урока [1; 5-10]. Выстраивание логической цепочки между этапами/циклами позволяет осуществить преемственность в достижении образовательных результатов по иностранному языку, которые должны четко осознаваться учителями. Под циклом следует понимать сам процесс обучения, разбитый на взаимосвязанные и взаимообусловленные отрезки, а также организацию учебного материала для обучения. В каждом цикле содержится комплекс целей, ориентированных на конечный планируемый результат обучения, который определяется примерной основной образовательной программой основного общего образования по учебному предмету «Иностранный язык» – развитие иноязычных коммуникативных умений и языковых навыков, которые необходимы обучающимся для продолжения образования в школе или в системе среднего профессионального образования. Цикличность позволяет обеспечить взаимосвязь всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции на допороговом уровне в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, метапредметной (учебно-познавательной).

В обновленных стандартах четко определены учебно-методические условия осуществления образовательного процесса. В частности это касается «планирования образовательной деятельности и ее ресурсного обеспечения».

Особенности изменения методической стороны деятельности учителя ИЯ будут связаны с обновлением подходов к разработке тематических планов, календарно-тематических планов и конспектов уроков.

При осуществлении различных видов планирования в контексте преемственности и особенностей усвоения речевого материала обучающимися в процессе обучения ИЯ эффективно использовать проектный подход. Данный подход, во-первых, позволяет рассматривать организацию деятельности в логике завершенного цикла, определять границы образовательного процесса (например, на уровне курса или урока) и целостности процесса с учетом всех причинно-следственных связей и особой организации деятельности; а во-вторых, он тесно связан с идей интеграции и позволяет воплощать межпредметные связи. Реализация проектного подхода к ор-

ганизации образовательного процесса по иностранному языку в определенной мере может способствовать, во-первых, в той или иной степени нормированию, стандартизации деятельности учителей иностранного языка, работающих в различных типах и видах образовательных организациях в условиях вариативности образования и многоаспектности методов обучения. Во-вторых, такой подход может стать основой для проектирования конкретным учителем своей продуманной авторской системы обучения в конкретных условиях. В-третьих, позволит учителю создать систему обновленных методов обучения, организации своей деятельности и деятельности обучающихся.

Проектируя свою деятельность, учитель должен уметь выделить главное, программировать успех и гарантировать качество образовательного процесса. Урок – главное звено образовательного процесса и он строится по логике технологического процесса. Прежде чем планировать урок, учителю необходимо четко представлять сам процесс усвоения знаний и хорошо знать учебную программу по иностранному языку, учебник (согласно Федеральному перечню), учебно-методический комплект. Они составлены в соответствии с целями обучения и требованиями к практическим навыкам и умениям по каждому классу и для конкретного типа школы. Учителю также важно знать основные методические требования к современному уроку иностранного языка [3], особенности программно-методического обеспечения и контроля по предмету. Учителю необходимо уметь фиксировать в обобщенном виде требования к практическому владению ИЯ по всему школьному курсу с целью понимания характера преемственности в обучении и последующего корректного контроля, уметь формулировать диагностируемые цели–результаты.

Изучая структурное содержание учебников по ИЯ, можно заметить, что в качестве его структурной единицы выступают как модули (темы), так и блоки, т.е. циклы – сколько тем, столько и циклов. Модули ориентированы на определенный вид речевой деятельности или на формирование навыков, или развитие умений. Можно рассматривать цикл как последовательность работы внутри самой темы, т.е. цикл в цикле. Важно то, что в рамках одной темы можно выделить несколько циклов (уроков) и при планировании зафиксировать то, что нового они вносят в процесс обучения и по содержанию, и по результату в контексте преемственности.

Для визуализации результатов проектной деятельности учителя предлагается использовать приведенные ниже схемы (модели), которые выступают в качестве ориентировочной основы для фиксации содержания структурных элементов целостного образа учебного процесса. Подробнее можно ознакомиться здесь [2]. Схемы не являются формой тематического или поурочного плана. Схемы позволяют педагогу держать фокус внимания на характере приращения результата, целенаправленно осуществлять систематизацию и обобщение материала, вести корректный промежуточный и итоговый контроль.

Так, на схеме ниже (рис. 1) представлена основа для фиксации последовательности материала и понимания/проектирования результата *Курса* обучения по ИЯ основного общего образования (5-9кл.) и проектирования его результата. Структурными элементами схемы являются классы, цель всего курса и цель изучения ИЯ в каждом классе, результат курса и результат изучения ИЯ за конкретный учебный год, содержание. Учитель, работая со схемой, конкретизирует Цель в планируемых результатах по курсу обучения в 5-9 классах. Результаты курса дифференцирует (разбивают) по учебным годам. Они взаимосвязаны и должны соотноситься с результатом курса. Педагог соотносит цель с планируемым результатом, понимая, что Цель есть образ Результата. Структурирует содержание учебного материала курса.

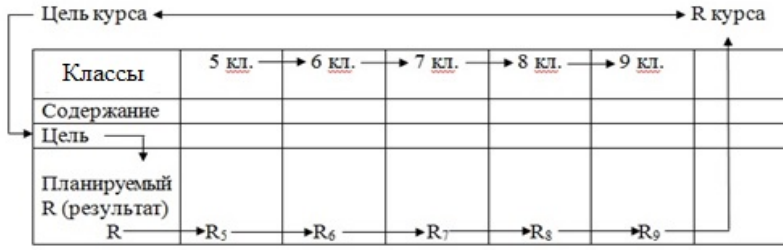


Рис. 1.

Педагог составляет далее тематическое/календарно-тематическое планирование.

1. Цикл года. В той же логике, что и проектирование результата курса, проектируется результат *Учебного года* в конкретном классе. На схеме ниже (рис. 2) этот результат отмечен знаком (R5…6) и он должен соотноситься с целью года. Конкретизируются планируемые результаты учебного года в конкретном классе через результаты учебных четвертей (знак RI…IV) или семестров. При проектировании учитывается межпредметное содержание других учебных предметов с ориентацией на планируемые результаты учебного года.



Рис. 2.

2. Цикл четверти/семестра. Когда проектируется результат конкретной *Учебной четверти* (знак Rч) или семестра, то результат учебной четверти разрабатывается также по выше указанной логике. Планируемый результат конкретизируется в результатах тем учебного предмета, которые на схеме ниже (рис. 3) словно обозначены буквами А, Б, В...(RA…B), которые должны соотноситься с результатами конкретной четверти. При проектировании учитывается также межпредметное содержание уроков других учебных предметов с ориентацией на планируемые результаты учебной четверти или семестра.

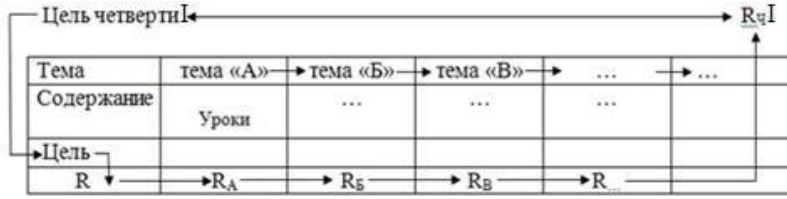


Рис. 3.

3. Цикл темы. При тематическом планировании планируемый результат конкретной учебной темы (знак Rтемы) в цикле темы конкретизируется в результатах уроков в теме, которые на схеме ниже условно обозначен (РУ1, РУ2 … РУ6). Необходимо отметить, что чаще учителя в своих тематических планах отражают только то, как развивается тематическое содержание курса. По требованиям ФГОС ООО необходимо конкретизировать и планируемый результат. Поэтому есть смыл в тематическом планировании указывать и образовательный результат. Тематический план позволяет учителю представить четкую перспективу работы по теме, т.к. материал заранее распределяется на весь цикл уроков, помогает определить роль и место каждого урока в цикле. Для правильного решения этих вопросов и для создания преемственности между уроками необходимо определять процессуальный результат темы, т.е. результат каждого урока (знаки Ry1, Ry2 … Ry6) и соотнести с конечным результатом темы (Rтемы), как указано на рис. 4.



Рис. 4.

При создании системы уроков по теме планируются следующие моменты учебного процесса (исходя из цели обучения): общая цель серии уроков и конкретные, частные задачи каждого урока. Цикл уроков отражает постепенные количественные и качественные изменения в речевых умениях и навыках учащихся в соответствии с психологическими закономерностями их формирования. При этом важно предварительно наметить последовательность в изучении материала (введение его в речевую деятельность учащихся, его дозировку) в серии уроков по теме, чтобы правильно определить основные речевые задачи (функции), содержание работы, объем материала для каждого отдельного урока. В схеме «Цикл темы» отдельная графа отведена для параметра «тип урока». Типом урока задается его структура, характер деятельности (технологии), суть учебного материала, результаты. При этом учителю важно учитывать содержание и объем учебного материала, цели, задачи каждого конкретного урока и его связи с другими уроками темы и курса, содержания других смежных предметов). Соответствующему типу урока определяется и его форма (урок-экскурсия, урок с элементами исследования и т.п.).

При разработке тематического планирования важно учитывать место урока в теме, так как от этого зависят его тип и цель, а, следовательно, и структура. Тип урока определяется его основной дидактической целью. Тип урока иностранного языка напрямую связан с этапом процесса усвоения речевого материала: формирование и совершенствование лексических/грамматических навыков, развитие умений. Эти этапы периодически повторяются и реализуют цикличность процесса обу-

чения и усвоения речевого материала, обеспечивая количественный и качественный прирост уровня речевого умения.

Один цикл темы может иметь следующую логику:

• урок №1: тип «Новые знания», цель – формирование и лексических/грамматических навыков;

• урок №2: тип «Повторение», цель – совершенствование лексических/грамматических навыков;

• урок №3 тип «Закрепление», цель – развитие монологической речи;

• урок №4: тип «Проверка и оценка знаний», цель – развитие диалогической речи;

• урок №5: тип «Обобщение и систематизация» по одной теме, цель – развитие речевого умения (умения общения) в рамках темы;

• урок №6: тип «Обобщение и систематизация по нескольким темам», цель – развитие речевого умения (умения общения) в рамках смежных тем.

На последних двух уроках моделируется ситуация реального общения.

В данном цикле указано условное количество уроков. Так, например процесс изучение нового материала может осуществляться в рамках двух-трех уроков. Межпредметность может присутствовать на каждом уроке, если в этом есть необходимость. Обязательным является наличие межпредметного материала на повторительно-обобщающих уроках – целью является обобщение и систематизация знаний/УУД по отдельной теме, по нескольким темам смежных предметов, по проблеме всего учебного курса.

Особенности усвоения речевого материала обучающимися по ИЯ связаны с психолого-физиологическим фактором, с закономерностями усвоения знаний. Конструктивно закономерности усвоения знаний представлены в теории поэтапного формирования умственных действии, заложенной трудами П.Я. Гальперина. На основании этой теории Е.И. Пассовым описан процесс усвоения речевого материала на уроках иностранного языка [4]. Так, например, учителю можно рекомендовать учитывать при планировании образовательного процесса в рамках темы и урока следующие взаимосвязанные структурные элементы в соответствии с типом урока (на основе идеи Е.И. Пассова).

Урок №1- тип урока «Новые знания».

Цель урока: Формирование лексических/грамматических навыков в рамках темы «…».

Задачи урока:

1). Учить действовать по аналогии и сличать свои действия с образцом, т.е. копировать реплику учителя;

2). Учить подставлять в речевой образец другую ЛЕ (лексическую единицу);

3). Учить передавать смысл услышанного другими словами;

4). Учить записывать микротекст с новыми ЛЕ (новой гр. структурой) с первого предъявления;

5). Учить комбинировать новый материал и осуществлять перенос навыков в новые условия.

Речевой материал: предлагается новый и материал для повторения.

План урока следующий.

I этап. Речевая подготовка.

II этап. Предъявление нового материала. Ввод в проблему общения посредством рассказа учителя или аудио записи. Лексические единицы (ЛЕ) могут вводиться при помощи техники «Кроки» для того, чтобы не давать прямой перевод ЛЕ.

III этап. Активизация. Обсуждение микро-проблемы общения на основе условно-речевых упражнений (УРУ) – подготовительных (языковых) упражнений с опорой на карточки, имеющих смысловое содержание.

Для формирования лексического навыка рекомендуется использовать комплекс УРУ. Структура комплекса может быть различной.

Пример УРУ, которые выполняются учениками последовательно:

1. Восприятие ЛЕ – УРУ «Прослушайте».

2. Осознание ЛЕ – УРУ «Синонимы» (без перевода ЛЕ).

3. Имитация (использование слова во фразе) УРУ «Подтвердите, если это так».

4. Обозначение ЛЕ (самостоятельное использование слова в ограниченном контексте для называния (обозначения) к-л объекта).

5. Комбинирование ЛЕ (использование новых ЛЕ в сочетании с известными ЛЕ) – УРУ «Поделись о том, что…».

6. Употребление ЛЕ в неограниченном контексте (часто этот этап работы переходит на начало следующего типа урока) – УРУ «Обоснуй мнение».

Таким образом, цикличность выступает в качестве механизма образовательного процесса в контексте преемственности и особенностей усвоения речевого материала обучающимися. Предложенный проектный подход к методической деятельности учителей иностранных языков может способствовать достижению конкретизированных требований к результатам освоения программ основного общего образования по учебным предметам обучающимися в соответствии с обновленным вариантом ФГОС ООО.

1. Воровщиков С.Г. Внутришкольная система учебно-методического сопровождения развития учебно-познавательной компетентности учащихся // Вестник Института образования человека. – 2011. – №1. – С. 12 – URL: http://eidos-institute.ru/journal/2011/112/

2. Суходимцева А.П. Современный урок и обновление содержания образования: в чем суть // Реализация идей В. А. Сухомлинского в теории и практике современного образования (к 100-летию со дня рождения). Международная научно-практическая конференция. Сборник статей. В 2-х томах. 2018. С. 178-181.

3. Суходимцева А.П. Структурно-функциональная модель – дидактическое средство в иноязычном образовании будущих педагогов / А.П. Суходимцева // Вестник Московской международной академии. – 2016. – № 1. – С. 148-153.

4. Урок иностранного языка / Пассов Е.И., Кузовлева Н.С. – Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.

5. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

6. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

7. Шамова Т.И. Перспективы развития системы управления образованием // Становление и развитие управленческой науки в системе повышения квалификации руководителей образования: Сб. статей Первых педагогических чтений научной школы управления образованием (г. Москва, 29 января 2009 г.). – М.: Прометей, МПГУ, 2009. – С. 18-25.

8. Шамова Т.И. Системное стратегическое управление школой / Т.И. Шамова, А.Н. Худин, Г.Н. Подчалимова // Становление и развитие управленческой науки в системе повышения квалификации руководителей образования: Сб. статей Первых педагогических чтений научной школы управления образованием (г. Москва, 29 января 2009 г.). – М.: Прометей, МПГУ, 2009. – С. 127-131

9. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 319 с.

10. Шамова Т.И. Экспериментальные школы: перспективное направление развития профессиональной компетентности руководителей и педагогов школ / Т.И. Шамова, С.Г. Воровщиков // Повышение профессиональной компетентности работников образования: актуальные проблемы и перспективные решения: Сб. статей Вторых педагогических чтений научной школы управления образованием (г. Москва, 25 января 2010 г.). – М.: МПГУ, 2010. – С. 24-31

УДК 37.37.02

Экспертиза социальной и природной среды в учебных заведениях – потребность и своевременность

Иванова Цветомира Илиева, главный ассистент, доктор, факультет педагогики, кафедра дошкольной и начальной школьной педагогики, Юго-западный университет им. Неофита Рильского, г. Благоевград, Болгария, tsvetomira.ivanova.home@gmail.com

Аннотация: В статье подчеркивается взаимосвязь между успешным экологическим и санитарно-гигиеническим воспитанием в школе и благоприятным состоянием школьных социальных и природных ресурсов. Объяснена эта синхронность и даны рекомендации по периодическому обследованию социальной и природной среды в образовательных учреждениях с целью благоприятствовать процессу экологического воспитания подростков.

Ключевые слова: экологическая экспертиза; экологический паспорт; образовательное учреждение.

Експертизиране на социалната и природната среда в учебните институции – потребност и актуалност

Иванова Цветомира Илиева, главен асистент доктор, факултет по педагогика, катедра „Предучилищна и начална училищна педагогика“, Югозападен университет „Неофит Рилски“, гр. Благоевград, България,

Анотация: В статията се поставя акцент върху взаимовръзката между успешното екологичното и здравно-хигиенно възпитание в училище и благоприятното състояние на училищните социални и природни ресурси. Пояснен е този синхрон и са изведени препоръки за периодично експертизиране на социалната и природна среда в учебните институции с оглед благоприятстване процеса на екологичното възпитание у подрастващите.

Ключови думи: екологическа експертиза; екологически паспорт; образователна институция.

Един от най-значимите, актуални и тревожни проблеми днес, както в национален, така и в световен мащаб, е опазването на околната среда на човека. Този проблем се изостря във връзка с доминиращото антропогенно присъствие на обществото в природата и редица явления, свързани с развитието на обществото, урбанизацията и научно-техническия прогрес. Много от специалистите, изследващи взаимодействието между природата и обществено-икономическото развитие на света и последиците от него, са убедени, че ако съществуващите утвърдени тенденции за увеличаване на населението, замърсяване и консумиране на природни ресурси се запазят, то животоподържащата система на планетата Земя ще стане много нестабилна и ще се разпадне.

Това налага необходимостта още от най-ранна възраст у подрастващите да се възпитава висока култура и правилно отношение към природата, тъй като човек се

развива не само чрез взаимодействието си с обществото, но и чрез взаимодействието с цялата заобикаляща го среда. Подобни проблеми следва да бъдат задълбочено обсъждани в училище. Ролята на учителя в този процес е възлова – той трябва съзнателно и отговорно да стимулира учениците да участват в природозащитни дейности, да наблюдава преживяванията им и да им предоставя време и ресурси за осмисляне на всяко действие и съответно вярна преценка на последствията.

Интерес представлява изследването на отношението към природата, при което Т. Бънтинг и Л. Казънс въвеждат понятието екологична личност с 8 главни аспекти [2, с.3].

З. Костова посочва тези аспекти едновременно и като предпоставка, и резултат от начина на живот и обучение. Ето с какво се характеризира всеки един от тях:

- Пасторализъм, с изразена наслада от естествената среда, ценностно отношение към естествените обекти, интерес и загриженост към растенията и животните. Посочва се за най-широко разпространен аспект, за който е характерно, че с възрастта намалява, макар че с нейното напредване доверието към средата нараства, тъй като се обогатява опитът на личността.

- Урбанизъм, характерен с привличане от изкуствената среда, създадена от човека, с ориентация към социално и културно разнообразие.

- Приспособяване към средата. Използване на техниката за приспособяване към средата и за доминиране над природата, участие в решаването на екологични проблеми.

- Търсене на стимули, с афинитет към необикновени приключения в средата и към търсенето на силни усещания.

- Доверие в средата. Компетентност и сигурност в естествената и изкуствената среда. Удоволствие от победата над природните стихии.

- Антикваризъм, с изразена емоционална отзивчивост към историческото минало и традиционния дизайн на средата. Проявява се предимно при селските деца.

- Необходимост от усамотяване, с характерно откъсване от средата. По-характерен е за мъжете, отколкото за жените.

- Ориентиране към механиката (техницизъм). Интерес към механизирани устройства и сръчност чрез манипулиране с тях. Проявява се предимно при момчета, които са активни и са от града [1, с. 98-99].

Това разнообразие от аспекти подсказва за различните начини, по които личността възприема и реагира в средата. Тези индивидуални различия трябва да бъдат съблюдавани при възпитаването на екологична култура у подрастващите. А то започва още от детската градина, където се изгражда и екологосъобразно поведение.

Ръководството и персоналът на училището са отговорни за намиране на системни и ефективни решения в процеса на възпитание на отговорно отношение към околната среда. За целта училищата следва да създават и съответно прилагат програма за управление на околната среда в училището, която да бъде част от развитието на институционалната и организационната култура на училището. Подобна програма би предопределила ролята на училището като институция, постигаща не само конкретни образователни цели, но и изпълняваща и своя обществена мисия – да възпита у учениците гражданска отговорност.

От изключително значение, с цел съхранение и подобрение на богатството на природата, е оценката на състоянието на околната среда на най-близката природна среда – двора, улицата, училищната зона и т.н.. Затова е важно в рамките на образователните учреждения да се проведе екологично проучване и да се изготви екологичен паспорт, който да обобщава не само данните, получени от поредица изслед-

вания за изготвяне на екологична оценка на институцията, нейните помещения и училищна територия, но и историческа справка и оценка на психологическия климат в училището.

Екологическият паспорт на училището е характеризира състоянието на средата на обитание, в която ученикът прекарва голяма част от ежедневието си. Създаването на екологически паспорт на училище се явява съставна част от мониторинга на обкръжаващата среда, използвана в учебния процес. Целта е комплексна екологическа характеристика на средата на обитание и обезпечение на екологическа безопасност в училищните помещения.

При създаване на екологическия паспорт на училището се поставят следните задачи:

1 Събиране на сведения за образователното учреждение (наименование, местоположение, историческа справка: година на въвеждане в експлоатация, брой на учащите се, брой на педагогически и непедагогически персонал).

2 Анализ на екологическата ситуация в района на местоположение на училището (наличие на промишлени предприятия, отпадъчни депа, състояние на почва ,въздух , условия на радиационен фон, зелени масиви).

3 Характеристика на територията на училището (обща площ, постройки, асфалтови пътеки, ограда, тревни площи, зелени насаждения).

4 Характеристика сградата на училището (тип и вид на сградата, етажност, наличие на стайни растения, зимни градини, изложбени витрини).

5 Санитарно-хигиенично състояние на кабинетите, класните стаи и коридори на училището (осветление, остъкление, изложение, шум, качество на въздуха на стаите, влажност, радиация, електромагнитна обстановка, химически анализ на водата).

6. Психологически климат, здравословно състояние на учащите се и учителите.

7. Обобщение на данни и изводи.

Системното експертизиране на социалната и природна среда в учебните институции би предоставило обективна широкоспектърна оценка за равнището на нейното благосъстояние. Обновяването на тази информация, нейното актуализиране е от съществено значение не само за ръководството, персонала и учениците, а и за родителите и обществеността като цяло. Грижата на възрастните към околните и заобикалящата природна среда е добър пример за подрастващите – за това какви взаимоотношения да градят, как да се грижат и стопанисват природните и материалните блага, които унаследяват от предишните поколения.

1. Костова, Здравка. Концептуализация на екологичното образование. - София: издателство „Фабер", 2003. – с. 98-99

2. Bunting, T.E. and L.R. Cousins. Environmental Personality in School Age Children. J. of Env. Education, 1983, v.15, No 1, p.3

3. https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2014/12/13/ekologicheskiy-pasport-shkoly

УДК 37.37.02

Какие управленческие модели в образовательной системе можем применить сегодня в Болгарии?

Кираджиева Валентина Николаевна, член кореспондент Обществеая Академия наук, образование, култура, София, Болгария; Доктор роботик - Технический Университет, София; Преподаватель английского и немецкого языка в 23 ОГ "Ф.Ж.Кюри"-София, Болгария, v_kiradzhieva@abv.bg

Аннотация: Дискуссия о том, что лучше - „централизм“ или „децентрализация“ как метод управления в сфере образования! Преимущества и недостатки централизованной и децентрализованной организационной структурьі полностью зависят от конкретной ситуации. Существует третья модель управления, так назьіваемое самоуправление, каторое считается высшей формой демократии. Введение самоуправления, как вьісшего организационного стандарта должно быть предпосьілкой для построения новьіх стандартов социальных отношений.

Ключевые слова: централизация; децентрализация; самоуправление; крупные реконструкции; ликвидация коррупции.

Поскольку мы можем назвать три модели управления как в разных сферах жизни, так и в сфере образования, мы перечислим их следующим образом:

- централизованное управление
- децентрализованное управление
- самоуправление

Дискуссия о том, что лучше - «централизм» или «децентрализация» как метод управления в сфере образования, бесплодны. Это означает мышление без нюансов, только в черном и белом. Каждая социальная система, в том числе образовательная, для того, чтобы существовать как единый общий организм, требует соблюдения и соответствия поведения своих единиц общим правилам и нормам. В этом смысле каждая социальная система, по крайней мере, централизована. Но такая централизация имеет смысл только внутри социальной сущности,части /единицы/ которой обладают некоторой автономией/ несамостятельностью/. Или мы можем процитировать Ст. Цанкова, который еще в 1987 году сказал, что «централизация и децентрализация – это отражение динамических отношений между целым и частями социальной системы». Хорошо известно, что централизованная система приводит в действие свои элементы только путем принятия управленческих решений с вершины условной «пирамиды», спуская эти решения на свою «периферию [1].

Этот централизованный метод связан с *пустой тратой времени* относительно принятия и реализации решений, так как увеличивается количество иерархических уровней, через которые необходимо продвинуть информацию, требующую решения данной проблемы. *Это длительное время перемещения информации, что, в свою очередь, определяет искаженную форму, в которой она достигает конечный пункт назначения.* И, наконец, третья отрицательная черта централизованного управления проистекает из того факта, *что чем больше расстояние от места возникшей проблемы, тем меньше вероятность ее эффективного решения. Известно, что наиболее эффективно проблемы решаются там, где они возникают.* Естественно, что централизованное управление также имеет свои преимущества, которыми ни в коем случае нельзя пренебрегать. К. Килен, русский специалист по управлению, *предлагает несколько преимуществ централизованной системы управления:*

1. Решения принимаются людьми, которые хорошо знают об организацию в целом;
2. Лица высокого уровня, принимающие решения, имеют более хорошую управленческую подготовку, чем лица, принимающие решения более низкого уровня;
3. Централизация управления отдельными службами увеличивает возможность специализации и квалификации персонала;
4. Существует значительно большая согласованность принятых решений, по отношению к разным уровням.

Преимущества и недостатки централизованной и децентрализованной организационной структуры полностью зависят от конкретной ситуации, в которой работает система. По мнению Венцеслава Крумова, автора книги «Организационные структуры и модели управления в системе образования», *существуют очевидные преимущества децентрализованных структур в системе образования* с точки зрения дебюрократизации организации [2].

1. Можно отметить преимущество, связанное *со скоростью и гибкостью принятия управленческих решений. Решения принимаются людьми,* располагающие наиболее точной и полной информацией и имеющие полное представление о качествах своих подчиненных. *На этой основе выстраивается новая кадровая политика, что является главным условием развития системы образования.*

2. Другим большим преимуществом децентрализации является *возможность реального участия большинства членов коллектива в управлении организацией.*

К сожалению, и в этом типе управления есть и *негативные тенденции*. Например, при децентрализации существует реальная опасность того, что *решения будут принимать менее компетентные и менее квалифицированные руководители или решения могут приниматься в отсутствие полной информации,* что, в свою очередь, может привести к потере ориентации в отношении общей стратегии системы.

Не надо упускать из виду тот факт, что централизованные организационные структуры исторически необходимы и обоснованы на определенный этап развития организации. Мы можем доказать это утверждение, выделив два основных периода в развитии организации системы образования в нашей стране, которые отражают ее переход от централизованных к децентрализованным принципам управления.

Первый период - сразу после 09.09.1944 г. Он связан с централизацией ряда показателей, непосредственно участвующих в функционировании школы: централизованное определение объема и структуры учебной программы по соответствующим предметам; детальное определение форм и методик учебной деятельности; прямой административный и методологический контроль со стороны Министерства образования или позже Министерства образования и науки, а также других инстанций, стоящих выше школы! В ряде случаев централизация доходила до того, что даже самые незначительные детали для осуществления деятельности прописывались непосредственно министерством. Централизация образовательной системы, помимо предоставления конкретных предписаний с более высоких уровней, также имеет аспекты в направлении и частоте информационных связей. Большое число справок, которые школа и муниципалитеты предоставляют Вышестоящим: например, – незачисленные учащиеся, учащиеся, не посещающие школу, количество школ в муниципалитете, классов, учителей и общее количество учащихся в начале. и окончание учебного года, движение учеников, прошедших разного рода мероприятия, олимпиады, визиты, праздники, концерты «зеленые школы», справки о реализации выпускников, в последние годы с момента их введения требуются справки об успеваемости контрольных работ, средняя успеваемость за первое и отдельно за второе полугодие каждого класса каждой школы, а также результаты ВПР в четвертом, седьмом классах, выпускных экзаменов и т.д. и т.д. Это чрезвычайно усложняет работу как педагогов, так и руководства школы [1]!

Централизацией образования в этот период связана и значительная по объему нормативной базой. Тем более, что большое количество нормативных актов, постановлений и инструкций, регулирующих деятельность подразделений в системе об-

разования, несколько раз менялись и дополнялись, что создает трудности в работе с ними и делает их практически необозримы [3].

Принято считать, что есть две основные причины применения административно-централизованного метода управления системой образования в стране в период 1944-1989 годов:

1. Отсутствие высокоразвитой школьной сети – особенно в первые десятилетия после 9 сентября 1944 года, было небольшое количество школ, Это позволило правительству «централизованно» руководить образовательными процессами с целью расширения их масштаба.

2. Переход к новой идеологической платформе, что означает, что политические перемены потребовали изменения в идеологии, что потребовало централизацию власти, связанной с управлением системой образования.

Это, особенно в начале периода, было необходимо в основном из-за отсутствия кадров с необходимой квалификацией, способные реализовать новые тенденции в образовательной политике Болгарии!

Нужно обязательно подчеркнуть, что эти два фактора привели к наибольшей централизации планирования, организации и контроля как функции управления системой образования в этот период, в результате чего возникли центральные институции, которые были заняты. разработкой стратегии и политики развития образования на социальном, региональном и местном уровнях.

Второй период начался в конце восьмидесятых годов двадцатого века и характеризуется следующей образовательной ситуацией:

- наличие силно развитой сети образовательных учреждений, охватывающей диаметрально разные виды школ;

- наличие подготовленных специалистов в области управления образованием;

- тенденция к увеличению автономии /административной, экономической и т.д. / местных сообществ /муниципалитетов/.

Тогда уже можно было создать *новую модель управления системой образования, связанную* **с децентрализацией функций управления, что выражалось в следующем:**

- Планирование деятельности начинается «снизу» с учетом реальных возможностей и потребностей организации;

- Контроль осуществляется специализированными методическими подразделениями, целью которых является оказание методической помощи;

- Решение вопросов, связанных с кадровой политикой конкретной школы, назначение и увольнение учителей, выбор директора и т.д., происходит на муниципальном уровне, согласно Постановлению №7 от 22 июня 1989 г., где тенденция к переходу на уровень школы;

- стремление к переходу к экономической самостоятельности конкретных школ, что сегодня мы называем делегированным бюджетом;

Если мы посмотрим на сущность децентрализации, мы увидим, что у нее двойственная природа: с одной стороны, это процесс передачи функций с более высоких уровней на более низкие, а с другой стороны, это процесс завоевания. нижними уровнями функций, жизненно необходимыми для их существования. Но отправные точки в обоих случаях не эквивалентны.

Вначале мы указали, что существует третья модель управления, так называемое самоуправление, которое считается высшей формой демократии. В последние десятилетия в нашей стране, с тех пор как находимся в периоде перехода к демократии, термин «самоуправление» стал очень популярным**.** Общее определение

этой концепции состоит в том, что это участие всех членов коллектива в управлении, выраженное в принятии решений по всему спектру показателей деятельности.. Но мы должны сразу отметить, что это определение подразумевает как минимум две формы самоуправления:

Первая требует «всеобщая ассоциация всех членов общества», и это была чуть ли не марксистская идея, что означает, что социальное самоуправление является абсолютным, например, в марксистском коммунистическом обществе! *Однако возможно ли это в рамках государственной организации и ответ категоричен – практика показывает, что такой вид самоуправления несовместим с существованием государства как организации. Сегодня государство – все еще факт, поэтому самоуправление в его абсолютном смысле невозможно! В отличие от централизованного управления, самоуправление требует разрыва отношений административного типа и замены их нормативно-договорными отношениями.* Ликвидируются только промежуточные уровни, функции которых переходят к органам самоуправления. По словам Г. Минчева, который предлагает модель самоуправления в системе образования, традиционный централизм в системе образования был заменен интеграционным центром, который по отношению к отдельным школам не является иерархическим уровнем и призван направлять и регулируют отношения между ними. С другой стороны, у них есть полная свобода инициативы, которая выражается в создании объединений на основе различных признаков и взаимных обязательств, но, конечно, в рамках закона! Что касается самого контроля в соответствии с законом, он должен осуществляться независимыми подразделениями /инспекциями/ на местном, региональном и национальном уровне.

Качественно новый момент в подобном виде саморегулирования является то, что вместо администрирования идет переход к государственному регулированию образования. А главная забота правового государства – обеспечить равные возможности для всех школьі.

Основными преимуществами данной модели организации образовательной системы являются:

1. Ликвидация коррупции в результате соблюдения единых законов**.**

2. Раскрытие творческих способностей человеческого потенциала в результате расширения права инициативы.

3. Расширение интеграции между отдельными школами, а также между учреждениями из других общественных сфер – это могут быть предприятия, банки, научные институты и т.д.

4. Способность к быстрым изменениям в соответствии с изменениями в социальной среде.

Важным выводом из приведенных данных является то, что для перехода к самоуправлению школе нужны необходимые предпосылки, которые могут быть экономическими, квалификационными, культурными и т.д.

Очевидно, что здесь необходимо принять во внимание тот факт, что принципы самоуправления не могут сосуществовать с низкокультурным поведением и сознательностью – вещами, которые все еще присутствуют во многих коллективах. Это указывает на то, что введение самоуправления, как высшего организационного стандарта должно быть предпосылкой для построения новых стандартов социальных отношений**.** *Это сразу показывает, что должен быть новый руководящий орган, который должен быть закреплен в новом Законе о дошкольном и школьном образовании, а это именно Совет директоров.* Этот совет будет органом управления, который будет принимать решения на муниципальном и национальном

уровне. Этот орган возглавит отдельное управление в Министерстве образования и науки, которое будет управлять и контролировать деятельность и выборы директоров школ по всей стране! Так называемый РУО (ГОРОНО) будет полностью упразднен из-за его неэффективной деятельности! Что касается педагогического контроля, надо отметить, что здесь все должно быть совсем по иному! Известно, что в большинстве муниципалитетов нет необходимых нормативных актов, на основании которых можно было бы содержать своих инспекторов, а те, кто назначается в РУО, не выполняют какой-либо конкретной работы. Это требует создания специальной дирекции в этом министерстве, котороя через специализированных экспертов (инспекторов) в специально созданном Национально научно-информационном центре образования, науки и искусства при Министерстве культуры, будет осуществлять контроль и инспекцию работы муниципалитетов и их обязанности. В сфере образования будут сведены к минимуму, и они не будут играть роль «почтовых ящиков» для пересылки финансов в отдельные муниципальные школы! Еще одна причина создания автономной инспекционной единицы – требование независимости контроля по отношению к контролируемому объекту! Для этого необходимо, чтобы контролирующая единица была напрямую подчинена министерству! Механизм создания муниципальной системы образования в муниципальных образованиях будет прекращен. Так называемая муниципальная система образования может «вписаться» в национальную систему образования и находиться под прямым руководством Министерства культуры, так что отдельные муниципалитеты будут участвовать в подготовке и принятии решений, связанных с глобальной стратегией образования в Болгарии.

Анализ поставленных проблем, а также конкретных предложений по новым моделям управления в системе образования позволяет сделать ряд выводов, имеющих определенное теоретическое и практическое значение для совершенствования управления школой. Оно может быть эффективным только при наличии глубоких знаний об общей организации системы образования. С другой стороны, нельзя забывать о том, что эта система не существует изолированно от других публичных сфер, и функционирует вместе с каждой из них. В этом смысле образование аккумулирует в себе как достоинства, так и недостатки всего общества и по-своему воспроизводит их в своем продукте – человеческой личности. И если в последние десятилетия мы стали свидетелями отсутствия системы ценностей в нашем обществе, а также деградации личности молодежи, это явный признак деградации общества в целом!

1. Закон за предучилищното и училищното образование. Нормативен текст и насоки за прилагане, 2015 год, РААБЕ България ООД;

2. Крумов Венцислав.Организационни структури и управленски модели в образователната система. – София: Издание на фирма „Образование“, ООД, 1993.

3. Миленкова Валентина. Българското училище във фокуса на неравенствата. – София: Академично издателство“Проф.Марин Дринов“, 2009.

УДК 37.37.02

Сравнение среднего образования и высшего образования между греческой и французской системами образования

Спиридопулу Николета Хараламбос, аспирант, учительница английского языка, г. Благоевград, Юго-Западный университет им. Неофита Рильского, педагогический факультет, г. Килкис, Греция, spiridopoulounicol@yahoo.gr

Аннотация. Международные сравнения приобретают все большее значение в публичных дебатах по вопросам образования. Они стали незаменимыми для управления системами образования. Сравнения между странами Европейского Союза еще более правомерны, если принять во внимание общие рамки сотрудничества в сфере образования и обучения. Эта структура, существовавшая после встречи на высшем уровне в Лиссабоне в 2000 г., была реформирована в 2010 г. с созданием «Образования и обучения 2020», которая сама должна быть обновлена в ближайшем будущем.

Ключевые слова: сравнение; обязательное и факультативное среднее образование; лицеи; вузы; университеты; экзамены; программы бакалавриата и магистратуры; докторантура; качество.

Comparison of secondary education and higher education between the greek and the french educational system

Spiridopulu Nikoleta Haralambos, South-West University Neofit Rilski, Blagoevgrad, Faculty of pedagogy, аспирант, English teacher, Kilkis, Greece

Abstract. International comparisons are increasingly important in public debates on education. They have become essential for steering education systems. Comparisons between the countries of the European Union are even more legitimate if the common framework for cooperation in the field of education and training is taken into account. This framework, in existence since the Lisbon Summit in 2000, has been reformed in 2010, with the establishment of "Education and Training 2020", which is itself due for renewal in the near future.

Keywords: Comparison; compulsory and optional secondary education; lyceums; high schools; universities; exams; bachelor's and master's programs; doctoral studies; quality.

Introduction. This article presents the structure of the Secondary Education in Greece and compares the educational systems of Greece and France **(secondary education, higher education)** from an educational standpoint since these features of educational systems are often considered as representative of the level of educational opportunity of educational systems.

The Secondary education in Greece is divided into two cycles: compulsory secondary education and non-compulsory secondary education. Compulsory secondary education is provided in High School, day and evening. It lasts for three years. In the other hand, the secondary non-compulsory education that follows is distinguished:

a) In the general provided in the General Lyceums, day or evening, three years of study

b) In the vocational, provided in the Vocational High Schools, day or evening, three years of study (Eurydice, 2020).

Higher education is provided by Universities and Polytechnics (Universities of the University Sector), Technological Educational Institutions (Universities of the Technological Sector) and Academies, which mainly cover the army and the clergy. Undergraduate programs typically last for four years (five in polytechnics and some technical or arts schools, six in medical schools), while postgraduate programs last from one to two years, and doctorates from three to six years.

The secondary education in France is distinguished in: lower and upper secondary education. The lower belongs to the 4-year college (high school) which starts at the age of 12 and ends at the age of 15. They are divided into 2 levels: observation and orientation. There are various types of high schools, starting at 16 and ending at 18. There are three types of high schools, the general, the technological and the vocational high school. The

high school consists of three classes, the First (Premiere), the Monday (Seconde) and the Third (Terminal). In the Monday and the third grade the students are divided into three branches: a) Literary b) Scientific and c) Socio-economic. After the last class of the Lyceum, they take exams to obtain a diploma called "Baccalaureat" (Eurydice).

Higher education in France is based on the Baccalaureat exams, they occupy various positions in higher education, which is divided into higher and university education and consists of Technical Schools and Higher Education Institutions. The Institutions of Higher Education are a) The BTS Brevet Technique Superieur where the study lasts two years, b) The Universite, the University and c) The Grande Ecole, which is the most recognized higher education institution and the diploma obtained by anyone students in it has greater prestige than that of the University. The admission of students to higher education is determined by difficult exams in contrast to the universities that are directly accessible (Eurydice).

The structure of the Secondary Education in Greece

The Secondary education in Greece is divided into two cycles: compulsory secondary education and non-compulsory secondary education. Compulsory secondary education is provided in High School, day and evening. It lasts for three years. In the other hand, the secondary non-compulsory education that follows is distinguished:

a) In the general provided in the General Lyceums, day or evening, three years of study

b) In the vocational, provided in the Vocational High Schools, day or evening, three years of study (Eurydice, 2020).

Post-secondary education:

The Vocational High School also offers a post-secondary course, the "Apprenticeship Class". The study is optional, while the holders of a diploma and a degree of the secondary education of Vocational High Schools (in Greek, in short, they are called EPAL) are enrolled in it. The main provider of post-secondary non-higher education is the Vocational Training Institutes (in Greek, in short, they are called IEK). They operate in the context of non-formal education and can lead to the certification of nationally recognized certificates. Finally, the Colleges are providers of non-formal post-secondary education and training services. They are private entities. The diplomas, the titles, the certificates, the certificates of study and any certificate of any name that they grant, can recognize the professional equivalence of higher education titles of the Greek system of formal education (Eurydice, 2020).

The Greek national education policy

The law 4547/2018 establishes new structures to support the educational project:

a) Regional Centers for Educational Planning

b) Educational and Counseling Support Centers

c) School Networks of Educational Support

d) Interdisciplinary Educational Evaluation and Support Committees

e) Environmental Education Centers

In order for all children to have equal opportunities, the "Educational Priority Zone" was established. This is a program that concerns positive actions and additional funding in schools in areas where there are difficulties in education due to:

a) Geographical

b) Social

or c) Economic factors (Eurydice, 2020).

The law 4415/2016 provides reception structures for the education of refugees. By joint ministerial decision of the Ministers of Finance and Education, the following are determined:

a) The organization

b) Function

c) The coordination

d) The training programs

e) The staffing criteria

f) The staffing processes.

In response to the need to adapt to the digital revolution, a plan is being developed that will lead all schools, without exception, to the digital age. A strong network of infrastructures is being created at the service of Greek students so that students in the most remote areas can have the same opportunities and the same media in terms of digital media.

The Ministry of Education approved the quality framework of vocational education and training curricula with Ministerial Decision 26412 / 16-2-2017. It aims to ensure quality in vocational education and training, while at the same time being in line with the strategic framework for European cooperation in the fields of education and training.

In the context of post-secondary education, the National Organization for the Certification of Qualifications and Vocational Guidance (in Greek, in shortly, it is called EOPPEP) is the staff certification body. EOPPEP undertakes the certification of inputs and outputs of education and training providers such as Vocational Training Institutes and the Apprenticeship Class (Eurydice, 2020).

General educational goals

The purpose of the general compulsory secondary education provided in the High School, is to promote the comprehensive development of students in relation to the opportunities they have at this age and the corresponding requirements of life (Law 1566/1985).

In particular, the High School helps students including:

a) To expand their value system and focus on creative goals and humanitarian actions

b) To complement and combine the acquisition of knowledge with the corresponding social concerns

c) To successfully deal with various situations and to seek solutions to the problems of life responsibly, in a climate of creative dialogue and collective effort

d) To cultivate their linguistic expression, in order to express their thoughts in oral and written speech with clarity and correctness

e) To realize their potentials, inclinations, skills and interests

f) To acquire knowledge about the various professions and to seek their further improvement within the framework of cultural, social and economic life (Eurydice, 2020).

The purpose of the general non-compulsory education provided in the General Lyceum (day and evening), according to law 4186/2013, is the gradual deepening and specialization in the individual subjects, but also:

a) Providing a high level of general education, which contributes to the balanced cognitive, emotional, spiritual and physical development of all students

b) Promoting students' critical thinking, initiative, creativity and skills

c) The development of knowledge application skills and problem solving

d) The cultivation of our national, religious and cultural heritage but also the preparation of young people for European civil society

e) Respect for human rights, diversity and cultural diversity in a multicultural society

f) Strengthening the values of freedom, democracy, collectivity and solidarity and shaping the consciousness of an active citizen

g) The cultivation of skills that will facilitate students' access to the labor market (Eurydice, 2020).

The purposes of the vocational education provided at the Vocational High School (day and evening), according to law 4186/2013, are among others:

a) The provision of high-level general education

b) Preparing young people for European civil society

c) Strengthening the values of freedom, democracy, collectivity and solidarity and shaping the consciousness of an active citizen

d) Providing comprehensive professional knowledge and skills for access to the labor market

e) Strengthening the ability to monitor work developments

f) The acquisition and assimilation of new technological and professional knowledge, skills and abilities in the context of lifelong learning

g) The possibility of professional development through studies at a higher educational level

h) The development of actions that ensure the quality of technical-vocational education.

Finally, the aims and objectives of vocational education and training, as well as the principles governing the curricula of VET, in accordance with Ministerial Decision 26412 / 16-02-2017, move in general terms in the broader context of the principles and aims of general education, but at the same time aim at:

a) The development of knowledge application skills and problem solving in authentic professional environments

b) The acquisition of qualifications in accordance with the national qualifications framework

c) The creation of conditions that provide each person with the possibility of lifelong learning

d) The formation of a responsible professional conscience and identity but also in the promotion of the principles of education for sustainable development

e) The cultivation of values of cooperation and environmental awareness but also in the emphasis on issues of occupational health and safety (Eurydice, 2020).

Comparison of Secondary Education and Higher Education between the Greek and the French educational system

Secondary education in Greece

Secondary education consists of two levels. First is the Gymnasium, a compulsory three-year school, after which students can attend either the Lyceum or vocational training. The Lyceum does not belong to the compulsory education (Eurydice).

The transfer from the Elementary to the High School is done after registration. Also, the choice of high school by the school is based on the mailing address of the students, and this is done a few months before the end of the school year.

High school (belongs to compulsory education)

- First grade, 12 - 13 years old
- 2nd grade, 13-14 years old
- Third grade, 14 - 15 years old

High School (General or Vocational)

- First grade, 15-16 years old

- 2nd grade, 16 - 17 years old
- Third grade, 17-18 years old

The A 'class, of both the General and the Vocational Lyceum, is considered a class of General Education exclusively. In the 2nd Grade of General Lyceum, students are asked to choose one of the two Groups of Orientation Courses: Humanities and Positive Studies. In the 3rd grade of General Lyceum, students are asked to choose one of the Orientation Course Groups: Humanities, Positives, Health Sciences and Economics and Informatics Studies. However, there are also General Education courses in both classes. Admission to Higher Education is made with the success of students in the national exams held at the end of the school year (Eurydice).

Higher education in Greece

Higher education is provided by Universities and Polytechnics (Universities of the University Sector), Technological Educational Institutions (Universities of the Technological Sector) and Academies, which mainly cover the army and the clergy. Undergraduate programs typically last for four years (five in polytechnics and some technical or arts schools, six in medical schools), while postgraduate programs last from one to two years, and doctorates from three to six years.

Structure and purpose

In Greece, based on Law 2916/2001, Higher Education is divided into Higher University Education, which is provided to Universities, and Higher Technological Education, which is provided to Technological Educational Institutions (TEI). In addition, since the academic year 1997/98, the Hellenic Open University (EAP) has been established. By order of the Constitution, vocational and special education are also provided in the schools of Higher Education. More specifically, the structure of Greek Higher Education is as follows:

Higher University Education: Higher University Education has as its mission the high theoretical and global training of the future scientific potential of the country. Universities, Polytechnics, the School of Fine Arts and the Hellenic Open University belong to Higher University Education. In Greece, there are 20 Universities, in different cities of the country, which consist of Schools, which in turn are divided into Departments and these into respective Sectors (Eurydice).

Higher Technological Education: Higher Technological Education has the role of contributing to the development process of the country and to the progress of science and applied research. Education is geared towards assimilating and transferring science data to production. Studies at TEI compared to those in Universities they have a more applied character. In Greece there are 15 TEI, which consist of at least two Schools, which include two or more Departments. The TEI operate in various cities of the country, while some also have independent branches, ie independent Departments in another city. The Higher Technological Education also includes the Higher School of Pedagogical Technological Education (ASPAITE), which recently replaced (Law 3027/2002) the School of Vocational Training Officers (SELETE). ASPAITE belongs to the General Department of Pedagogical Courses (GTPM), which took the place of the Pedagogical Technical School (PATES) and covers a large part of the pedagogical training of the candidate teachers of TEE (European Commission, 2019).

The Hellenic Open University: The Hellenic Open University (EAP) is the basis of open and distance education. The main goal of E.A.P. is to offer more educational opportunities to a wide range of stakeholders and age groups based on the notion that education

is a right for all throughout their lives. The E.A.P. operates since 1998 and is based in Patras.

The Higher Education includes various schools that provide professional specialization in specific areas related to religion, art, tourism, the navy, the army and public order. More specifically, these schools include the Higher Ecclesiastical Schools, the Merchant Navy Academies, the Higher Schools of Dance and Dramatic Art, the Higher Schools of Tourism Education, the Higher Schools of Non-Commissioned Officers of the Ministry of National Defense and the Civil Defense.

According to the current Constitution, the bodies of Higher Education are Legal Entities under Public Law, fully self-governing, which are under the supervision of the state and are financed by it.

The study programs are offered mainly in the Greek language. However, there are specialized undergraduate or graduate programs in a foreign language. At the same time, knowledge of one or more foreign languages is a prerequisite for the introduction and follow-up of postgraduate programs. The study, for the most part, is free with some exceptions that mainly concern some postgraduate study programs and studies at E.A.P (www.minedu.gov.gr).

Secondary education in France

Distinguished in: lower and upper secondary education. The lower belongs to the 4-year college (high school) which starts at the age of 12 and ends at the age of 15. They are divided into 2 levels: observation and orientation. There are various types of high schools, starting at 16 and ending at 18. There are three types of high schools, the general, the technological and the vocational high school. The high school consists of three classes, the First (Premiere), the Monday (Seconde) and the Third (Terminal). In the Monday and the third grade the students are divided into three branches: a) Literary b) Scientific and c) Socio-economic. After the last class of the Lyceum, they take exams to obtain a diploma called "Baccalaureat" (Eurydice).

Higher education in France

Based on the Baccalaureat exams, they occupy various positions in higher education, which is divided into higher and university education and consists of Technical Schools and Higher Education Institutions. The Institutions of Higher Education are a) The BTS Brevet Technique Superieur where the study lasts two years, b) The Universite, the University and c) The Grande Ecole, which is the most recognized higher education institution and the diploma obtained by anyone students in it has greater prestige than that of the University. The admission of students to higher education is determined by difficult exams in contrast to the universities that are directly accessible (Eurydice).

Objectives in Higher education

- Transmission of knowledge
- Dissemination of culture
- Formation of social beings based on democratic principles and values
- Communication of scientists at national and international level
- Gender equality (Eurydice).

Differences in Higher Education between the Greek and the French Educational system

In Greece, higher education is only public and provided free of charge, unlike in France. In Greece instead of the three types of institutions in France there are only two: universities (HEIs) and technological educational institutions (TEI). The criteria for admission of students to different types of institutions of higher education differ in the two countries. In Greece students are admitted to institutions either with exams that are a

common way of admission for all institutions or in excess (for some special categories like people with disabilities, people from abroad, etc.). In France, there are two ways to enter: either directly (directly from high school to university) or by exam. Exams are not common to all institutions.

CONCLUSION

The above discussion and comparison of the educational systems in Greece and France is not an exhaustive one. It does not include all aspects and characteristics of the schooling system in these countries. The above analysis shows that there are areas of convergence and divergence in the educational systems of Greece and France in secondary and higher education.

1. Eurydice. (2020). Aufbau der allgemeinbildenden Sekundarstufe. Online available: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-general-lower-secondary-education-14_de

2. Eurydice. About us: Mission and activities. Available online: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/about_el

3. European Commission. (2019). Education and training monitoring report. Online available: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-greece_el.pdf

УДК 37.37.02

Формирование у учеников навыков разрешения конфликтов через проектную работу

Стоева Мая Ангелова, доктор, главный ассистент, Юго-западный университет им. Неофита Рильского, г. Благоевград (Болгария), m.angelova.swu@abv. bg

Аннотация: Умение справляться с конфликтами является одной из важнейших современных компетенций. Это требует, чтобы его формирование было частью школьного учебного процесса.

Ключевые слова: конфликт; конфликтная ситуация; адаптация; избегание; компромисс; сотрудничество; соперничество.

Обучение через проекты является современным инновационным образовательным методом. Его основными особенностями являются организация команды, открытое общение и внутреннее взаимодействие между членами команды. Общая проектная работа связана не только с выполнением выделенных отдельных задач между отдельными участниками, но и с их совместной деятельностью и взаимозависимостью. Это сотрудничество создает и развивает точно определенные отношения между людьми в команде. И хотя командные отношения не идентифицируются исключительно межличностными отношениями, когда дело доходит до командной атмосферы, эмоции и чувства людей в основном учитываются. Процесс работы над проектами связан с признанием права собеседника с его собственной точки зрения, эмпатией, взаимным уважением и толерантностью, критичностью и самокритикой, подразумевает активность всех участников, открытое обсуждение информации, принятие общих решений. В такой обстановке возникновение разногласий и противоположных мнений, субъективность в оценках и оппозиция являются частью рабочей атмосферы. Это в свою очередь часто провоцирует негативные эмоции, чувство напряжения, проявления пренебрежения и неуважения, что мешает и в большинстве случаев препятствует достижению успеха. Неспособность контролировать эти эмоции может привести к возникновению конфликтной ситуации, которая может перерасти в открытый конфликт. Поэтому навыки управления конфликтами и управления ими являются важным элементом проектной работы. И в этом смысле

формирование навыков управления конфликтами в процессе обучения через проекты является частью важных задач, которые предстоит выполнить.

Слово «конфликт» имеет латинское происхождение. Согласно болгарскому словарю, конфликт – это «противоречие, противостояние, столкновение».

Конфликты возникают из-за конкретной проблемы и являются выражением различий, которые существуют друг против друга, поэтому различия должны быть приняты и признаны в конфликтах. Истинные причины конфликтов часто устраняются. Их возникновению предшествует возникновение конфликтной ситуации и инцидента. Конфликтная ситуация характеризуется накоплением противоречий, содержащих первопричину конфликта, а инцидент является течением обстоятельств, его порождающих. Поэтому разрешение конфликта требует управления конфликтной ситуацией и исчерпания инцидента, который охватывает как деловую сферу, так и личностно-эмоциональную сферу. Развитие конфликтов проходит несколько этапов – предвосхищение, невыраженные разногласия, споры, открытый конфликт, откровенно непродуктивный конфликт. На стадии «предвосхищения» конфликта нет, но есть конфликтная ситуация. Напряженность начинает нарастать на стадии «невыраженных разногласий», но конфликт еще не проявил себя, поэтому некоторые также называют его «латентным» конфликтом. Участники конфликта начинают выражать свои разногласия, но не пытаясь выявить и разрешить их на следующем этапе «споров». На четвертом этапе проясняются различия в «открытом конфликте». Каждый из участников считает, что он прав, а другая сторона неправа. На пятом этапе «откровенно непродуктивного конфликта» каждая сторона определяется победителем любой ценой.

Урегулирование конфликтов – это процесс трансформации разобщенности до такой степени, чтобы сделать противоборствующие силы менее противостоящими или разрушительными друг для друга и способствовать разрешению конфликта. Урегулирование конфликта связано с устранением его коренных причин или проблемы, лежащей в основе спора. Исход конфликта зависит не столько от источника противоречия, сколько от установок и поведения сторон. Для его решения важно определить свои интересы. Конфликты – это ситуации, когда интересы обеих сторон кажутся несовместимыми. Зачастую в начале конфликтной ситуации декларируются не интересы сторон, а их позиции, которые в свою очередь исходят из их нужд и потребностей. Позиции – это самый быстрый способ достижения интересов в конфликтной ситуации. Очень часто они кажутся несовместимыми с позициями другой стороны. Если изучение проблемы и ее решение остаются только на уровне позиций, это часто приводит к «ужесточению» позиций и отсутствию решения. Интересы, как правило, являются причинами, лежащими в основе позиций. Открытость интересам и готовность прислушиваться к интересам другой стороны часто являются способом поиска взаимовыгодного решения конфликта. Потребности лежат в основе интересов. Осознание собственных потребностей дает возможность искать многочисленные возможности для выхода из конфликтной ситуации.

В зависимости от степени готовности человека к сотрудничеству и уровня, до которого он намерен отстаивать собственные позиции, конфликтные отношения делятся на пять различных типов: адаптация, избегание, компромисс, сотрудничество и соперничество [3, с. 25]. Эти типы соответствуют определенным ситуациям, и в зависимости от них человек так или иначе реагирует, причем каждый индивид имеет предпочтительный тип. Исходя из этого, индивидуальное конфликтное поведение подразделяется соответственно на следующие пять стилей: адаптивный,

уклончивый, компромиссный, коллаборативный и соперничающий, измерениями которых являются напористость и отступление.

Тип ***адаптации*** характеризуется доброжелательностью, стремлением к достижению гармонии и стремлением к сотрудничеству без утверждения личной позиции. Главная цель – сохранить хорошие отношения и избежать конфликтов, пусть и ценой игнорирования собственных интересов. Возможным результатом такого типа поведения является вероятность того, что противник начнет злоупотреблять. Эта модель для разрешения конфликтов и разногласий уместна в тех случаях, когда: рассматриваемые вопросы очень важны для других; осознается, что противоположная сторона права; важно достижение гармонии; необходимо оказать поддержку другой стороне на более позднем этапе совместных действий.

Адаптивный стиль является низко напористым и сильно отступающим.

В типе ***избегания*** не утверждается собственная позиция, отсутствует сотрудничество, интересы ни одной из сторон не преследуются. Мнения нет. Конфликта можно избежать, отступив от ситуации. Возможным нежелательным результатом такой модели является то, что нерешенные проблемы приводят к длительному разочарованию. Такой тип поведения уместен в тех случаях, когда: есть более важные вещи, которые нужно решить; необходима более подробная информация; другие могут более эффективно урегулировать конфликт; необходимо дать обеим сторонам возможность успокоиться; есть определенный шанс, что запросы будут удовлетворены без необходимости прояснения ситуации и проблемы.

Уклончивый стиль является низко напористым и непреклонным. Люди, которые его демонстрируют, не предпринимают никаких попыток разобраться в конфликте и не стремятся удовлетворить ни свои собственные, ни интересы другой стороны.

Тип ***компромисса*** является промежуточной позицией вставания и сотрудничества. Цель состоит в том, чтобы найти взаимоприемлемое решение, которое удовлетворило бы обе стороны. Источник конфликта является общим. Оппоненты частично отступают от своих целей, чтобы достичь соглашения. Это быстро приводит к золотой середине, где нет победителей и проигравших. Нежелательным результатом является достижение решения, подлежащего определенной цели, не будучи достаточно эффективным и постоянным. Данная модель урегулирования конфликтов и разногласий подходит в тех случаях, когда:

- цели, которые должны быть достигнуты, не являются материальными;
- требуется быстрое принятие решений;
- стороны в конфликте стремятся добиться несовместимых вещей;
- достижение промежуточных решений дает время для решения более сложных вопросов.

Компромиссный стиль является промежуточным с точки зрения размерности ассертивности-апострации.

Тип ***сотрудничества*** включает в себя отстаивание собственных позиций, а также оценку важности идей другой стороны. Конфликт рассматривается как инструмент улучшения отношений и может принимать форму изучения разногласий, выслушивания предложений оппонента, уточнения позиций, изучения различных вариантов, обсуждения разногласий, попыток найти конструктивное решение проблемы, но без уступок. Изыскивается решение, полностью удовлетворяющее интересы обеих сторон. Он подходит в тех случаях, когда: совместная работа обеспечивает лучшие результаты; интересы обеих сторон важно игнорировать; проверяются

собственные предложения и идеи; стремится понять свою и чужую точку зрения; стиль сотрудничества очень напористый и отступающий.

В типе ***соперничества*** акцент делается на личной заинтересованности. Все имеющиеся средства используются для достижения победы. Сотрудничества нет. Действуйте самостоятельно и преследуйте собственные цели за счет других. Возможным результатом такой тактики является рождение чувства враждебности и недовольства, чувства потери и унижения с другой стороны. Эта модель для разрешения конфликтов и разногласий уместна в тех случаях, когда: должна быть проведена непопулярная акция; четко осознавать свое право; необходимы быстрые и решительные действия.

Стиль соперничества ориентирован на силу, очень напористый и слегка отступающий.

Существует тенденция оценивать и оценивать эффективность этих типов и стилей в конфликтах и разногласиях, но все они имеют свое применение. Хотя каждый человек склонен выполнять некоторые из них лучше, чем другие, ни у кого нет постоянного стиля борьбы с конфликтами.

В контексте школьной среды важно, чтобы учащиеся формировали правильные стили поведения в зависимости от конкретной ситуации, чтобы предотвратить эскалацию конфликтов.

Урегулирование конфликта требует развития сотрудничества между двумя конфронтационными сторонами и трансформации конфликта.

Содействие сотрудничеству между сторонами и достижение взаимовыгодного решения является неотъемлемой частью процесса урегулирования конфликта. С этой целью их необходимо проанализировать по ряду показателей, основными из которых являются:

- Как долго существует конфликт?
- Когда проявляется конфликт?
- Где проявляется конфликт?
- Как проявляется конфликт?
- Кто стоит за конфликтом?
- Кто не участвует напрямую, но подпитывает конфликт?
- Кто выигрывает больше всего, а кто больше всего проигрывает от продолжения конфликта?
- Кто выигрывает больше всего, а кто больше всего проигрывает от разрешения конфликта?
- Какова основная проблема, вызывающая конфликт?
- Почему существует конфликт?

Ответы на эти вопросы помогают добраться до сути конфликтов и разногласий и помогают найти реальные причины, которые к этому привели.

В теории конфликта существует также идея о том, что конфликт может развиваться и вызывать изменения в различных аспектах взаимодействия противоборствующих сторон. Для того чтобы добиться такой трансформации, необходимо рассматривать ее не как проблему, а как возможность для прогресса. Главным препятствием на пути трансформации конфликта является гордость и нежелание рассматривать и противоположную позицию. Поэтому взаимное уважение между участниками конфликта, справедливый и открытый поиск его истинных причин, построение видения общего будущего и успешного взаимодействия, а также отношение к прекращению спора и противостояния являются обязательными элемента-

ми трансформации конфликта. Формирование таких отношений является важной и неизменной задачей при проведении проектного обучения в школе.

1. *Вальчев Р. Стили поведения в конфликтной ситуации, «Менеджер», выпуск 8, 2002 г.*
2. *Димитров Д. Управление конфликтами, С.2006*
3. *http://cms.nbschool.eu/files/OPHRD_K2_Cooperation%20Guide_BG.pdf*

УДК 37.37.02

Место и значение самостоятельной работы на уроке математики начальных классов

Стоименова Янка Димитрова, доцент, доктор, Юго-Западный университет «Неофит Рильский», Благоевград (Болгария), yanka_st@swu.bg

Аннотация: В настоящее время, как никогда, образование должно быть направлено на повышение самостоятельности учащихся в получении знаний. В статье рассматриваются вопросы, связанные с самостоятельной работой учащихся и в частности – ее использование в методической практике по математике в начальной школе. Мнение учителей начальных классов о применении самостоятельной работы изучалось как на разных видах уроков математики, так и в разные моменты урока математики в начальных классах. Сделаны выводы о методической практике.

Ключевые слова: самостоятельная учебная деятельность; самостоятельная работа по математике; урок математики; структура урока математики; виды уроков математики; умения самостоятельной работы; организация самостоятельной работы.

Място и значение на самостоятелната работа в урока по математика в началните класове

Янка Димитрова Стоименова, доцент, доктор, Югозападен университет «Неофит Рилски», Благоевград (България).

Анотация: В настоящия момент повече от всякога е необходимо обучението да бъде ориентирано към повишаване самостоятелността на учениците при усвояване на знанията. В статията са разгледани въпроси, свързани със самостоятелната работа на учениците и по-конкретно – използването ѝ в методическата практика по математика в началните класове. Проучено е мнението на начални учители по отношение използването на самостоятелната работа както в различните типове уроци по математика, така и в различните моменти от урока по математика в началните класове. Направени са изводи за методическата практика.

Ключови думи: самостоятелна учебна дейност; самостоятелна работа по математика; урок по математика; структура на урока по математика; типове уроци по математика; умения за самостоятелна работа; организация на самостоятелната работа.

Проблемът за формиране у учениците на умения за самостоятелна учебна дейност винаги е предизвиквал интереса на психолози, педагози, дидактици и методици. Този проблем не е нов и води началото си от възникването на самото училищно обучение. В настоящия момент, особено в условията на пандемична обстановка, повече от всякога е необходимо обучението да бъде ориентирано към повишаване активността и самостоятелността на учениците при усвояване на знанията. Все по-наложително става изискването да се формират личности, които самостоятелно и отговорно да решават възникващите проблеми, да имат развито критично мислене,

да могат непрекъснато да се самоусъвършенстват и творчески да прилагат усвоените знания. Всичко това може да се постигне чрез изграждане на умения за самостоятелна учебна дейност у учениците още в началното училище. Значителен принос в това отношение има обучението по математика в началните класове.

В научната литература дидактическите категории **„самостоятелна дейност“** и **„самостоятелна работа“** се разглеждат от различни аспекти. Определенията за тях са противоречиви и липсва единно мнение при тяхната интерпретация. В зависимост от собствената си позиция, отделните автори определят двете понятия от различни гледни точки. Така например съществуват различни концепции за самостоятелната дейност на учениците. Едни автори я определят като качество на образователния процес, други – като черта на личността на ученика, като личностна характеристика, а има и автори, които я интерпретират като форма за организация на обучението. По подобен начин, неоднозначно се определя и понятието „самостоятелна работа“ на учениците. При интерпретация на понятието, едни автори разглеждат самостоятелната работа като метод на обучение, други – като средство на обучение, като средство за формиране на самостоятелност, а има и такива, които я определят като форма на обучение.

С цел да се установи мястото и значението на самостоятелната работа в урока по математика в началните класове, се направи проучване на методическата практика на началното обучение по математика. За постигане на поставената цел се използва анкета, съдържаща 14 въпроса с фиксирани и отворени отговори, с помощта на която се проучи мнението на 39 начални учители, относно набелязания проблем.

Резултатите от изследването показват, че 100% от анкетираните учители да-ват положителен отговор на въпроса „Включвате ли учениците в самостоятелна учебна дейност по математика?“

По отношение честотата на използване на самостоятелната дейност, при отговор на въпроса „Колко често включвате учениците в самостоятелна учебна дейност по математика?“ (с възможни отговори А) много често; Б) често; В) ряд-ко; Г) много рядко; Д) не ги включвам), мненията на началните учители се разли-чават и се обединяват около две позиции – често и много често включване на учениците в самостоятелна дейност. Най-значителен е относителният дял на учителите, които често включват учениците в самостоятелна учебна дейност – 27 учители (69,23%). По-малко са учителите, които много често включват уче-ниците в самостоятелна учебна дейност – 12 учители (30,77%). На база възраст-та на учениците, прави впечатление, че не само учениците от трети и четвърти клас се включват в самостоятелна учебна дейност по математика, но дори учи-тели на първи и втори клас използват тази дейност често или много често. Така например от 27 учители, които използват често самостоятелната дейност, 9 (33,33%) са учители на първи и втори клас, а два пъти повече – 18 (66,67%) са учителите на трети и четвърти клас. От 12-те учители, които използват самосто-ятелната работа много често, 6 (50%) са учители на първи клас, 3 (25%) са учи-тели на трети клас и 3 (25%) са учители на четвърти клас.

Изводът, който може да се направи е, че възрастовите особености на учениците влияят, макар и несъществено върху избора на самостоятелната учебна дейност като форма на организация, въпреки че могат да се търсят и други фак-тори, които определят този избор. Например индивидуалните особености на учениците, равнището на развитие на когнитивните им процеси, характера на учебното съдържание по математика и др. Наблюдава се също така, че няма учи-тели, които

рядко, много рядко или не включват учениците в самостоятелна учебна дейност по математика.

Получените резултати показват, че началните учители разчитат на самостоятелната учебна дейност по математика при усвояване на математическите зна-ния, като възрастта на учениците не влияе съществено върху избора на този начин на организация на учебния процес по математика. Най-високите стойности концентрирани около отговор Б) доказват тези твърдения.

Въпросът „Смятате ли, че самостоятелната учебна дейност на учениците е подходяща за обучението по математика в началните класове?“, изисква отворен отговор. Мненията на учителите, формулирани по един или друг начин се обе-диняват около различни аспекти на самостоятелната дейност на учениците. Една част от учителите смятат, че самостоятелната дейност е подходяща за обучение по математика в тази възрастова група, но до известна степен в определени уро-ци. Такова мнение изказват сравнително малка част от изследваните учители. Това са предимно учители на първи и на втори клас, които вероятно имат пред-вид, все още недостатъчната подготовка на учениците в тази възрастова група да работят самостоятелно.

Значителна част от изследваните дават положителен отговор на въпроса, ка-то го мотивират по различни начини от гледна точка на предимствата, които предоставя този начин на организация за участниците в учебния процес по мате-матика. Най-често срещаните мотиви на учителите, свързани с предимствата на самостоятелната дейност за учениците са свързани с това, че чрез самостоятел-ната учебна дейност „по-добре се усвояват знания и се формират умения“. Друга група учители свързват самостоятелната дейност с развитие на мисленето на учениците. Те смятат, че използването на тази дейност „създейства за развитие на уменията на учениците да мислят, да правят верни умозаключения“. Не са малко и учителите, според които чрез тази дейност се затвърдяват знанията на учени-ците, попълват се дефицитe, откриват се грешки.

Голяма е групата на учителите, които свързват самостоятелната дейност с развитие на качеството самостоятелност у учениците. Те посочват, че чрез тази дейност у учениците се „формира самостоятелност“, „придобиват се умения за самостоятелно изпълнение на задачите“, „формират се умения за самостоятелно решаване на поставени задачи“, „започват да се изграждат умения за само-контрол“ и др.

Има и учители, които свързват положителните ефекти от самостоятелната учебна дейност и за учителя, като например за „придобиване на яснота и обратна връзка за възможностите и уменията на учениците да приложат на практика наученото“. За определени учители самостоятелната дейност е подходяща, „защото се вижда резултатът, който е реален“. Има и учители, които изразяват мнение, че самостоятелната учебна дейност не е подходяща за уроците за нови знания.

Информация за изградени вече умения у учениците да работят самостоятелно се съдържа в отговорите на въпроса „Смятате ли, че учениците от Вашия клас имат изградени умения за самостоятелна учебна дейност по математика?“. Независимо от класа, в който преподават, преценката на всички анкетирани началните учители е, че само част от учениците имат изградени умения за самостоятелна учебна дейност. Това дава основание да се направи изводът, че изграждането на умения за самостоятелна учебна дейност не зависи само и единствено от възрастовите особености на учениците, но и от самата методика на формиране на такива умения във всеки клас на началното училище. Оттук може да бъде изведен проблемът за разработване на правилна методика на работа, която да се прилага още в първи клас и

която да гарантира изграждането на умения за самостоятелна работа у всички ученици.

На въпроса „В каква степен, според Вас, включването на учениците в самостоятелна учебна дейност влияе върху усвояването на математически знания и формирането на умения и навици по математика?“, възможните отговори са: А) Във висока степен; Б) В добра степен; В) В незначителна степен; Г) Не влияе. По отношение на този въпрос, отговорите на учителите са концентрирани около първия и втория от тях. 15 (38,46%) са учителите, които смятат, че участието на учениците в самостоятелна учебна дейност оказва влияние във висока степен при усвояване на математическите знания и формирането на умения и навици, а 24 (61,54%) са учителите, които не разчитат само на самостоятелната дейност при усвояване на знанията от учениците и посочват по-ниската степен на влияние. Няма учители, които да споделят, че влиянието на самостоятелната учебна дейност е незначително или че липсва такова влияние. Това означава, че началните учители по принцип отчитат значението на самостоятелната учебна дейност на учениците, но вероятно съществуват слабости в методическата им работа, които не им позволят да използват ефективно възможностите на самостоятелната учебна дейност. Това още веднъж потвърждава необходимостта от разработването и прилагането на специфична методика на работа, която да подпомогне работата на началните учители.

Следващата група въпроси са свързани с проучване мнението на началните учители по отношение самостоятелната работа на учениците. От изследването става ясно, че 100% от учителите организират самостоятелна работа на учениците в урока по математика.

Въпросът „От какво се ръководите при организирането на самостоятелната работа в урока по математика?“ дава възможност за повече от един от посочените отговори, затова процентът на изследваните лица надвишава 100%. Получените резултати са както следва: А) От характера на учебното съдържание – 24 (61,54%); Б) От сложността на учебното съдържание – 30 (76,92%); В) От възрастовите особености на учениците – 6 (15,38%); Г) От индивидуалните особености на учениците – 24 (61,54%); Д) От друго. Посочете от какво – 0.

Получените резултати показват, че най-голям е относителният дял на учителите, при които водещ фактор при организиране на самостоятелната работа на учениците в урока по математика е сложността на учебното съдържание. Такова мнение споделят 30 учители или 76,92% от изследваните. Еднакво е процентното разпределение в полза на други два фактора, от които се ръководят учителите – характера на учебното съдържание и индивидуалните особености на учениците. Тези два фактора са ръководни за 24 учители, което представлява 61,54%. Сравнително малък е относителният дял на учителите, за които възрастовите особености на учениците са определящ ръководен фактор при организиране на самостоятелната работа в урока по математика – 6 учители (15,38%).

От получените резултати може да се направи изводът, че ръководно и определящо положение при организирането на самостоятелната работа на учениците в урока по математика има сложността на учебното съдържание, а възрастовите особености на учениците оказват най-малко влияние в това отношение.

За това, каква функция изпълнява самостоятелната работа в урока по математика (Въпрос № 9), учителите имат възможност също да посочат повече от един отговор – обучаваща, възпитателна, развиваща или да посочат друга функция. И в този случай процентите отново надхвърлят 100%. За най-значителната част от изследваните учители самостоятелната работа в урока по математика има развиваща

функция. Това са 33 учители, които представляват 84,62% от изследваните лица. Те са следвани от групата на учителите, за които водеща е обучаващата функция на самостоятелната работа – 27 учители (69,23%) и на трето място, най-малко са учителите, които виждат и възпитателните ефекти от самостоятелната работа в урока по математика – 15 учители (38,46%). Като цяло учителите отчитат най-вече обучаващата и развиващата функция на самостоятелната работа, които имат водещо значение за изследваните лица, с превес на развиващата функция, а на възпитателната функция не се отдава необходимото значение.

За това, как самостоятелната работа подпомага овладяването на учебното съдържание по математика (Въпрос № 10), отговорите на началните учители се обединяват около две големи групи. Една част от тях (малко повече от половината) смятат, че самостоятелната работа в максимална степен подпомага овладяването на учебното съдържание по математика – 21 учители (53,85%), а останалите, които са значителна част споделят, че не могат да преценят ролята на самостоятелната работа при овладяване на учебното съдържание по математика – 18 учители (46,15%). Това означава, че много от учителите не разчитат на самостоятелната работа при усвояване на математическите знания от учениците, в резултат на което нямат възможност да формират собствена преценка по проблема.

Интерес представлява отношението на анкетираните учители към формите за организиране на самостоятелната работа на учениците в урока по математика (Въпрос № 11). Предложени са възможно всички организационни форми на обучение и техните съчетания. Тъй като всички те могат да се използват в една или друга степен, от учителите се изисква да ги подредят по степен на важност.

Получените резултати показват, че самостоятелната работа в урока по математика най-често се организира чрез използване само на индивидуална форма или чрез съчетаване на фронтална и групова форма. Най-високите стойности са регистрирани при тези индикатори. 18 са анкетираните учители (46,15%), които поставят тези две организационни форми на първо място при подреждането. Няма учители, които са поставили на първо място съчетанието групова-индивидуална форма.

Прави впечатление, че максималните стойности по обем на извадката при фронталната форма са регистрирани на седма позиция (последно място), а минималните – на пета и шеста, при груповата форма максималните стойности са на шеста позиция, а за индивидуалната форма максималните стойности са на пета позиция, а минималните – на шеста. Може да се направи извод, че началните учители не използват в „чист“ вид организационните форми на обучение по време на самостоятелната работа на учениците по математика, а предпочитат съчетанията от организационни форми. Това се потвърждава от високите стойности по обем на извадката в полза на съчетанието групова-индивидуална форма – 12 учители (30,77%), които я поставят на второ място. Същият е и относителният дял на учителите, които поставят съчетанието фронтална-индивидуална форма на трето място. От всичко казано може да се направи изводът, че при организиране на самостоятелната работа на учениците в урока по математика най-висока степен на важност имат индивидуалната форма и съчетанието фронтална-групова форма, а най-ниска степен на важност има фронталната форма на обучение.

В анкетното проучване е включен и въпрос, чрез който се цели да се установи, в кой тип урок по математика най-често се организира самостоятелна работа на учениците (Въпрос № 12). Интересен е опитът, който споделят началните учители в това отношение. Като се вземат под внимание най-високите регистрирани стойности по обем на извадката, уроците се подреждат по следния начин: урокът за за-

твърдяване на знанията, формиране на умения и навици заема първа позиция – 27 учители (69,23%); урокът за формиране на изчислителни умения и навици заема втора позиция – 24 учители (61,54%); урокът за обобщаване и систематизиране на знанията, уменията и навиците на учениците заема трета позиция – 27 учители (69,23%); урокът за проверка и оценка на знанията, уменията и навиците на учениците заема четвърта позиция – 18 учители (46,15%); урокът за нови знания заема пета позиция – 33 учители (84,62%).

По отношение на урока за затвърдяване на знанията, формиране на умения и навици, максималните стойности по обем на извадката са регистрирани на първа позиция – 27 учители (69,23%). Това означава, че преобладаващата част от началните учители най-често организират самостоятелната работа в урока за затвърдяване на знанията и формиране на умения и навици.

Най-високите стойности по отношение на урока за формиране на изчислителни умения и навици са регистрирани на втора позиция – 24 учители (61,54%) поставят този урок на второ място при подреждането на типовете уроци според честотата на организиране на самостоятелната работа на учениците.

От получените резултати става ясно, че началните учители не използват често самостоятелната работа в урока за нови знания. Това се потвърждава от факта, че само 3-ма учители (7,69%) поставят този тип урок на първо място и също толкова учители го поставят на второ място. Най-значителен е относителният дял на учителите, които поставят урока за нови знания на пета, последна позиция – 33 учители (84,62%).

От цялостния анализ на получените резултати по този въпрос може да се направи най-общо изводът, че в методическата практика най-честото използване на самостоятелната работа по математика е в урока за затвърдяване на знанията и формиране на умения и навици, а най-ограниченото ѝ използване е в урока за нови знания. Това отново потвърждава факта, че не се отчитат възможностите на самостоятелната учебна дейност при усвояване на новите знания по математика от учениците.

Въпреки предоставената възможност за повече от един отговор на въпроса „В кой момент от урока по математика най-често използвате самостоятелна работа?“, 100% от началните учители посочват момента на затвърдяване на знанията и само 12 от тях (30,77%) посочват и момента на актуализиране на знанията. Изводът, който може да се направи е, че не се използват пълноценно възможностите на самостоятелната работа в отделните моменти от урока по математика.

За това какво влияние оказва самостоятелната работа върху мотивацията на учениците за усвояване на математическите знания (Въпрос № 14), началните учители имат възможност за свободен отговор и споделят собствените си виждания. За 100% от учителите влиянието на самостоятелната работа върху мотивацията на учениците за усвояване на математически знания е положително. В най-общ план отговорите на учителите по този въпрос могат да се обединят в няколко направления:

- от гледна точка на учебния процес – чрез самостоятелната работа „учебният процес става по-оживен и по-вълнуващ“;

- от гледна точка на качествата на личността – чрез самостоятелната работа се „развиват уменията за самостоятелност, организираност, увереност в собствените сили, учениците стават по-старателни“, „изпитват удовлетвореност, вяра в способностите си“;

- от гледна точка на психическите познавателни процеси – самостоятелната работа съдейства за „развитие на вниманието и самоконтрола“;

- от гледна точка на оценяването – „учениците се стараят да се справят, да получат добра оценка, повишава се самочувствието им, стават по-уверени и старателни“; „учениците очакват похвали за добро представяне“;

- от гледна точка на практико-приложните аспекти – самостоятелната работа дава възможност „за приложение на наученото в нова непозната ситуация“.

Върху основата на проучения педагогически опит и методическа практика, свързани с мястото и значението на самостоятелната работа в урока по математика, могат да се направят следните *изводи*:

1. Възрастовите особености на учениците влияят несъществено върху честотата на използване на самостоятелната работа в урока по математика.

2. Изграждането на умения за самостоятелна учебна дейност не зависи само от възрастта на учениците, но и от прилагането на подходяща методика на работа за формиране на такива умения у всички ученици от всеки клас на началното училище, която към момента не е цялостно разработена.

3. Съществуват слабости в методическата работа на началния учител по отношение организирането на самостоятелна учебна дейност на учениците при обучението по математика, което намалява нейната ефективност.

4. Сложността на учебното съдържание е от решаващо значение при организиране на самостоятелна работа в урока по математика, докато възрастовите особености на учениците оказват най-малко влияние в това отношение.

5. При организиране на самостоятелната работа на учениците в урока по математика от общите форми на обучение, най-често се предпочитат индивидуалната форма и съчетанието фронтална-групова форма, а най-малко се използва груповата организационна форма на обучение.

6. Самостоятелната работа най-често се прилага в урока за затвърдяване на знанията и формиране на умения и навици, а ограничено е използването ѝ в урока за нови знания.

7. Не се използват в необходимата степен възможностите на самостоятелната работа в момента на въвеждане на новите знания в урока по математика.

Чрез направеното проучване се установява мястото и значението на самостоятелната работа в урока по математика в началните класове. Разкрити са някои слабости в методиката на работа, които намаляват ефективността от използването на самостоятелната работа по математика. Получените резултати могат да се използват за усъвършенстване на методиката на обучение на учениците от началния етап на основното образование в самостоятелна учебна дейност по математика.

УДК 37.376.1

Ученики с расстройством аутистического спектра – поддержка качественного образования и инклюзии в общеобразовательной школе

Терзийска Пелагия Михайлова, професор, доктор Юго-Западного университета им. Неофита Рильского, Факультет педагогики зав. кафедрой «Управление образования и специальная педагогика», г. Благоевград, Болгария, pelagia.terziyska@swu.bg, ORCID iD 0000-0002-6167-4565.

Аннотация: В статье представлены альтернативные подходы, нетрадиционные методы и средства обучения, дающие возможность повысить эффективность обучения и поведения учащихся с аутистическим спектром (АС). На основе собственных экспериментальных исследований доказана значимость адаптиро-

ванного учебного материала для социально-когнитивных характеристик этих учащихся; метод социальных историй; дидактическая модель, основанная на применении комиксов как инновационного дидактического средства обучения; различных форм и видов деятельности по неформальному обучению в инклюзивной образовательной среде; дворовых школьных пространств для достижения качественного образования, формирования социальных навыков и увеличения возможностей включения учащихся АС в общеобразовательную школу.

Ключевые слова: аутистический спектр; инклюзия; инклюзивная среда обучения; преподавание; альтернативные подходы; нетрадиционные методы; качественное образование.

Учениците с разстройство от аутистичния спектър – подкрепа за качествено образование и приобщаване в общообразователното училище

Summary: The article presents alternative approaches, non-traditional methods and teaching aids that provide an opportunity to improve the effectiveness of learning and behaviour of students on the autism spectrum. On the basis of our own experimental research the importance of the adapted educational material to the socio-cognitive characteristics of these students is proved; the method of social stories; a didactic model based on the application of comics as an innovative didactic learning tool; various forms and activities for non-formal learning in an inclusive learning environment; in the yards to achieve quality education, formation of social skills and increase the opportunities for inclusion of students with autism in the general education school.

Keywords: autism spectrum disorder; inclusion; inclusive learning environment; teaching; alternative approaches; non-traditional methods; quality education.

В последните години значително се повиши вниманието към темата за аутизма и разбирането на обществото към проблемите на децата с разстройство от аутистичния спектър. Въпреки това все още съществуват устойчиви схващания по отношение на най-популярните симптоми на тези деца, които често са повърхностни, непълни и неточни. Все още недостатъчно са проучени възможностите за подобряване на тяхното обучение и постигането на по-добри резултати в цялостното им развитие. Налага се необходимостта не само от прилагането на традиционните методи и средства на специално образование, но и от търсенето на нетрадиционни такива в процеса на преподаване, които да осигурят възможност за подобряване ефективността на обучението и поведението на децата от аутистичния спектър.

Процесът на приобщаване на учениците с разстройство от аутистичния спектър е предизвикателство за различни субекти в училището – не само за учители (масови и ресурсни), но и за други педагогически специалисти. Провокира необходимостта от реализирането на добре планирана, организирана и целенасочена работа от всички. Така въпреки своите различия тези ученици може да бъдат включени в общата образователна среда по начин, който да превърне учебния процес в малко по-разчупен, по-достъпен, учебното съдържание по-лесно за възприемане и разбиране, проблемите на общуването по-лесно преодолими и „вграждането“ в новата среда по-леко осъществимо.

Съществено значение за осъществяване на качествено образование имат учителите. За да могат да помагат на учениците с нарушения от аутистичния спектър и да избират подходящи методи на обучение, те трябва да знаят начина, по който тези ученици мислят и се учат. Ролята на учителя е не да променя начина им на мислене, а да ги подпомага да разберат и да отговорят на изискванията на средата, като се вземат предвид различията, предпочитанията и способностите им.

Учителите могат да използват различни диференцирани методи, които позволяват на децата с проявени нарушения на развитието да преодолеят своите трудности. Основата за създаването на алтернативни методи са трудностите на децата с аутизъм в различни области - при разбиране на света, който ги заобикаля, при развитие на езикови и социални умения. Начинът им на мислене и учене се характеризира с: нарушение на вниманието, липса на стратегическо решаване на проблемите, невъзможност да се разграничи какво е важно и какво не, буквално разбиране на речта, липса на разбиране за времето, липса на търпение, трудности при имитиране, несъответствие на действията, по-добро развитие на визуалните умения в сравнение с вербалните, трудности при разбирането на идеята за края, учене чрез рутина и трудности при обобщаването.

Подкрепата в рамките на общия клас за децата от аутистичния спектър (АС) е трудна задача, тъй като изисква поддържане на баланс между специалните образователни услуги, от които те се нуждаят и условията за учене, които трябва да бъдат създадени за останалите ученици от този клас. В обучението учителите могат да използват различни методи, които позволяват на децата от АС да преодолеят в определена степен трудностите, пред които са изправени. Онтологична основа за разработването на алтернативни методи са трудностите при възприемане на социалната среда, осъществяването на умствени познавателни действия, езиково изразяване и организация на поведението, характерни за тези деца.

Наблюденията и анкетното изследване с учители - ресурсни и масови показват, че учебните материали, често използвани в образователната система, не са достъпни за ученици със специални образователни потребности, включително и такива от аутистичния спектър. Част от учебният материал не може да се използва директно от тях, поради естеството на особеностите в развитието им, на спецификите на възприемането и разбирането, съчетано със специални предпочитания, които често се свързват със специалната им сетивна чувствителност от една страна и от друга недостатъчната привлекателност на материала, за да ги мобилизира и провокира интерес към участие.

Доколкото при усвояването на учебния материал учениците от аутистичния спектър срещат два типа проблеми: интелектуални и социални, ***адаптирането на образователния материал*** към потребностите им е една възможна и намираща място в практиката стратегия, която прави преподаването както приятно, така и конструктивно за развитието им.

Изследванията върху обучението на ученици от аутистичния спектър са насочени към решаването на различи по характер проблеми: организация на физическата среда, разработване на обща програма на класната стая и индивидуализиране на същата за конкретен ученик, избор на стратегии за провокиране на социални контакти и адекватно поведение, както и дидактическа обработка на учебното съдържание и учебните средства.

Приобщаващото образование поставя на изпитание учителите, тъй като от една страна е стандартната учебна програма, а от друга страна – потребностите и възможностите на децата с разстройства от аутистичния спектър. Това противоречие е твърде сложно за разрешаване, доколкото учителите сами следва да намират индивидуални подходи за работа с учебното съдържание. Това е актуално и важно за педагогическата практиката, за реализирането на ефективно обучение и в същото време е от значение за теорията на приобщаващото образование. Не само индивидуалните решения на отделните учители са важни, но и обобщенията, валидни за

теорията относно ефекта на адаптираното дидактическо съдържание и прилаганите подходи за адаптация и използване на същото.

При проучването на теоретичните подходи и добрите практики, свързани с влиянието на адаптираните образователни материали върху развитието на учениците от АС се разкри положителния им принос. Проведеният педагогически експеримент чрез прилагане на традиционен и персонализиран учебен материал за ученици от АС недвусмислено показва позитивното му влияние върху образователната ефективност и обучението им. Направеното изследване е достатъчно основание да се обобщи, че използването на адаптиран образователен материал в зависимост от социално-когнитивните характеристики на учениците от аутистичния спектър допринася за:

- развитие на познавателни и социални компетенции на базата на по-добро разбиране на учебното съдържание. В съответствие с прилагането на принципите на диференцирано преподаване се комбинират различни образователни техники, които отговарят на когнитивните потребности и на различните индивидуални интереси на всеки ученик, за да се постигнат целите на приобщаващото образование;
- социално развитие, тъй като провокира взаимодействия и придобиване на умения за подобряване на комуникацията между учениците. Адаптираното учебно съдържание, различните начини на преподаване допълват традиционния начин на преподаване, правейки урока по-интересен, непринудено налагащ съвместна работа, активно участие и взаимодействие. Ролята на учителите се ограничава до ориентиране, посредничество и насърчаване, докато учениците играят водеща роля в учебния процес и работят заедно. Това е много важно за децата с аутизъм, защото се опитват да работят сами с помощта на съучениците си;
- повишаване на цялостното представяне чрез подобряване на обучението. Адаптирането на учебния материал към потребностите на децата от аутистичния спектър прави преподаването емоционално приятно, конструктивно и по-успешно за усвояването и представянето на учебното съдържание и за личностното им развитие.

За адаптиране на образователното съдържание могат да се използват различни начини: оформяне на текста в параграфи, което помага за неговото разбиране; визуално разказване на текста, което означава използване на изображения в реда, в който част от текста ще бъде разказан (TEACCH); преподаване със задаване на подходящи въпроси (диалектика).

Полезно е и прилагане *метода на социалните истории* - една социална история може да съдържа изображения или снимки, които обясняват текста и съответстват на много добрата визуална памет и мислене на лицата с аутизъм.

В приобщаващото училище преподаването, за да бъде ефективно и достъпно, следва да се фокусира върху разпознаването на характеристиките, особеностите и потребностите на учениците, както в когнитивното, така и в социално-емоционалното ниво. "Биографиите" на учениците са тези, които динамично ръководят и предписват курса на преподаване, така че всички ученици да участват активно в учебния процес и ефективно да бъдат насочвани към учене и придобиване на основни знания и умения.

Алтернативен метод на обучение за разбиране на познавателното и социалното в учебно съдържание е използването на цялостните думи или символи за визуална идентификация с цел запомняне на цялата дума, тъй като при учениците от АС,

зрителният канал е доминиращ за усвояване и обработка на стимули. Затова обучаването им чрез карти (Flash карти – MAKATON), съдържащи изображение, под което е и съответната дума е не само подходящо, но и изключително важно. В психологически план се разчита на асоциацията образ-значение-дума.

Приносът на приказките за стимулиране на креативността, за поощряване на комуникацията, за подпомагане на учениците да овладяват социални умения, да ги мобилизира и провокира към активно участие не бива да се пренебрегва.

Прилагането на ***дидактически модел, основан на приложението на комикси като иновативно дидактическо средство за обучение*** на учениците от аутистичния спектър играе значима роля за подобряване на тяхното поведение и изграждането на умения за емпатия, за постигането на по-добри образователни резултати в сравнение с традиционния начин на преподаване, базиран на програмите и учебниците за масовото училище. Използването на комикси подпомага учениците от АС за преодоляване на трудностите, които изпитват, както при разбиране на текст, така и при разбиране на мисловната нагласа на другите и прогнозиране на тяхното поведение.

Спецификите на когнитивни функции на учениците от АС, ролята на структурираното за тях обучение, на използването на диференцирани инструкции предполагат полезността, приносът на комиксите за ефективно реализиране на образователния процес. Основните характеристики на комиксите, дефинирани от Muzumdar (2016) ги определят като ефективен образователен инструмент с неоспорими предимства от използването им в образованието: възможност за визуално представяне и в кратък вид само на съществена информация; представяне на знания по разбираем и ангажиращ начин, по-лесен за запомняне; съчетаване на дейности като мислене, творене, анализ и писане; възможност за започване на диалози и обсъждане; организиране на сюжетни разказвачески линии и картинност; предаване на смисъл чрез проста графика; развиване на умения за синтезиране чрез установяване на връзки между панели, образи и текст; обогатяване на уменията за четене, писане и мислене; насърчаване на по-доброто разбиране на реалните ситуации чрез художествена измислица (Kukkonen, 2014; Levie & Lentz, 1982).

Приложението на комикси като иновативно дидактическо средство за обучение на учениците от АС изисква използването на подходящи стратегии: рутинни процедури и повторение на едни и същи стъпки във всеки урок, като всеки път се визират определени детайли; снимки и диалози от комикси в урока, за да се повиши интереса на децата и да се подобри придобиването на знания; структурирано обучение и поетапен конкретен дидактичен график.

Целта е да се подпомогне социалното изразяване, подобри социалното разбиране и развият социални умения у децата от АС, да се развие способност за проява на емпатия. Възможността учениците от АС да се възползват от модел, използващ книга с комикси като образователен инструмент води до повишаване на тяхната концентрация, както и позитивна промяна във вида и честотата на стереотипното поведение. Прилагането на този дидактичен модел може да се реализира при тематични модули по литература, история и всеки друг предмет, който може да бъде трансформиран в комикс.

Използване на комикс книги може да започне от началното училище, но по-опростени, от гледна точка на диалога, за да бъдат съобразени с възрастта на учениците, като стремежът е предизвикване на по-голям стимул за участие по време на учебния процес.

Свое място и значение за постигане на по-добри образователни резултати от учениците от АС има и организирането на приемливо за тях *неформално обучение в приобщаваща учебна среда*. Разработването и прилагането на програма за неформално обучение, съобразена с техните възможности и насочена към удовлетворяване на потребностите им изисква осъществяването на добра екипна работа от учители и други специалисти. От особена важност в този процес е прилагането на програми и практики, които са насочени към повишаване участието в учебния процес и в училищния социален живот. В програмата за неформално обучение могат да се включат различни панели, от които учениците да избират: театър, спорт, музика, изобразително изкуство, екологично образование, фотография и др. подобни.

Използването на *визуални инструкции* повишава концентрацията на вниманието, броя на дейностите, с които се занимават учениците от АС и броя на успехите им във всяка от реализираните дейности. Прилагането на визуални инструкции има важни предимства: помага за по-доброто концентриране; намалява реакцията по отношение на учителя; ефективно е при усвояването на различни умения; снижава тревожността на ученика.

Експерименталната ни работа показва, че е добре неформалните дейности да се провеждат 2 пъти седмично. По време на целия процес на изпълнение е полезно да се поддържат тесни контакти с родителите на всички участници. Различните форми на неформално образование са основа за повишаване на взаимодействието между тях. Учениците и родителите изразяват задоволство и удовлетворение от реализирането на програмата за неформално обучение.

В процеса на изследванията, които направихме се очерта един изключително важен проблем – *използване на дворните пространства за постигане на качествено образование, формиране на социални умения и повишаване възможностите за приобщаване на учениците от АС* в общообразователното училище. Дворните пространства не са територия за самоинициатива на децата, а са резултат от предварително зададена организация и дейности от страна на възрастните. Между дейностите с учебно-познавателен характер и дейностите с неформален характер съществува пропаст, която затруднява постигането на реална допълваща се комуникация.

Тези констатации ни провокираха към проучване на: предназначението и възможностите за по-активно използване на училищния двор; доколко и какви специфики се отчитат и наблюдават за организация на училищния двор във връзка с приобщаването на ученици от АС; доколко и как училищният двор може да стане средоточие на дейности, произтичащи от формирането на новите ключови компетентности, като крайъгълен камък на процеса на приобщаване.

Като част от приобщаващата среда училищният двор изисква специално разработване и осмисляне спрямо възможностите на децата със специални образователни потребности. Той е отворено пространство, в което се срещат формалното и неформално учене на децата, срещат се ползвателите на образователна услуга – деца, родители, общественост с учителите и училищната администрация. Затова мястото и ролята на училищния двор в живота на общността не бива да се пренебрегва, а да се изследват, търсят и подобряват онези негови специфики, които водят до подпомагане ефективното реализиране на приобщаващо образование и цялостно развитие на личността на ученика от АС.

Акцентът в процеса на обучение се поставя върху работата в класните стаи, съсредоточава се върху организацията на средата в нея, малко се използват ресурсите на училищния двор. Учениците прекарват немалко време в него, но нямат умения за рационални дейности. Неформалната среда, която се създава няма достатъч-

ната енергия и въздействие върху позитивните преживявания на децата. В нея прозира повече меланхолия и желание за пасивно и/или дигитално прекарано време. Пространството на училищния двор може да се промени. За целта следва в него да се изнесат значително повече формални учебни занятия. Следва да се покажат и възможностите му за организиране на дейности в различни адекватни на потребностите и възможностите на учениците от АС форми. По този начин се осъществява връзка между формалното и неформално образование. Изнесените в училищния двор уроци и дейности предполагат развитие на умения за социална активност чрез система от ключови компетентности. Важно е да се намерят онези негови параметри, които може да бъдат проследени и описани като фактори на процеса на социализация. (Harouna Ba 1991)

Училищният двор става място за формиране на нова представа за света на природата, за формиране на позитивно отношение и грижа към средата на живот, пространство за преживяване и игри, както и пространство за лесно усвояване на специфични учебни единици. Социалният конструкт за свободния избор на детето на среда, на игра и пространството за игра е конструкт на възрастните, но в него е важно да се припознава мнението на детето.

Дворното училищно пространство се превръща в приобщаваща среда за учениците от АС, ако отговаря на потребностите им, на изискванията на времето за сигурност, екологичност и житейски ориентирана среда. Като част от общото пространство става среда за инициатива и социална комуникация, част от процеса на социализация на децата със специални образователни потребности. Създава подходящи условия за учителите да следват някои методи, стратегии и процедури за насърчаване на образователното приобщаване на аутистичните ученици.

Учителите споделят, че успяват да създадат по-приятелска и по-малко напрегната учебна среда, в която тези учениците не се чувстват пренебрегнати, оставени без внимание, а уважавани и равни с другите ученици. Подчертават за важността от прилагането на едни или други адаптирани техники по начин, който да не кара учениците с аутизъм да се чувстват по-различни в негативен смисъл. Както класната стая, така и дворното училищно пространство трябва да бъде добре структурирано за ефективното и успешно образование на всички ученици. Да бъде организиран така, че да е подходящ за изпълнение на разнообразни дейности през целия ден и за постигане на учебните цели, да отговори на академичните, социалните и емоционалните нужди на учениците.

Добре организираната работа на открито може да насърчи децата да бъдат посмели, да подкрепи уменията им, да им позволи да се наслаждават на развлекателните дейности и да подкрепи напредъка им в независимостта.

Направеното изследване показа, че учителите разбират значимостта и необходимостта от диференциране на преподавателската практика, така че учениците с разстройство от АС да могат да придобият нови знания с тяхното собствено темпо, като им се осигурява допълнително време за завършване на упражненията, алтернативно обучение (визуализирани учебни материали, физическо ориентиране), система от стимули и др. В този контекст е важно да се: адаптират курсовете към образователните потребности на учениците с аутизъм; променят изискванията за упражнения; подпомага разбирането на основните принципи и идеи чрез повече примери, тъй като един пример не е достатъчен детето да осъзнае, че правилото не важи само в конкретната ситуация; организира работа по двойки или в малки групи, като полезен начин за преподаване, при който с помощта на учителя ученикът от АС се учи да общува с връстниците си и има възможност да изгради приятелски отношения

със съучениците; обогатяват образователни дейности, насочени към предпочитанията и интересите на децата и такива, които се фокусират върху социалното взаимодействие и развитието на комуникативните умения.

Приобщаващото образование дава шанс на учениците с разстройство от АС да получат качествено образование, да учат и общуват със съучениците си, да покажат това, което могат и да се чувстват разбирани и приети. Постигането на всичко това изисква желание, много труд от страна на учителите и другите специалисти, добра комуникация и взаимодействие между тях, педагогически такт, необходими разумни компромиси, за да се постигне резултат, който завинаги ще бележи позитивно развитието и живота на ученика.

1. Harouna Ba. An urban schoolyard as a place for play: ethograthic study of the ecology of a schoolyard. ADRA 22/1991 Healthy Enviroments.

2. Muzumdar, J. (2016). An Overview of Comic Books as an Educational

3. Tool and Implications for Pharmacy. Innovations in Pharmacy, 7 (4), Article

4. Terziyska, P. (2019). Nontraditional Art Activities in the Aspect of Inclusive Education. – Pedagogy. Issue No: 4, Issue Year: 91/2019,p. 477 – 496.

УДК 37.371.2

Болгарские современные школы в странах-членах Европейского Союза

Терзийски Мирослав Кирилов, ассистент, доктор Юго-Западного университета им. Неофита Рильского, Факультет педагогики, г. Благоевград, Болгария, miroslav.t@swu.bg, ORCID iD: 0000-0002-9769-5413.

Аннотация: В статье рассматриваются как юридические, так и практические аспекты, связанные с созданием и деятельностью болгарских школ в государствах-членах Европейского Союза. Указаны основные цели, образовательные объекты, учебные материалы и спектр внеклассных мероприятий, которые поддерживают эти цели, а также замечательные праздники, в их связи с ожидаемыми результатами. Представлены обязанности лидера школы и члены родительского совета. Внимание направлено на организацию и реализацию процесса обучения в БНУ, им. Св. Кирилла и Мефодия, Мальта.

Ключевые слова: болгарская школа за рубежом; школьный руководитель; школьные предметы; учебные материалы; внеклассные занятия.

Български съвременни училища в страни от европейския съюз

Summary: The article examines both legal and practical aspects related to the establishment and operation of Bulgarian schools in EU member states. Their main goals, subjects, teaching materials and the range of extracurricular activities that help achieve these goals are indicated, as well as important holidays that suggest the expected results. The responsibilities of the school principal and the members of the parents' council are presented. Attention is focused on the organization and implementation of the educational process at Bulgarian Sunday School "St. St. Cyril and Methodius" in Malta.

Keywords: Bulgarian school abroad; school principal; school subjects; training materials; extracurricular activities.

В края на XX и началото на XXI век – в условията на преход към демокрация в България се наблюдават емигрантски вълни, насочени към страни от различните континенти. Присъединяването на страната към ЕС (2007) засилва емиграцията към страните от Съюза. Предпочитани държави са Великобритания, Германия, Испания, Франция, Италия, Гърция, Кипър, Малта. Тъй като в по-голямата си част се осъществява семейна емиграция се появява необходимостта от търсене на възможности за **организирането на обучение на български език** за деца на тези семейства.

Освен включването им в училищата на приемащата страна родителите разбират, че те се нуждаят и от поддържане на българския дух чрез изучаването на български език, българското културно наследство и традиции. Това предполага създаването на български училища. Те са институциите, чрез които децата имат възможност да изучават български език и да се съхрани българската им идентичност.

В своето историческо развитие българските училища извън пределите на България са инициирани, организирани и финансирани от българската емиграция. От Възраждането, когато възникват първите български училища зад граница тази тенденция се запазва. Днес сме свидетели на втория етап от развитие на българското училище в чужбина. В началото на 21 век инициативата е на родители и/или преподаватели от средите на емигрантската общност.

За създаването на български училища извън пределите на страната е необходима регистрация в приемащата страна, включително и като нестопанска неправителствена организация. Процесът е труден, изискващ време, обединяване на съмишленици и общи усилия. Постепенно се трупа опит в тази посока, споделят се идеи и се вземат адекватни решения, свързани с процеса на създаване на училищната институция.

В Закона за предучилищното и училищното образование (2016) се определя, че българските училища в чужбина се създават и осъществяват дейността си на територията на друга държава в съответствие с този закон и при условията на международни договори, по които Република България е страна (чл. 46). Производството по издаване на заповедта за откриване, преобразуване, промяна и закриване започва по инициатива на министъра на образованието и науката в съответствие с подписаните международни договори.

Приемането на ученици се извършва при условия и по ред, определени в акта за откриването им. За разлика от училищата в България трудовите договори с педагогическите специалисти се сключват и прекратяват не от директора, а от министъра на образованието и науката. Той изпълнява за тези училища и функции, които са от компетенциите на Регионалните управления на образованието у нас - управление и контрол на системата, както и методическа подкрепа (чл. 252).

През 2007 година се създава Асоциация на българските училища в чужбина (АБУЧ). Целта ѝ е да представя тези училища по света, пред държавните институции в България, да насочва вниманието към регламентирането на техния статут зад граница. Асоциацията инициира механизми за финансово, организационно и програмно подпомагане им. За да могат да се възползват от тези механизми е необходимо българските училища зад граница да се лицензират към Министерство на образованието и науката (МОН). Учебната програма, по която работят да бъде утвърдена от МОН и да съответства на учебната програма (в съкратен вариант на учебната програма за същия клас в България). Чрез Националната програма „Роден език и култура зад граница“ или ПМС №334 от 08.12.2011 г./№90 от 29.05.2018 г. **лицензираните** български училища зад граница се финансират от МОН. Съществуват и не малко български училища зад граница, които в зависимост от конкретните условия изискват и съответна такса. Например Българското Неделно Училище (БНУ) „Св. св. Кирил и Методий“ в Малта, въпреки че работи с МОН по ПМС №334/90 предвижда такса за всеки ученик от месец октомври до месец юни на съответната учебна година. Учебниците и учебните материали се закупуват от училището в началото на учебната година. На сайта на училището е посочено, че регистрацията за новата учебната година може да бъде направена по всяко време като за предпочитане е това да бъде направено най-късно до средата на август, за да може да се

„улесни процеса по поръчка на необходимите учебници“. БНУ „Асен и Илия Пейкови” в Рим се финансира освен от МОН и от членски внос и дарения.

Освен това съществуват български училища в чужбина, които работят по собствени програми, в които обикновено акцент се поставя върху конкретно изкуство (танци, инструментална музика, хорово пеене, изобразително изкуство). Те се самофинансират и не се възползват от програмите, които се предлагат от българската държава.

Обучението в българските училища зад граница е доброволно. От желанието на родителите и децата зависи дали ще ги посещават. Тези училища съпътстват и допълват съответната местна образователна система като занятията в повечето от тях се провеждат в събота и/или неделя. Затова в постановление на МС тези училища се определят като „неделни“, „съботни“ или „съботно-неделни“. Приемам мнението на някои автори (Б. Кулов, М. Борисова, 2017), че посочените наименования са „некоректни – от една страна в редица случаи обучението се провежда в друг ден от седмицата, а от друга, назовавани неделни, училищата зад граница се асоциират с неделните училища по вероучение“. „Български училища зад граница/в чужбина“ е терминът, който смятам за коректен, тъй като представя по най-адекватен начин тяхната същност. Това са училища, които създават възможности за компетентно реализиране на добрите български традиции и ценности в образованието на българските деца зад граница.

Организирането, администрирането, преподаването в българските училища в чужбина е подчинено на идеята да се съхранява и развива българският дух, българското самосъзнание, да се стимулира връзката с родината и поддържа любовта към нея. Реализирането на това се осъществява чрез изучаване на български език, запознаване с българската история, география, култура, традиции. Както и да се наричат – неделни, държавни, частни, обществени – училищата зад граница отразяват политиките и на приемната страна, и на българската държава. Регистрираните към МОН български училища зад граница провеждат обучението по одобрените от него учебни програми, учебници и учебни помагала. Предвидени за изучаване са български език и литература, история и цивилизации, география и икономика на България. Обучението по посочените учебни дисциплини се провежда при спазване на изискването за най-малко двадесет деца в предучилищна възраст и/или ученици в училището.

В българските училища зад граница се разгръща широк спектър от извънкласни дейности. Тези дейности са насочени към запознаване с българските традиции, със съхраняването на културната идентичност. Сред тях специално място заемат такива извънкласни дейности като народни танци, народни песни и музика, българско декоративно изкуство, театрални постановки и др. Групите за реализирането на допълнителни училищни дейности, насочени към поддържане на българския дух и съхраняване на българската култура и традиции е необходимо да включват най-малко 10 деца или ученици. Специално място заема организирането на празници – 3 март, 24 май; представянето на различни обичаи със съответните им народни носии и фолклорни атрибути като Баба Марта, Цветница, Коледа и др. Извънкласните дейности, както и провежданото обучение финансово се подпомагат от българската държава, съгласно ПМС №344. За да се осъществи това финансиране обаче, училището в чужбина трябва да е функционирало най-малко една учебна година. По ПМС №90 от 29 май 2018 г. за БНУ в чужбина се планира българската държава да подпомогне финансово и организационно 245 такива училища за учебната 2021/2022 г., от които 190 в Европа. Около 130 от тях се намират в 17 страни-

членки на ЕС. Най-много училища за финансиране по това ПМС са в Испания – 50 (Списък на българските неделни училища в чужбина за учебната 2021/2022 г.). Голям е броят на българските неделни училища и във Великобритания (35), Германия (22), Гърция (15). Във Франция, Италия и Кипър по 10, Австрия - 4.

За дейността на училищата, вписани в списъка на българските неделни училища в чужбина се определят средства от държавния бюджет чрез бюджета на МОН. Тези средства се определят съгласно чл. 20 ал. 1 от ПМС №90, който включва: норматив за постоянни разходи; нормативи на дете/ученик/кандидат-студент за провеждане на обучение умножен по броя на децата/учениците/кандидат-студентите в училището за текущата учебна година; добавка за дете/ученик в допълнителна училищна дейност за съхраняване на националното самосъзнание, култура и традиции умножен по броя на деца/учениците в училището, които участват в нея.

За вписването им в списъка на българските неделни училища в чужбина за учебната 2021/2022 година МОН разработва нов модул за улесняване на кандидатстването.

Учебната година приключва с връчване на *удостоверение за проведено обучение без придобиване на степен на образование* (ПМС №90 чл.2, ал.1).

При завръщане в България българските мигрантски деца, които са посещавали паралелно с местното училище и българско училище зад граница могат да продължат обучението си без приравнителни изпити.

Според ПМС №90 обучението в училищата ни зад граница се организира „за децата от предучилищна възраст и за учениците от I до XII клас“. Обучението по български език в предучилищна възраст се организира в групи с деца от 4- до 7-годишна възраст. В някои от българските училища се приемат дори едногодишни деца. Целта е по-ранно осъществяване на езиково обучение, за което българската държава все още няма разписани разпоредби (Гергова, 2017). В БНУ „Св. св. Кирил и Методий“ - Малта са създадени подготвителни групи за деца на възраст от 2 години и половина.

Българските неделни училища могат да осъществяват и подготовка на кандидат-студенти за прием в български висши училища по изучаваните в тях дисциплини – БЕЛ, история и цивилизации, география и икономика. Организирането на тази подготовка е при условие, че се съберат не по-малко от 5 кандидат-студенти в група. Обучението по посочените дисциплини се провежда от квалифицирани учители съгласно изискванията на Закона за предучилищното и училищното образование. Обучителните материали се разработват от преподавателите, които провеждат подготовката на кандидат-студентите.

Важен момент от работа на българските училища зад граница е осигуряването на необходимата материална база в съответствие с нормативно определените изисквания в конкретната държава, в която то функционира и реализира своята дейност. До голяма степен това зависи от личностните качества и умения на ръководителя на училището. Не по-малка е и ролята на местната българска общност, както и на провежданата политика спрямо имигрантите в съответната страна. В някои държави като Дания (Копенхаген), Кипър (БНУ „Паисий Хилендарски“, Лимасол) БНУ ползва безвъзмездно местни училищни сгради през почивните дни. Например БНУ в Малта се помещава в езиков център, където разполага с класни стаи и оборудване за провеждане на учебните занятия. Най-често се ползват срещу наем местни училищни сгради през почивните дни – събота и/или неделя. Някои БНУ в чужбина се помещават в сгради на други български институции – дипломатически представителства, културен център, църква.

Към българското училище в чужбина се създава родителски съвет, който да подпомага дейността му. Освен това от организацията на българите, живеещи в чужбина, регистрирана съгласно законодателството на държавата, в която се осъществява образователно-културна дейност се определя училищен ръководител (съгласно ПМС №90). Той ***трябва да притежава професионална квалификация „учител“***.

Училищният ръководител планира и изпълнява немалко задачи, насочени към ефективна организация на училището и осъществяване на контрол върху извършваните в него дейности:

- Съгласува графика за провеждане на учебния ден и разпределението на учениците по класове с родителския съвет и ръководния орган на организацията.
- Отговаря за законосъобразността на осъществяваните дейности – спазва и прилага изискванията на нормативните актове, с които се регламентират.
- Осъществява контрол върху провеждането на обучението по български език и литература, история и цивилизации, география и икономика, както и за дейностите от областта на музиката, танцовото изкуство, театъра, художественото творчество, родинознанието, знанието за християнството, чрез които се цели поддържането на националното самосъзнание, култура и традиции.
- Подпомага процеса на създаване на безопасни условия за провеждане на обучението и на посочените дейности, а също така следи за изпълнение на графика за тяхното реализиране.
- Важна негова отговорност е да следи за правилното водене и съхраняване на училищната документация: дневници на паралелките и групите, протоколи от заседанията на родителския съвет, регистрационна книга за издадените на учениците удостоверения за проведено обучение (въвеждат се до 1 месец след приключване на учебните занятия за съответния клас), протоколи за осъществяваната от него контролна дейност, инвентарна книга. Училищната документация се води на хартиен и/или дигитален носител.
- Представя в МОН до 15 октомври информация за броя на одобрените лица (съгласно предвидените в ПМС №90 чл. 5 случаи) за участие в електронно обучение по съответния учебен предмет.
- Съдейства на компетентните органи при извършване на проверка, като организира и контролира изпълнението на техните препоръки и предписания, отнасящи се до организиране и провеждане на обучението.

В едномесечен срок след началото на всяка учебна година родителите избират на събрание родителски съвет – от трима души и приемат правила за организацията и дейността му с обикновено мнозинство от присъстващите. Членовете на родителският съвет не участват в управлението на организацията, но пък имат право да наблюдават дейността на училището, включително и по отношение на законосъобразността и целесъобразността на разходване на средствата. Освен това може да правят предложения за решаване на текущи проблеми в училището, инициират включването на родители при организиране на допълнителни училищни дейности, насочени към изпълнение на основната мисия на тези училища – съхраняване на националното самосъзнание, култура и традиции. Родителският съвет и училищният ръководител изготвят годишен доклад за резултатите от дейността на българското училище в чужбина, който се подписва от председателя на съвета и от ръководителя и се изпраща в МОН. Министърът на образованието и науката осъществява контрол върху дейността на тези училища. Контролът се реализира по отношение

на организацията на дейностите, разходването на средствата и резултатите от проведеното обучение. Задграничните представителства на Република България в съответната държава, министърът на външните работи и председателят на Държавната агенция за българите в чужбина съдействат на министъра на образованието и науката.

Българските училища в чужбина поставят акцент върху поддържане, съхраняване, популяризиране на българската култура и традиции, подпомагат утвърждаването на авторитета на българската държава, консолидират българските общности зад граница, развиват българския дух.

Показателен пример за организацията и осъществяването на учебно-възпитателна работа в БНУ в чужбина е училище „Св. св. Кирил и Методий“ – Малта. Създадено през 2015 година то е мястото, където се обучават български деца, в което се пази и предава българската традиция и обичаи. С приетия в училището Правилник за вътрешния ред се определят структурата, функциите, правата и задълженията на учители, родители и ученици. Учебната година е съобразена изцяло с малтийската учебна година и затова учебните занимания стартират в началото на месец октомври и приключват в края на месец юни. Присъствените учебни седмици са 36 като има Коледна и Великденска ваканция. Разпределението по класове е в зависимост от възрастта, като децата могат да избират деня и конкретна извънкласна дейност. По преценка на учителите, родителите и директорът детето може да бъде преместено в по-горен клас или обратно, в зависимост от знанията и възможностите му за справяне с учебните задачи. Училището започва с 40 ученици от първи до шести клас, разпределени в по две паралелки – две паралелки в първи клас, две във втори клас и т.н., обучаващи се в събота и неделя. По-конкретно една от двете паралелките е в събота, а другата е в неделя, в зависимост най-вече от заетостта на родителите и децата. Работи на две смени от 8:30 до 12:30 първа смяна, от 13:00 до 17:00 втора смяна. Поради липса на сграда реализира дейността си в хотелски комплекс. От 2016 г. се премества в езиков център където работи и до днес. Плащането е финансирано по проект от МОН – перо наеми. Разполага с класни стаи и необходимото оборудване за провеждане на учебни занятия. Оборудването не се заплаща допълнително, то е част от класните стаи. Училището работи с МОН по програма „Роден език и култура“. Постепенно през годините се сформират различни клубове за поддържане на българския дух и традиции. Такива са клубове по народни танци с ръководители от група „Балканско сърце“, която е първата българска фолклорна група на островната държава. С успех се развива клуб по народно пеене и клуб по артзанимания, в който се създават български шевици и мотиви. Чрез тези дейности и родителите имат възможност да изпитат позитивни емоции и силни преживявания, да върнат в мислите си забравен детски спомен. В резултат на упорития труд на училищния екип се развиват щастливи деца и подкрепящи родители. Училището е в списъка на българските неделни училища в чужбина, но не е член на Асоциацията на българските училища в чужбина. Към настоящия момент се обучават над 120 ученици, като са създадени и подготвителни групи за деца между 2.5 и 5 години и ученици в 9 и 10 клас, които са разпределени в групи по възраст. Занятията продължават да се провеждат на две смени.

През годините БНУ „Св. св. Кирил и Методий“ се превръща в място, което събира и среща учениците с успели българи, живеещи и реализиращи се в Малта, успешни българи с различни професии, които му гостуват, за да споделят опит и знания. За изминалите години са организирани много фестивали, празници и събития, които да популяризират българската култура, традиции и език. Училището

усилено работи с Президентството на Малта и има подкрепата на посланици и държавници от Малта и България, които застават зад неговата кауза. Продължават да се реализират дните на българската култура 24-25 май, които традиционно се провеждат в президентските градини с гост президента на Малта, както и гостуващи певци и творци от България. Дните на българската култура са отбелязани в културния календар на Малта като официално събитие. Това е събитие, което всички подготвят с голямо желание и ентусиазъм. Президентът на Малта е домакин на открити уроци и видеовръзка с училища в София. Подкрепя работата на БНУ, насърчава дейностите му на местно ниво. Училището посреща и двама наши президенти – президента Р. Плевнелиев, а след това и президента Р. Радев.

Учениците вземат участие в различни междукултурни фестивали като представят традиционни български песни и хора, облечени в народни носии. Включват се в много благотворителни акции. Училището е домакин на първото представяне на книга на български автор в националната библиотека във Валета, с което се отбелязва Деня на будителите. С удостоверението, което се получава от училището за завършен клас, учениците могат да продължат образованието си в България в следващ клас. Освен основните предмети, които се изучават (ПМС №90) акцент се поставя и върху културните порядки, народопсихологията и бита на българите. Възпитава се чувството за принадлежност към България, което според анкетираните учители почти липсва в по-голяма част от децата, родени извън нея. С множеството извънкласни клубове и срещи с успели българи се цели да се покаже на децата, че могат да бъдат успешни навсякъде, познавайки езика и историята си.

В училището се създава традиция за посещение, с учебна цел, на изложби, постановки и концерти на български художници, оперни певци, театрални дейци. По този начин учениците се докосват до творчеството на българи в чужбина, усещат своята българска идентичност и характер и изпитват гордост от постиженията на своите сънародници. Освен квалифицирани учители в БНУ са назначени и хореографи по народни танци. До преди година в него са работили психолог и логопед. През настоящата година е назначен и учител по изкуства. Училищният екип непрекъснато се старае да обновява методите на обучение и работа с учениците, да стимулира и поддържа интереса към училището и желанието им да го посещават, тъй като през седмицата са в малтийско училище, посещават различни спортни и художествени клубове. Това училище се превръща в символ на отговорността и отдадеността на учителите, подкрепата на родителите и ангажираността на децата в процеса за запазване на Българското. Основната мисия е, освен знанието по преподаваните учебни дисциплини, да се възпитава любов и усещане за дом у децата. Това се постига на базата на запознаването им с детайли от създаването, развитието и величието на България във всички аспекти.

БНУ „Св. св. Кирил и Методий“ има добре поддържан сайт и фейсбук страница. На сайта има важна информация за родители и ученици, съобщения за предстоящи събития, достатъчно снимков материал, популяризиращ различни негови дейности. Училището в Малта, както и другите БНУ в страни от ЕС са огнище за родолюбие и възпитаване на чувство за принадлежност към България. Тяхната дейност ще бъде обект на научно изследване и анализ в следваща публикация.

1. Гергова, Л. (съст. и ред.). (2017). Културно наследство в миграция. Добри практики и проблеми. – София: ИЕФЕМ.

2. Закон за предучилищното и училищното образование

3. Кулов, Б., Борисова, М. (2017). Български училища зад граница В: Културно наследство в миграция. Модели на консолидация и институционализация на българските общности в чужбина. Издателство „Парадигма“

4. Постановление № 334 на МС от 8.12.2011 г. за българските неделни училища в чужбина

5. Постановление № 90 на ПМС от 29 май 2018 г. за българските неделни училища в чужбина (в сила от 01.07.2018 г., обн. ДВ. бр.47 от 5.06.2018 г., изм. и доп. ДВ. бр.85 от 2.10.2020 г.)

6. Национална програма „Роден език и култура зад граница“

7. Списък на българските неделни училища в чужбина за финансово подпомагане от Министерството на образованието и науката по ПМС № 90/29.05.2018 г. за учебната 2021/2022 г. - Първи транш

РАЗДЕЛ 4. ИНТЕГРАТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДОЙ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.03

Программирование воспитывающей среды образовательной организации

Ярулов Александр Анатольевич, д.пед.н., к.психол.н., доц., проф. кафедры управления образовательными системами имени Т.И. Шамовой, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», модератор секции XIV *Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения», YarulovAA@mail.ru*

В статье рассматриваются основные параметры программирования воспитывающей среды образовательной организации.

Ключевые слова: программирование; программно-целевое управление; воспитывающая среда; принцип содействия развитию личности; компоненты субъектно-развивающего способа развития личностных качеств обучающихся.

В отечественном образовании в условиях возрождения воспитания возникает необходимость смыслового определения целевой, организационной и инструментальной (содержательной) направленности управленческой и педагогической деятельности образовательных организаций.

В качестве целевой направленности нами предлагается избрать все виды образовательной и управленческой деятельности по воспитанию и развитию полноценной и гармоничной личности обучающихся [3].

Выверенным и проверенным методологическим и инструментальным средством мы предлагаем возродить и избрать программно-целевой подход.

Понятие «программа» широко применяется во всех областях не только научного знания, но и практики.

Так, *в философии* программа определяется как ключевой способ пошаговой (поэтапной) организации деятельности по развертыванию какого-либо содержания, а также по организации и реализации познавательных (исследовательских) содержаний и процедур.

В социологии применение программ рассматривается как способ организации исследования, как документ, содержащий теоретико-методологические предпосылки, структурирование концепции, целей и гипотез реализуемого проекта (методологическая часть) с пошаговым прописыванием процедур и техник развертывания, а также способов контроля (проверки, анализа и рефлексии) получаемых в исследовании содержаний (процедурная часть).

В психологии встречаются различные трактовки и сочетания понятия «программа», в том числе и *«жизненная программа личности»,* одновременно реализующая цели социально-психологической адаптации к социуму (внешний компонент) и цели самореализации (внутренний компонент) личности.

В педагогике широко применяются программы по целям, задачам и функциям: «программа обучения», «программа воспитания» как способ, метод, средство обоснования, структурирования содержания конкретной стороны педагогической деятельности.

В теории и практике управления образованием программа рассматривается в качестве потенциально мощного и действенного инструмента, обеспечивающего гарантированный, результативный, экономичный и своевременный переход образовательного учреждения в новое качественное состояние, и одновременно в качестве инструмента, обеспечивающего управление этим переходом [4].

При этом принципиальная особенность программно-целевого подхода к организации воспитания заключается в том, что программы созидаются на *векторно-веерных основаниях*, когда в качестве вектора задается путь интегративности (целостности) воспитания, а веерность предусматривает наличие и использование условий многообразия (диатропичности) в реализации стратегической цели воспитания полноценной и гармонически развитой личности.

Такой векторно-веерный подход позволяет привлечь к ее созданию прежде всего существующее многообразие методов организации управляемого воспитывающего действия: прогнозирования, целеполагания, моделирования, проектирования, экспертирования и т.д. Как показывает опыт, эти методы в их практическом применении перекрещиваются, дополняют и обогащают друг друга, а в совокупности представляют собой наиболее эффективную программу организации управленческой деятельности по формированию воспитывающей среды образовательной организации на трех сквозных уровнях управляемого взаимодействия: административном; совместном и самостоятельном. Поэтому при решении комплексных задач эти методы будут применяться в качестве структурно-логических компонентов, а при решении автономных целевых задач каждый из них будет выступать в самостоятельном значении.

Так, применение метода *прогнозирования* направлено на принятие решения относительно выбора оптимального варианта *действования* «здесь и теперь», то есть в существующих обстоятельствах, для того чтобы будущее, как вероятностный оптимистически выстроенный прогноз, состоялось. Смысл введение прогнозирования в целевую программу воспитания заключается в том, чтобы предоставить возможности для взрослеющего человека проникнуться пониманием ценностей жизни, принять их в собственную индивидуальную программу управления своей перспективой, то есть своим будущим. Это становится возможным лишь в том случае, когда программа воспитания будет направлена на создание среды как системы условий, способов и средств содействия формированию нравственного идеала, развитию у человека рефлексивной способности прогнозирования. Когда в ней системным образом предусмотрено формирование будущего человека через его настоящее, которое станет в скором времени прошлым, то есть тем опытом конструктивного взаимодействия, который позволяет человеку управлять своим будущим.

Введение в структуру программы воспитания метода *целеполагания* позволяет нам ее рассматривать как управленческую, так как управление традиционно определяется именно как целенаправленное воздействие субъекта на объект управления,

как влияние управляющей системы на управляемую систему с целью перевода второй в качественно новое состояние.

Проектирование, моделирование и конструирование в качествах методов-компонентов организации воспитывающей среды образовательной организации по отношению друг к другу находятся во взаимосвязи. При этом необходимо учитывать, что применение данных методов предоставляют возможности:

– придавать определенность и четкую смысловую направленность воспитывающей деятельности на всех уровнях управления образованием;

– моделировать и проектировать образы желаемого состояния воспитательных систем и их результаты;

– определять содержание, средства достижения цели, их состав и логическую структуру, последовательность, необходимые ресурсы и условия, исполнителей и их взаимодействие, сроки, стандарты деятельности;

– создавать системные условия для успешного осуществления воспитывающей деятельности [5].

Исходя из чего мы рассматриваем программирование в качестве интегративного способа организации проблемного мышления и деятельности, связывания теории и практики, механизма преобразования управленческих реалий, средства интеграции сил, участвующих в процессах преобразования воспитательных практик.

Сфера действия применения программно-целевого подхода не ограничивается только обозначенными нами методами и включает в себя и методы ее практической реализации, определяемые в науке как *инструментальные методы.* Традиционно к ним в теории и практике управления относят методы планирования, стимулирования, нормирования, регулирования, вовлечения, побуждения, организации групп и коллективов, проведения мероприятий. Каждый из них, вносит свой вклад в решение управленческих целей и задач по созиданию воспитывающей среды в образовательной организации. Однако эффективность их использования повышается, когда они представляют собой целостную систему организации управленческих действий, когда содержательно обогащаются смыслы их применения, когда они представляют действенный инструментарий при переводе объекта управления в новое для него состояние.

Поэтому программу организации воспитывающей среды образовательной организации мы рассматриваем в качестве совокупного ценностно-целевого способа-механизма, позволяющий стремиться к целостности при организации процессов воспитания, обеспечивающих последовательную, взаимосвязанную реализацию перспективных и оперативных действий по переводу объекта управления в новое состояние.

Для успешной реализации программно-целевого подхода при организации воспитывающей среды мы предлагаем использовать совокупный ряд инновационных идей (концептов).

Так в качестве ценностно-целевой задачи необходимо избрать установку на саморазвитие, которая позволяет стратегически и тактически выстроить систему действий, направленных на воспитание и обогащение субъектных потенциалов личности.

Объектом управления должна выступать не личность в ее общепсихологическом изображении как система характера, сознания, чувств, потребностей, способностей, а *система личности человека как субъекта деятельности и жизнедеятельности в целом,* в которой личность человека «распоряжается» не только своими способностями (и личностными качествами), но и волей, характером.

Предметом управления выступает творческий потенциал человека, закономерности и условия достижения различных условий, при которых раскрывается творческий потенциал, вершин самореализации. При этом особенностью предмета управления является не статичное состояние, а сам момент и способ перехода реального объекта (оригинала) от «стартового» состояния к желаемому «финишному»: наличное состояние «оригинала» исследуется, а желательное, целевое, – проектируется согласно теоретическим принципам и основаниям.

В качестве основной управленческой задачи должна решаться задача вооружения знаниями и технологиями, обеспечивающими возможность успешной самореализации в различных сферах воспитывающей деятельности.

В качестве научных принципов управления процессами воспитания и развития личности мы предлагаем избрать:

– принцип восходящего развития человека как личности и как субъекта деятельности и жизнедеятельности в целом;

– принцип соразмерности социальных и жизненных изменений личностным и субъектным свойствам человека;

– принцип самоуправления и самореализации личности для достижения соразмерности своих качеств сверхсложному социуму;

– принцип рассмотрения объективных и субъективных условий развития индивидуальности вне жестко заданных идеологических установок [2].

При реализации данных принципов, утверждает А.А. Деркач, должны быть обеспечены:

– превалирование уникальной траектории собственного развития над типовыми механизмами организации жизнедеятельности;

– принятие пассионарных моделей развития, когда структура (система) сама становится «источником возмущений», т.е. субъектом довольно серьезного воздействия на внешнюю среду, в отличие от моделей гомеостаза, направленных на поиск равновесия с внешней средой, адаптацию;

– преобладание моделей открытости с заложенными в них механизмами интенсивного обмена с внешней средой различными видами ресурсов (концептуальных, кадровых, финансовых и т.д.) в противоположность моделям «оберегающей закрытости» от внешнего мира;

–развитие у человека способностей эффективно действовать в ситуациях повышенной неопределенности или конфликтности [2].

Для этого необходимо развивать такие качества, как гибкость, умение творчески соединять, казалось бы, несоединимые факторы и идеи.

В качестве *универсального способа, формирующего индивидуальные способности культурного взаимодействия личности с воспитывающей средой своего образования как личности* нами предлагается избрать субъектно-развивающий способ организации воспитывающих программ образовательного взаимодействия.

Принципиальное отличие субъектно-развивающего способа заключается в том, что основной акцент делается на развитие качеств субъектности системно развивающейся личности. *Субъектность (*принадлежащий, относящийся к субъекту) с философских позиций связана с пониманием человека как основанием самого себя: в онтогенетическом плане субъект – это человек, являющийся основанием собственного развития, собственного становления.

С психолого-педагогических позиций субъектность как воплощенная деятельность, как интегративное качественное образование личности характеризуется:

– *активностью*, являющейся атрибутом личности, предпосылкой развития ее возможностей быть и стать субъектом, посредством которой человек как «субъект обеспечивает с учетом целей, внешних задач и проблем контроль, прогнозирует возможное расхождение внешних и внутренних условий, обеспечивает необходимое и достаточное для достижения результата по установленным ею самой ценностным критериям и времени»;

– *самодетерминацией* – способностью выступать причиной самого себя, своих внутренних изменений и внешней активности;

– *самоорганизацией* – способностью структурировать и иерархизировать систему собственных побуждений, желаний, стремлений;

– *саморазвитием* – способностью к самодвижению и самосовершенствованию, порождению качественных и количественных изменений в своем собственном внутреннем мире и мире его окружающем;

– *интеграцией* – продуктом синтеза общих и частных способностей человека к организации, соподчинению, координации различных компонентов (черт, реакций, поведенческих диспозиций, мотивов, эмоций, потребностей и др.) в нечто целостное, устойчивое и автономное, составляющее то, что определяется в итоге как личность [1].

Именно субъектность, как интегративное качество системно воспитывающейся личности, проявляется и обнаруживает себя в главной способности человека: способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что позволяет ему быть (становиться) действительным субъектом (автором, хозяином, распорядителем) собственной жизни.

Делая акцент на воспитании и развитии субъектных потенциалов личности, необходимо сосредоточить внимание на создании системы условий, обеспечивающий психолого-педагогически правильный организованный, т.е. управляемый, целостный процесс про-социализации ↔ про-индивидуализации. По сути дела, речь идет о так называемых процессах «повторной социализации» и «вторичной индивидуализации», когда обеспечиваются системно действующие условия для идентификации с лучшими образцами культурно-нормативного взаимодействия личности с окружающей действительностью, обособлением (принятием) данных норм и правил в программы собственной жизнедеятельности и отчуждения от неконструктивных, наносящих вред человеку, государству и обществу неконструктивных программ взаимодействия с внешним и внутренним миром [5].

Для чего при проектировании воспитывающей среды образовательной организации мы рекомендуем вести речь о том, что вне зависимости от наличного уровня образованности (воспитанности → обученности → компетентности) каждому человеку создаются условия, при использовании которых он сам → благодаря другим людям (посредникам) → в специально созданном психолого-педагогическом пространстве содействия → проявляет свою активность (деятельное отношение) → выявляет (диагностирует) → рефлексирует (осмысливает) → корректирует (устраняет, исправляет) → развивает (улучшает) → и обогащает персональную программу взаимодействия с самим собой и окружающим миром [3].

Для чего реализация принципа психолого-педагогического содействия развитию субъектных потенциалов личности осуществляется путями выявления актуальных «зон» ближайшего развивающегося функционирования и выстраивания тактически выверенной линии оказания адресной педагогически выверенной индивидуальной программы содействия, предусматривающей оказания и *помощи* (в чем-то),

и *поддержки* (позитивно имеющегося в опыте), *и сопровождения* (чего-то), и *защиты* (от чего-то), и *обучения* (чему-то).

Обязательным требованием реализации субъектно-развивающего принципа выступает наличие условий для дифференцированного участия всех и каждого в реализации комплексной программы персонального содействия личностному развитию. Данное требование предусматривает прежде всего определение и ограничение уровня добровольности участия в реализации программ содействия процессам воспитания. Так, по отношению к лицам, имеющим явно выраженные проблемы в поведении и деятельности, применяется правило обязательного участия в исполнении тех иных пунктов программы.

Следующим требованием программирования процессов воспитания должно стать наличие и соблюдение права выбора.

Выбор с позиций его влияния на функционирование и развитие личности определяется как внутренняя деятельность по конструированию оснований и смысловых критериев для сопоставления имеющихся альтернатив и осуществления этого сопоставления во внутреннем плане. Смысл выбора, как правило, состоит в определении оптимального пути осуществления деятельности, направленной на достижение некоторого результата.

Истинные цели профессионально работающего педагога и коллектива – не нанесение вреда объекту воздействия, а организация содействия ему так, чтобы он, в силу своего возрастного личностного развития, пока, не осознавая и не замечая применяемых к нему способов воздействия, овладевал культурой осуществления выбора.

Это происходит в тех случаях, когда:

– люди не принуждаются, а направляются на выполнение системы действий, благоприятствующих социальному и внутри личностному развитию;

– задачей скрытого воздействия становится организация системы условий для осуществления процессов *со-* и *само*управления волей, эмоциональными состояниями (чувствами и настроениями), деятельностью и поведением [3].

В результате чего происходит педагогически, т.е. правильно выстроенное формирование и усиление существующих в сознании детей и взрослых, нужных с точки зрения успешного функционирования и развития общества, государства и человека установок, идеалов, ценностей, норм и правил взаимодействия.

Воспитание полноценной культуры личности на новых смысловых основаниях требует от организаторов образовательных процессов особое пристальное внимание уделить вопросам:

– создания в пространстве взаимодействия системы условий, побуждающих, стимулирующих и мотивирующих каждого участника образовательного процесса на обогащение внутренней (психологической) культуры личности, основными критериями которой выступают: удовлетворенность; уверенность; самостоятельность; рефлексивность; креативность; разумный уровень притязаний; экстравертность; целенаправленность и интегрированность личностных качеств;

– отказа от непродуктивных, неконструктивных и затратных с точки зрения задействования психологических ресурсов, форм и методов образовательного взаимодействия в пользу условий, поощряющих обогащение внутренних ресурсов личности, а именно развитие самосознания, мировоззрения, характера и нормативной культуры исполнения и соблюдения, задаваемых специально организованной образовательной деятельностью;

– смыслового понимания того, что образовательное содействие как цель и результат деятельности требует: а) организации одновременно совместной, распределённой, а главное, согласованной деятельности взрослых и детей; б) обеспечения поэтапного перехода и восхождения от тактики воздействия (субъект-объектного) к тактике субъект-субъектного взаимодействия и т.д. с учётом возрастных этапов становления и развития личности; в) разработки и внедрения технологий организации образовательного содействия полноценному развитию личности школьников и педагогов [5].

Таким образом, программирование процессов организации воспитывающей среды образовательной организации представляет собой интегративный способ-механизм воплощения мировоззренческого и методологического знания в практику управления образовательным учреждением, тем самым выполняя организующую и мобилизующую преобразовательную функцию.

1.Абульханова К.А. Психология и сознание личности: Избранные психологические труды. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: «МОДЭК», 1999,224с.

2. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004,752с.

3.Ярулов А.А. Психолого-педагогическое содействие процессам развития личности в школьной среде на основе базовых ориентиров на концепцию В.С. Мухиной "Феноменология бытия и развития личности" // Развитие личности.2015. №1.

4. Ярулов А.А. Интегративное управление средой образования в школе. – М, 2008, 367 с.

5.Ярулов А.А., Смысловые позиции интегративного управления общеобразовательной организацией. Монография. – М.: ИД «Народное образование»,2019, 271 с.

УДК 37.017.4

Условия политической социализации старшеклассников

Баскакова Татьяна Вячеславовна, учитель областного ГБОУ «Лицей №9 города Белгорода», Белгородской области, tais-64@yandex.ru

Процесс социализации молодого поколения, в частности, школьников, играет большое значение в любом обществе. Молодое поколение сталкивается с проблемой, когда старое мировоззрение, нормативно-ценностные, моральные установки теряют свое значение, а новые – находятся либо в стадии становления, либо – в стадии обретения социальной значимости. Поэтому молодежи, вчастности, школьникам старших классов, необходимо усваивать принципы стабильного существования во «взрослом социуме», определенные «правила игры».

Ключевые слова: социализация, политическая социализация, патриотическое воспитание.

Процесс социализации старших школьников занимает важное место в любом обществе, в том числе и современном российском. В ходе этого процесса граждане старшего возраста передают свой накопленный годами опыт молодому поколению, делая попытки сохранить стабильность общества и привести к единому знаменателю факт преемственности и ухода поколений. При этом, хочется отметить, что в РФ в XXI веке, под воздействием таких факторов, как глобализация, во всех сферах жизни общества, произошли трансформации бытия многих социальных групп, в том числе, молодого поколения. Вопрос модернизации, связанный с политическим процессом в России в современных условиях, связан не только с различными взглядами на мир политики, которые иногда, переходят в антагонизмы, куда более важными являются перемены, которые связаны с аксиологическим сознанием молоде-

жи, и особенно старшеклассников. Поэтому, обучающиеся старших классов должны быть вооружены определенными, самыми минимальными представлениями о мире политики, принципах ее действия. Для того, чтобы это сделать, необходимо, учить и учиться использовать в жизни политические знания, следовательно, нужен, целенаправленный процесс усвоения индивидом этих знаний, норм и ценностей политической культуры и охватывает он весь жизненный цикл человека, начиная с рождения.

Молодежь сталкивается с проблемой, когда старые воззрения, нормативно – ценностные, моральные установки практически утратили свое значение, а вновь возникшие, еще не заняли достойную нишу, или находятся на этапе становления общественной значимости. Проводя анкетирование старшеклассников, мы увидели, что ряд школьников, которые хорошо владеют программным материалом по обществознанию и праву (в области политики), проявляют безразличное отношение к политическим процессам и к миру политики, вообще. Безразличный человек – самый опасный человек, так как именно безразличие делает человека безвольным, лишает его права выбора. Подобная ситуация является неприемлемой в условиях развивающейся демократии, функционирование которой напрямую связано с формированием гражданского общества и правового государства. Проблема формирования такого общества является для России своеобразной Ахиллесовой пятой. Негативный опыт ряда стран, показывает, что подобное явление угрожает стабильности страны, приводит к посягательству на государственность, как это случилось на Украине и в Грузии, где основными участниками беспорядков была молодежь.

Политическая социализация – это сложный процесс, благодаря которому человек становится гражданином, полноправным субъектом политики ее созидателем. Термин «политическая социализация» в политологической литературе и источниках трактуется неоднозначно. Например, один из основателей российской школы политической психологии Дмитрий Вадимович Ольшанский предлагает использовать такое определение: «Политическая социализация» – это процесс включения индивида в политическую систему посредством оснащения его опытом данной системы и возникшего на ее основе государства, закрепленным в политической культуре. То есть, это такой процесс взаимодействия индивида и политической системы, целью которого является адаптация индивида к данной системе, превращение его в личность гражданина» [4, с. 315].

Воробьев Владимир Владимирович считает, что «политическая социализация» – это процесс усвоения человеком индивидом статусного и ролевого поведения, культурных ценностей и ориентиров, ведущий к формированию у него качеств и свойств, позволяющих адаптироваться в данной политической системе и выполнять там определенные функции» [1].

Рубчевский Константин Владимирович рассматривает политическую социализацию (Полит. с-ю) «как процесс усвоения личностью социального и политического опыта, накопленного обществом и сконцентрированного в культурных традициях, в групповых и коллективных ценностях, нормах и статусного, и ролевого поведения» [5, с. 149].

По мнению Елены Борисовны Шестопал: «Этот процесс, с одной стороны, решает проблемы индивида, помогая ему стать полноправным членом своей группы, с другой стороны обеспечивает жизнедеятельность общества и преемственность самой культурной традиции». В ходе процесса политической социализации» передаются важные политические знания, опыт, ценности, что особенно важно , когда на политическую арену выходит новое поколение и далее: «…Со сменой политическо-

го ландшафта даже в рамках одного жизненного цикла, возникает необходимость рекрутировать новых участников, снабдить их официальными ценностями и, тем самым, укрепить систему» [6, с. 225].

Таким образом, можно сделать вывод, что политическая социализация – это сложное явление, процесс превращения человека в полноценного гражданина, способного быть не только объектом, но и субъектом политики. Она необходима человеку, потому что помогает выстраивать отношения с другими членами общества, понимать смысл происходящих политических событий в мире, наконец, «определять свою статусную позицию в политической иерархии». Исходя из вышеприведенных понятий мы можем проследить определенную закономерность и этапы этого процесса: во-первых, это получение знаний о политике, во-вторых, превращение их в стойкие убеждения, в-третьих, умение и способность отстаивать свои убеждения, в-четвертых, выработка качеств, необходимых для адаптации к политической системе и выполнение определенных видов политической деятельности. Следовательно, формирование политически активной личности, происходит в течение жизни, не только биологической, но и социальной зрелости человека в ходе политической социализации.

Таким образом, политическая социализация – это слияние личности с миром политики – формирование у неё навыков политического участия, политических воззрений, установок. Неслучайно, этот процесс начинается в детстве и продолжается всю жизнь, наполняясь новым содержанием.

Политическая социализация является особым видом процесса социализации вообще. В школе формирование политической социализации происходит через урочную и внеурочную деятельность. Это очень сложный и противоречивый процесс, т.к., с одной стороны, в ФЗ «Об образовании РФ» говорится о том, что «школа – вне политики», а с другой стороны, мы понимаем, что школа не может оставаться в стороне от этого процесса. Мы знаем, что социализация может осуществляться как целенаправленно, так и стихийно. В школе она не может осуществляться стихийно, это целенаправленный процесс и о его эффективности мы можем судить только тогда, когда увидим, что у школьников сформирован определенный уровень политической культуры.

Старшеклассники большую часть времени проводят в школе, поэтому, безусловно, школа должна выступать одним из основных институтов политической социализации школьников, который воздействует на подростков на первом этапе приобщения к политике. Важная роль в этом процессе отводится предметам социально-гуманитарного цикла, в частности, истории и обществознанию, главной задачей которых является формирование выводов о закономерностях политического развития общества, об истории страны, своего края. Среди занятий внеурочной деятельностью, способствующих политической социализации старшеклассников, хочется отметить такие, как «Клуб молодого избирателя», детские и юношеские объединения, проведение таких мероприятий как парламентские часы, «Выборы Президента», «Парламентские дебаты», участие в работе молодежного правительства, заседаниях при Уполномоченном по правам ребенка. Тем не менее, на законодательном уровне проведение этих мероприятий не регламентировано, не прописано это положение и в Государственном стандарте. Поэтому целенаправленный процесс политической социализации подростков, остается прерогативой учебных заведений.

Невозможно переоценить значение предмета «обществознания» в процессе политической социализации старшеклассников, так как именно этот предмет помогает

выстроить целостное представление о современном обществе и показать место и роль в нем человека. Ведь неслучайно, в ФГОС ОО, среди первостепенных задач, провозглашается формирование российской гражданской идентичности обучающихся, потому что без формирования личности с высокоразвитой политической культурой мы никогда не построим демократическое правовое государство, которое провозглашает Конституция РФ [2]. Мы проанализировали несколько учебника по обществознанию и невольно задались вопросом: да, заданий много, вопросов много, но нужно ли все дидактические единицы сопровождать методическим аппаратом или все – таки, надо оставлять возможность учителю и ученику проявить творчество на уроке? Задания в учебниках должны быть только предметными или в большей степени мета предметными? Для того, чтобы ответить на поставленные вопросы было проведено онлайн анкетирование среди старшеклассников 10-11-х классов в социальной сети «ВКонтакте». Несмотря на значимую роль учебника в политической социализации старшеклассников, проведённое анкетирование на тему отношения к роли учебного процесса, учебника, учителя, а также сторонних информационных источников показывает, что учебник не играет весомой роли в политической социализации для большинства самих старшеклассников, оказывается, что для большинства из них, одним из главных агентов является учитель. При этом, важно учитывать тот факт, что современное поколение практически перешло на электронный формат и использует бумажный носитель куда реже предшественников. По итогу судить о роли учебника исходя из мнения одних лишь старшеклассников (которые являются в рамках самого образовательного процесса субъектами и объектами одновременно) было бы не совсем корректно, как минимум потому, что старшеклассники не могут взглянуть на учебник в отрыве от самого процесса обучения. Данная тема, очевидно, требует более глубокого анализа и привлечения к анкетированию сторонних социальных групп (работников образования, родителей, выпускников и т.д.) [3]. Рассматривая столь важную тему, как процесс политической социализации, невозможно обойти роль школы и школьного учителя, как правило, истории и обществознания. По статистике мы знаем, что в российских школах большинство педагогического состава – это люди, которые политически социализировались в СССР, что входит в противоречие с политической системой, а это затрудняет процесс политической социализации.

Одной из основных проблем остается проблема единства в подготовке кадров. ВУЗы готовят педагогов по старой схеме, в то время как школьная система перестраивается на новый социально-экономический лад. Помимо этого, говоря о молодых учителях, следует отметить тот факт, что, зачастую, они совершенно не обладают способностью осуществлять политическую социализацию школьников, придя в обязательные образовательные учреждения, в виду того, что образовательная база ВУЗов расходится с реальной педагогической школьной практикой, а также из-за того, что сами, зачастую, остаются «недосоциализированными».

На наш взгляд, для того чтобы школа оставалась основным фактором в формировании у старшеклассников представлений о политической действительности, необходимо, во-первых, обратить внимание на повышение значимости учебника в глазах старшеклассников, а во-вторых, адаптировать подготовку специалистов-учителей в высших учебных заведениях под реалии современного общества, которое, несомненно, еще находится в периоде трансформации.

Политическая социализация станет эффективной только тогда, когда её формирование будет вопросом не только учителей обществознания и истории, но и будет проходить лейтмотивом через все предметы образовательного цикла и вне-

урочную деятельность, когда все учителя, будучи обладателями высокой политической культуры, так или иначе, на своих уроках и занятиях будут способствовать выработке у школьников активной гражданской и жизненной позиции, что отвечало бы запросам современного общества и вырабатывало бы у детей потребность в познании политики как таковой, потребность быть активными участниками политического процесса.

1. Воробьев, В.В. Политическая социализация старшеклассников / ВВ. Воробьев // Вестник СамГУ. – 2007. – № 5/3. – С. 13-14.

2. Конституция РФ. Ст. 1, Часть 1

3. Концепция преподавания учебного предмета «Обществознание»

4. Ольшанский, Д.В. Основы политической психологии / Д.В. Ольшанский. – Екатеринбург, 2001. – 632 с.

5. Рубчевский, К.В. Социализация личности: интериоризация и социальная адаптация / К.В. Рубчевский // Общественные науки и современность. – 2003. – № 3. – С. 145-150.

6. Шестопал, Е.Б. Политическая психология / Е.Б. Шестопал. – М., 2007. – 252 с.

УДК 37.03

Условия развития и воспитания социально-нормативной культуры личности обучающихся

Билецкая Кристина Олеговна, учитель ГБОУ «Школа №556», Москва, магистрант программы «Менеджмент в образовании» кафедры управления образовательными системами имени Т.И.Шамовой, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Kbiletskaya@yandex.ru

В статье акцентировано внимание на условиях развития и воспитания социально-нормативной культуры личности обучающихся.

Ключевые слова: культура; нормативная культура; социально-нормативная культура; социально-нормативное воспитание.

Реформы в разных сферах государства, социальные изменения, происходящие в последние годы, не могут не отразиться на необходимости учета данных изменений и в сфере образования. Приоритетная задача современного образовательного процесса – создание таких условий развития обучающихся, которые обеспечат в будущем их готовность жить и успешно действовать в динамично развивающемся мире, где все более актуальной становится не сама по себе система знаний, умений и навыков, а способность человека овладевать новыми сферами и способами деятельности, находить наилучшие пути самореализации.

Развитию навыков социального действия, самоопределению человека, формированию его жизненной позиции, освоению общепризнанных ценностей способствует воспитание социально-нормативной культуры личности. Кроме того, культура открывает широкие возможности для решения современных педагогических задач, позволяет развивать практические навыки действия в социальной сфере, формировать нормативное поведение.

В научной литературе термину «социально-нормативная культура» нет однозначного определения. Для того, чтобы его раскрыть, необходимо рассмотреть в отдельности такие понятия как «культура», «социальная культура», «нормативная культура».

Так, И.А. Дружинина под термином «культура» понимает человеческую деятельность, которая проявляется в разных аспектах, в том числе все формы и спосо-

бы человеческого самовыражения и самопознания, накопление индивидом определенных навыков и умений [3]. С точки зрения Г.П. Выжлецова, культура – это «практическая реализация духовных и общечеловеческих ценностей, сочетание людских убеждений, знаний и норм поведения, перенимаемые, а затем переедаемые будущим поколениям» [2, с. 66]. Также культура отвечает за проявление человеческой объективности и субъективности (осведомленности, способностей и темперамента, знаний и навыков).

В социологической энциклопедии нормативная культура определяется как «сфера культуры, охватывающая весь спектр поведенческих норм: право, мораль, включающую в себя также и нравственные предписания религии, этикет, правила, связанные с принадлежностью к различным ассоциациям» [5, с. 165].

Согласно С.И. Григорьевой и Л.Г. Гусляковой, социальная культура является способом жизнеосуществления человека в общении с людьми, способом организации социума, его функционирования и развития, адекватный пространству-времени существования субъекта жизнеосуществления [4].

Исследования В.Д. Плахова, М.И. Бобневой, Дж. Хоманса и других авторов раскрывают понимание проблемы социально-нормативной культуры, отвечая на вопросы «что такое норма?», «как ее осваивает человек?», «как строится нормативное поведение?». По мнению В. Д. Плахова, норма выступает как специфическое социальное качество, которое выделяется из реальных процессов и связей, существующих не только, и не столько в объектах реальности, но и в общественном сознании [6]. Следовательно, норма обладает внешней по отношению к человеку природой.

Таким образом, на основании всего вышеизложенного, можно сделать вывод, что социально-нормативная культура личности – это та часть культуры, которая направляет поведение человека, указывает, как и что он должен или не должен делать. Как правило, запросы такой культуры меняются в зависимости от трансформации потребностей членов общества или в результате изменения ситуации. Изменения обычно происходят в ходе коллективных усилий, поскольку конкретному человеку сложно поменять или вообще отменить общепринятые существующие стандарты поведения.

Социально-нормативная культура обучающихся формируется в результате нравственного и правового просвещения и воспитания. Этому направлению уделяется большое внимание во всех образовательных учреждениях страны и за ее пределами.

Важно отметить условия развития социально-нормативной культуры. Так, социально-нормативное воспитание осуществляется с помощью определенных групп методов. Основное назначение первой группы состоит в формировании нравственных и правовых знаний, убеждений и оценок, объединенных в одну группу. Это беседа, рассказ, убеждение, разъяснение, ролевые игры, диспут, работа с текстовыми источниками информации, анализ ситуаций соответствующего содержания, моделирующие справедливое поведение в различных условиях.

К другой группе относятся методы, направленные на развитие привычек социально-нормативного поведения, опыта общественных отношений и умений. Это практическая организация разнообразных видов деятельности и межличностного общения в различных ситуациях, это также упражнения, приучения.

Основными требованиями к социально-нормативному воспитанию с помощью разъяснений, бесед, рассказов являются следующими:

- эмоциональное, увлекательное содержание и форма работы, использование наглядных средств;

- применение элементов игры;

- доступность содержания предлагаемых знаний (связь материала с жизненным опытом обучающихся, использование примеров);

- обеспечение интеллектуальной и социальной активности обучающихся;

- выделение главного, обобщение, конкретизация, нахождение доказательств, аналогий, установление причинно-следственных связей, оценивание;

- систематичность и разнообразие повторения изученных норм поведения;

- четкость выводов, которые содержат рекомендации к социально-нормативному поведению.

Эффективным является анализ различных типов конкретных ситуаций-рассказов с правовым или нравственным содержанием. При этом выбор материала и темы должны соответствовать уровню информированности обучающихся, тематика также должна динамично отражать реальные события их жизни.

Действенной будет являться следующая примерная тематика бесед: любовь к Родине; отношение к труду; отношение к личности, обществу; коллективизм; отношение к соблюдению социальных норм; дружба и взаимопомощь; гуманность, уважение личности, милосердие; дисциплинированность, ответственность и культура поведения; честность, нравственная чистота; непризнание предвзятости, несправедливости и безразличия.

Также необходимо выделить самостоятельную группу методов, в которую входят средства воздействия на личность, дополнительно стимулирующие, подкрепляющие социально-нормативное поведение коллектива и личности или же тормозящие проявление социальных отклонений (наказание, поощрение, осуждение, соревнование).

Огромное значение в воспитании и развитии социально-нормативного поведения обучающихся имеет как раз правильное применение наказания и похвалы. Действенность поощрения возрастет, если будут учитываться индивидуальные особенности каждой личности, состояние ее эмоционального, интеллектуального и волевого развития. Применять наказания можно только за конкретные проступки, совершаемые личностью сознательно. Необходимость каждого применяемого преподавателем наказания должна быть понята всеми обучающимися. Важно разработать единую систему мер индивидуальных и коллективных поощрений и наказаний в целях обеспечения общности воспитательных воздействий.

Относительно профессионального образования применяются следующие формы и методы работы по воспитанию социально-нормативной культуры:

- факультативные занятия, секции, клубы (по интересам) для ознакомления студентов с содержанием нормативных знаний и социальны норм;

- дискуссии, диспуты по проблемам социального поведения;

- циклы лекций, консультаций с разъяснением конституционных прав и обязанностей гражданина РФ, правового статуса студентов;

- проведение праздников, научно-прикладных конференций;

- взаимодействие общественных организаций учебных заведений, преподавательских коллективов, сотрудников социально-психологических служб и т.д.

Особенно эффективными будут: дискуссионный клуб, тренинг, проведение тематических круглых столов по проблемам норм и морали. Например, в рамках деятельности клуба или круглого стола происходит эмоциональное формирование нравственных качеств и чувств личности, а также вырабатываются стратегии пове-

дения, необходимые для разрешения возникающих в собственной жизни моральных дилемм. Тренинговые упражнения могут быть ориентированы на последовательное целенаправленное формирование морального самосознания.

Об уровне сформированности социально-нормативной культуры у обучающихся профессионального образования говорит то, в какой мере выпускник осознает свои права и обязанности, убежден в необходимости их соблюдения и готов реализовать их на практике.

Кроме указанных выше методов в формировании правильного поведения обучающихся немаловажную роль играют условия, в которых проходит их жизнь и деятельность. Например, режим, личный пример окружающих, авторитет педагогов. Важно так организовать повседневную жизнь и деятельность, чтобы в практических ситуациях, личностно значимых для обучающихся, они получали запас необходимых убеждений и представлений. Положительное влияние воспитательных воздействий на социально-нормативную культуру значительно возрастает при включении обучающихся в дела, общественная полезность которых выходит за рамки образовательного учреждения. К примеру, можно приобщить к некоторым видам краеведческой работы, к оказанию реальной помощи ветеранам, семьям погибших воинов, инвалидам, приютам, детским домам и т.д.

Большое значение в процессе развития социально правильного поведения человека придается труду. Целесообразно организованная трудовая деятельность способствует получению трудовых навыков и умений и служит основой его нравственного воспитания. При этом обучающиеся практически убеждаются в том, что успехи в трудовой деятельности возможны лишь при условии выполнения конкретных установленных правил, в том числе правил поведения в коллективном труде [7].

Для правильного подбора условий педагогических воздействия и построения системы социально-нормативного воспитания необходимо хорошо знать и учитывать индивидуально-личностные особенности каждого обучающегося: его интересы, цели деятельности, знания соответствующих социальных норм, отношение к нормам, близкие и отдаленные перспективы, привычки, планы, самооценку и уровень притязаний, положение в коллективе, отношение к окружающим, обучению, труду. С учетом указанных данных намечаются тактические и стратегические линии индивидуального подхода.

Итак, социально-нормативная культура человека определяют его положение в обществе, в группе, коллективе. От того как она развита, зависит благополучие, удовлетворенность или неудовлетворенность личности в данной общности. Социально-нормативная культура является позицией человека ко всему, что его окружает и к самому себе. Также необходимо отметить, что ее развитие и воспитание может быть успешным только в том случае, если поведение окружающих не вступает в противоречие с нравственными нормами.

1. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция социального поведения. – М.: Просвещение, 2008. – 123 с.

2. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 1996. – 176 с.

3. Дружинина И.А. Культурология. – М.: Альфа-М, 2014. – 160 с.

4. Еремеева Т.С. Социальная культура / Т.С. Еремеева, Н.Ю. Щека. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2017. – 287 с.

5. Осипов Г.В. Российская социологическая энциклопедия. – М.: Норма-Инфра, 1999. – 653 с.

6. Осипова О.П. Академическая мобильность как ресурс формирования кадрового потенциала / О.П. Осипова, А.В. Стабровская // Наука и школа. – 2021. – № 6. – С. 108-114.

7. Плахов В. Д. Социальные нормы: философские основы общей теории. – М., 1985 – 210 с.

8. Ромм Т.А. Социальное воспитание – феномен современной педагогики // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. – 2010. – №4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-vospitanie-fenomen-sovremennoy pedagogiki (дата обращения: 29.10.2021).

9. Шклярова О.А., Вирабова А.Р., Поддуба С.Г. Профессионально-личностное здоровье педагогических работников как фактор успешности образовательной организации // Педагогическое образование и наука. – 2020. – №1. – С.23-28

10. Ярулов А.А. Смысловые позиции интегративного управления общеобразовательной организацией. – М.: ИД «Народное образование», 2019. – 271 с.

11. Ярулов А.А. Технология формирования организационной культуры образовательной организации // Школьные технологии. – 2018. – №4. – С .18-33.

12. Ярулов А.А. Культурно-нормативный подход к организации педагогической деятельности // Школьные технологии. – 2013. – №6. – С. 31-41.

УДК 37.03

Сравнительная характеристика программ профилактики интернет-зависимости детей и подростков

Бойко Дмитрий Анатольевич, учитель английского языка, МБОУ «Гимназия № 5 имени Героя Советского Союза А.И. Алексеева», г. Сергиев Посад, магистрант программы «Менеджмент в образовании» кафедры УОС имени Т.И.Шамовой «Московский педагогический государственный университет», heallolpro@mail.ru

Рассматривается структура программ профилактики интернет-зависимости. В соответствии с рассмотренными программами выделяются формы и методы взаимодействия участников реализации программы, виды мероприятий.

Ключевые слова: интернет-аддикция; интернет-зависимость; профилактика; структура программы профилактики интернет-зависимости.

В последние годы интернет-зависимость распространяется в РФ и в мире. Интернет-аддикция является серьезной проблемой, которая тесно связана с воспитанием личности, затрагивающая такие важные аспекты воспитания как самоорганизация, самоконтроль, влияющие на выстраивание взаимоотношений с другими людьми и с самим собой. В частности, это касается детей и подростков, которые в будущем должны стать субъектами своего развития, так как не только факторы наследственности и среды влияют на процесс и путь развития личности, но и сам человек [9]. Особенно это актуально в наше время, когда у них наблюдается повышение различных форм психической напряженности (например, инфантилизм, неуверенность и в своих силах и т.д.) [8]. Поэтому важно уделять данной проблеме внимание и развивать культуру пользования всемирной сетью Интернет и тому, как бороться с проблемой интернет-аддикции. Один из способов борьбы с интернет-аддикцией является реализация программ профилактики интернет-зависимости.

Нами рассматриваются различные формы и методы организации программы профилактики интернет-зависимости у детей и подростков на основе сравнения существующих программ («Профилактика интернет-зависимого поведения у подростков посредством формирования навыков межличностного конструктивного

общения» (ГБУ ВО «Центр психолого-педагогической поддержки и развития детей» г. Воронеж), «Программа обучения детей и подростков правилам безопасного поведения в Интернет- пространстве, профилактики Интернет-зависимости, предупреждения рисков вовлечения в противоправную деятельность» (МБОУ «Школа № 61» г. Ростов-на-Дону), Психолого-педагогическая профилактическая программа «Компьютерная зависимость» (МБОУ СОШ № 12 г. Елец).

Хотелось бы начать с этапа анализа целей и задач данных программ. По мнению М.А. Мазниченко, Н.И. Нескоромных, цель программы является средством, указывающим на те изменения, которые должны произойти, задачи – на то, какие действия необходимо произвести в процессе реализации программы для того, чтобы данные изменения произошли, т.е. для реализации поставленной цели программы [6]. Это способствует наиболее точному пониманию конечного результата и самого процесса реализации программы, повышению ее эффективности. Также стоит добавить, что цели и задачи программы определяют ее содержание. Во всех перечисленных программах описываются как цели, так и задачи программы профилактики интернет-зависимого поведения. Также в программе из МБОУ СОШ № 12 г. Елец указаны принципы психологической реабилитации (добровольности участия, конфиденциальности, уважения другого, партнёрства, разносторонности, ступенчатости, единства, защищенности), что вносит больше ясности в понимание того, как данную программу можно использовать. Это позволяет использовать эту программу и в других образовательных учреждениях (как без адаптации, так и с ней).

Содержание программы «Профилактика интернет-зависимого поведения у подростков посредством формирования навыков межличностного конструктивного общения» ГБУ ВО «Центр психолого-педагогической поддержки и развития детей» г. Воронеж делает особый акцент на развитии коммуникативной компетенции детей и подростков. Она включает в себя следующие методы взаимодействия – словесные (лекции), коммуникативные упражнения, игры («Мафия», «Стулья», обсуждения, упражнения и т.д. [7], используются следующие формы организации работы: фронтальная, индивидуальная (домашние задания), групповая. Выбор мероприятий обусловлен тем, что они направлены на развитие коммуникативной компетенции детей с интернет-зависимостью, так как, во-первых, существует взаимосвязь между сформированностью коммуникативных умений (как и эмпатии) и наличия интернет-аддикции, а во-вторых, развитие коммуникативной компетенции необходимо для эффективного осуществления взаимодействия с другими людьми в течение всей жизни, не только в время обучения в школе.

Содержание программы «Программа обучения детей и подростков правилам безопасного поведения в Интернет-пространстве, профилактики Интернет-зависимости, предупреждения рисков вовлечения в противоправную деятельность» (МБОУ «Школа № 61» г. Ростов-на-Дону), по большей части, относится к безопасному использованию интернета обучающимися, нежели к профилактике интернет-зависимости, хоть это и указано в названии. В процессе реализации данной программы проводятся лекции, на которых дети получают информацию (выполняют функцию просвещения, с целью лучшего понимания ими данной проблемы и как с ней бороться), изучают памятки (помогает им вспомнить материал, проходимый на занятиях, но в краткой форме), преподаватели выступают на тематических классных часах (советы родителям, которые помогут им понять и осознать проблему лучше, выработать грамотную стратегию работы со своими детьми по профилактике интернет-зависимости), используются презентации (особо актуально это будет

для тех,, у кого сформировалось «клиповое мышление» (легче воспринимается яркая визуальная информация, дети и подростки не могут долго сохранять внимание, то есть длинные тексты воспринимаются плохо), [5] ролевые игры [2], которые позволяют обучающимся принимать разные роли в разных ситуациях, что повышает их уровень адаптированности в реальном мире и развивает их умения и навыки коммуникации. Формы взаимодействия: фронтальная, индивидуальная, групповая.

Содержание программы «Компьютерная зависимость» (МБОУ СОШ № 12 г. Елец) включает в себя следующие мероприятия: диагностика (предрасположенности к компьютерной зависимости (позволяет выявить наличие интернет-аддикции у обучающихся) и их индивидуальных особенностей (какие индивидуальные особенности могут способствовать развитию интернет-зависимости)), тематические классные часы (с помощью данного вида мероприятий, можно донести информацию до обучающихся о существовании проблемы, ее симптомы и последствия), занятия (уроки информатики, которые выполняют функцию просвещения), консультации детей и их родителей (может помочь им справиться с интернет-зависимостью, так как с помощью данной опции они могут разработать индивидуальную стратегию профилактики и реабилитации интернет-зависимости), мозговой штурм (позволяет обучающимся самим разработать различные пути и стратегии работы над интернет-аддикцией (и ее предотвращением)), упражнения, игры, обсуждения [1].

Таким образом, можно сделать вывод, что данные программы включают в себя следующие методы взаимодействия – словесные (лекции), которые направлены на получение знаний (непосредственную трансляцию от преподавателя к ребенку), практические (игры, обсуждения, упражнения и т.д.) – направлены как на получение новых знаний, так и на применение их на практике, развитие творческих навыков [8], используются следующие формы организации работы: фронтальная, индивидуальная, групповая – разные виды взаимодействия позволяют детям и подросткам развивать умения самостоятельной работы, групповой (обучают их взаимодействию с другими людьми, особенно это интересно для них в форме ролевой игры).

Проведенная сравнительная характеристика программ профилактики интернет-зависимости детей и подростков может поможет помочь нам и другим исследователям данной проблемы составить собственную программу профилактики интернет-аддикции, грамотно организовать ее содержание, опираясь на самые распространенные методы и формы организации программы.

1.Компьютерная зависимость (МБОУ СОШ № 12 г. Елец). – URL: http://schoola12.ucoz.ru/index/psikhologicheskaja_sluzhba/0-69 (дата обращения: 27.12.2021).

2.Программа обучения детей и подростков правилам безопасного поведения в Интернет-пространстве, профилактики Интернет-зависимости, предупреждения рисков вовлечения в противоправную деятельность (МБОУ «Школа № 61» г. Ростов-на-Дону). – URL: http://rndschool61.org.ru/parents/informsecur.php (дата обращения: 20.12.2021).

3.Профилактика интернет-зависимого поведения у подростков посредством формирования навыков межличностного конструктивного общения» ГБУ ВО «Центр психолого-педагогической поддержки и развития детей. г. Воронеж. – URL: https://stoppav.ru/images/docs/SHPR/biblioteka/PO/Internet.pdf (дата обращения: 22.12.2021).

4.Личко А.Е. Подростковая психиатрия. – Л.: Медицина, 1985. – 416 с.

5.Ломбина Т.Н., Юрченко О. В. Особенности обучения детей с клиповым мышлением // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. №1. – URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-detey-s-klipovym-myshleniem (дата обращения: 06.01.2022).

6.Мазниченко М.А., Нескоромных Н. И. Профилактика социальных зависимостей подростков: учебное пособие для академического бакалавриата / – М.: Юрайт, 2016. – 218 с.

7.Цыркун И.И. Педагогика современной школы: Основы педагогики. Дидактика: учеб.-метод. пособие / И.И. Цыркун, А.И. Андарало, Е.Н. Артеменок и др. – Минск: БГПУ, 2012. – 516 с.

8.Ярулов А.А. Взаимодействующее управление как ключевой ресурс успешной реализации ФГОС. – М.: УЦ «Перспектива», 2014. – 224 с.

9.Ярулов А.А. Интегративное управление средой развития личности // Развитие личности. 2018. №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integrativnoe-upravlenie-sredoy-razvitiya-lichnosti (дата обращения: 07.01.2022)

УДК 37.032

Влияние уроков математики на воспитание обучающихся

Бондаренко Мария Михайловна, учитель математики Университетской школы, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», BondarenkoMM@mgpu.ru.

Соханов Игорь Иванович, учитель математики Университетской школы, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», SokhanovII@mgpu.ru.

В статье представлен опыт проведения уроков математики в рамках метапредметного образовательного события «Долг и выбор» в Университетской школе МГПУ. На уроках математики в рамках данного события можно более эффективно заниматься воспитанием по сравнению с обычными уроками математики. Концепция организации мета предметного образовательного события заключается в погружении в историческую эпоху и становится актуальным использование именно сюжетных текстовых задач, содержание которых соответствует духовно-нравственному и гражданско-патриотическому воспитанию.

Ключевые слова: обучающиеся; воспитательный процесс; духовно-нравственное воспитание; гражданско-патриотическое воспитание; метапредметное образовательное событие; задачи по математике; практико-ориентированные задачи; сюжетные текстовые задачи; ФГОС ОО.

Воспитательный и учебный процесс образования неразрывно связаны между собой и служат единой цели – целостному развитию личности обучающегося. Применение различных педагогических технологий делает воспитательный процесс содержательным, помогает обучающимся получать практический опыт и обогащать свои знания.

Огромный воспитательный потенциал заложен в таком учебном предмете как математика. Цель учителя – эффективно содействовать развитию высоконравственной, творческой, самостоятельной личности, способной адаптироваться в современном мире и, конечно, способной применять полученные знания на практике. Реализацию воспитательного потенциала учебного предмета «Математика» педагог осуществляет на уроках, прежде всего, посредством материала, связанного с историческими фактами развития науки, фактами из жизни великих математиков, также благодаря качественному, логически выстроенному и связанному между собой учебному материалу, мотивирую обучающихся на успех и на преодоление трудностей.

Три года назад во время подготовки мета предметного урока у наших коллег-историков родилась интересная идея проекта под названием «Долг и выбор». Это яркое мета предметное образовательное событие, которое проводится в нашей школе ежегодно уже на протяжении трёх лет и обладает мощным воспитательным потенциалом.

Мета предметное событие «Долг и Выбор» является масштабным проектом, объединившим в себе всех участников учебного процесса 5-11 классов: учеников, учителей, тьюторов, педагогов дополнительного образования и родителей.

Целью события является формирование и развитие осмысленного и глубокого отношения обучающихся к таким понятиям, как «Долг» и «Выбор», а также «Историческая память» и «Патриотизм», их значимости для человека, гражданина через погружение в историческую реконструкцию жизни России.

Особое внимание уделяется созданию визуальной среды, начиная от оформления кабинетов и рекреаций, и заканчивая костюмами всех участников события: обучающихся, педагогов, администрации.

Содержание и направление образовательной деятельности внутри события разрабатывалось специальным образом сформированными группами педагогов, с учетом возрастных различий школьников (5-6 классы, 7-8 классы, 9-11 классы). При разработке события был учтён тот факт, что в реконструируемую эпоху обучение девочек и мальчиков (девушек/юношей) происходило раздельно. Мальчики и девочки обучались в этот день раздельно и в смешанных группах - совместно с ровесниками из параллельных классов.

В расписание дня были внесены дисциплины, которые преподавали в учебных заведениях тех времён. Это хронология, латинский язык, риторика, каллиграфия, этикет, домоводство, арифметика, фехтование, танцы.

Безусловно, особое место на уроках занимает духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание.

На организации процессам воспитания с использованием уроков математики остановимся подробнее. Для этого познакомимся с задачами, рассматриваемыми на занятиях по арифметике в рамках разных пространств девочек и мальчиков.

Девочки (7 класс). Смольный институт благородных девиц

Задача 1. *Всем воспитанницам института учебное заведение шило особые форменные платья определённого цвета: в младшем возрасте — кофейного, во втором — темно-синего, в третьем — голубого и в старшем возрасте — белого. Позже захотели ввести новую категорию возраста и создать новые форменные платья, но захотели использовать комбинацию двух или четырех цветов из уже существующих. Сколько всего таких комбинаций возможно?*

Долг и выбор (концепция): навыки планирования и принятия ответственности за принятые решения;

Воспитательный аспект (УУД): формирование умения делать обобщения на основе полученных данных в результате исследования.

Задача 2. *При обучении особенное внимание обращалось на Закон Божий и языки (отечественный и иностранные). В программу входило также обучение русской словесности, географии, арифметике, истории, музыке, танцам, рисованию, светским манерам, различным видам домоводства. Главное внимание было обращено на нравственное воспитание. Сколькими способами можно было составить расписание на один день, если должно было быть 4 предмета, но только не танцы, рисование и светские манеры?*

Долг и выбор (концепция): навыки планирования, анализа и систематизации всех возможностей выбора;

Воспитательный аспект (УУД): формирование взаимосвязи математики и истории; осуществление поиска в разнообразном решении задач.

Задача 3. В 1765 году при институте, учреждённом первоначально как закрытое привилегированное учебное заведение для дочерей дворянской знати, открылось отделение «для мещанских девиц» (недворянских сословий, кроме крепостных крестьян). Здание для Мещанского училища было возведено архитектором Ю. Фельтеном. Здание на 5/18 было из бруса, 9/27 из каменных кирпичей, остальное – другие строительные материалы. На сколько было построено здание из других строительных материалов? Ответ дайте числом с плавающей точкой, округлив результат до одного знака после запятой.

Долг и выбор (концепция): выбор способа решения задания (с числами в какой форме оперировать – в виде десятичных или обыкновенных дробей);

Воспитательный аспект (УУД): формирование взаимосвязи математики и истории; осуществление поиска в разнообразном решении задач.

Девочки (8 класс). Мещанское училище

Задача 1. Все воспитанницы делились на «парфеток» и «мовешек». Первое звание доставалось тем, кто полностью подчинялся правилам и обычаям институтской жизни. Второе – тем, кто не подчинялся правилам и игнорировал их. В группе «парфеток» было 9 человек. Сколько можно образовать разных подгрупп в группе «парфеток» при условии, что в подгруппу входит не менее 2 человек?

Долг и выбор (концепция): навыки планирования и принятия ответственности за принятые решения;

Воспитательный аспект (УУД): формирование индивидуального отношения к учебной деятельности, правилам и концепции своего учебного заведения.

Задача 2. Девушки в институте активно занимались чтением: на книжной полке можно было разместить либо 25 одинаковых толстых книг, либо 45 тонких книг. Можно ли разместить было на этой полке 20 толстых книг и 9 тонких книг?

Долг и выбор (концепция): навыки планирования и принятия ответственности за принятые решения;

Воспитательный аспект (УУД): формирование интереса к чтению литературы.

Задача 3. В одном году в Мещанском училище училось 50 девочек, из них 40 на «отлично» знают предмет «отечественный язык», а 20 девочек – «иностранный язык». Выберите утверждения, которые следуют из приведённых данных. В училище:

1- хотя бы три девочки знают оба языка;

2- нет ни одной девушки, знающей и отечественный на «отлично», и иностранный язык;

3- если девушка знает иностранный язык на «отлично», то она знает и отечественный на «отлично»;

4- не больше 20 девушек знают на «отлично» два языка.

Долг и выбор (концепция): выбор образовательной траектории;

Воспитательный аспект (УУД): формирование осознанного отношения к учебной деятельности.

Мальчики (8 класс). Славяно-Греко-Латинская Академия

*Задачи были выбраны из «Арифметики» Л. Магницкого

Задача 1. *Говорит дед внукам: «Вот вам 130 орехов. Разделите их на две части так, чтобы меньшая часть, увеличенная в 4 раза, равнялась большей части, уменьшенной в 3 раза». Как разделить орехи?*

Долг и выбор (концепция): формирование ответственности за принятые решения;

Воспитательный аспект (УУД): формирование чувства справедливости.

Задача 2. *На мельнице есть три жёрнова. На первом из них за сутки можно смолоть 60 четвертей зерна, на втором – 54 четверти, а на третьем – 48 четвертей. Некто хочет смолоть 81 четверть зерна за наименьшее время на этих трёх жерновах. За какое наименьшее время можно смолоть зерно и сколько для этого на каждый жёрнов нужно его насыпать?*

Долг и выбор (концепция): формирование навыков рационального планирования;

Воспитательный аспект (УУД): формирование умения принимать решения, формирование навыков внутренней культуры.

Мальчики (6 класс). Воронежская судоверфь

Содержание данного пространства отличалось отсутствием стандартной классно-урочной системы обучения и воспитания. Воспитанники стали подмастерьями на судоверфи.

В связи с практической направленностью содержание математических задач было связано со строительством флота. Воспитательные цели, которые ставились педагогом, включали в себя создание условий для формирования навыков командной работы, осознания своей роли в группе; создание условий для формирования опыта «принятия решений» с последующим анализом («Верное ли решение я принял?», «Как повлияли мои вычислительные ошибки на итог работы?» и т.д.).

Задача 1. *«Упаковка груза в трюм корабля»*

Задание – наиболее плотно упаковать коробки в трюм корабля.

Долг и выбор (концепция): выбор наиболее рационального способа решения задачи, осознание ответственности за принятый выбор;

Воспитательный аспект (УУД): формирование уважительного отношения к мнению членов команды

Задача 2. *«Упаковка пушечных ядер в трюм для вооружения»*

Помимо трюма для продовольствия, на корабле также есть трюм для снарядов и боезапасов. Нам нужно разместить в нём как можно больше пушечных ядер. Важно, чтобы конструкция из ядер была наиболее устойчивой – на море возможна качка и сваленные в произвольную кучу ядра могут рассыпаться и собирать их вновь – это тратить силы и энергию команды корабля.

Задание – наиболее плотно упаковать пушечные ядра в трюм корабля.

Долг и выбор (концепция): выбор наиболее рационального способа решения задачи, осознание ответственности за принятый выбор;

Воспитательный аспект (УУД): формирование уважительного отношения к мнению членов команды.

Задача 3. *«Задачи на движение по реке»*

Решение задач практико-ориентированного содержания, где необходимо знать формулы, связывающие скорость судна в стоячей воде, скорость течения реки, скорость попутного ветра, время движения, и расстояние.

Можно использовать карту и линейку для определения расстояния между городами по реке или курвиметр.

Долг и выбор (концепция): выбор на основе анализа полученных расчётных данных и гражданско-патриотических нравственных ценностей;

Воспитательный аспект (УУД): формирование уважительного отношения к мнению членов команды, их выбору и ответам.

Почему мы делаем акцент именно на текстовых задачах? Дело в том, что их роль в развитии мышления и в математическом воспитании велика. Этапы решения задач являются формами развития мыслительной деятельности обучающихся. При правильной организации работы у обучающихся развивается активность, наблюдательность, находчивость, сообразительность, смекалка, абстрактное мышление, умение применять теорию к решению конкретных задач и закрепление на практике приобретённых умений и навыков.

По завершению мета предметного образовательного события «Долг и выбор» традиционно проводится эмоциональная рефлексия – в день события и содержательная – на следующий учебный день. Рефлексия важна, потому что обучающиеся оценивают, какие знания, умения и навыки они получили и каких целей достигли, а также рассуждают о том, для чего нужны им полученные навыки в будущем.

В 2022 году в силу вступает обновлённый ФГОС ОО. В новой версии по каждому учебному предмету даны чёткие требования к образовательным результатам. Обязательно составление Программы воспитательной работы с перечнем образовательных событий. Но вместе с тем, воспитательные цели по-прежнему ставятся и достигаются как на обычных уроках математики, так и на уроках в рамках мета предметных образовательных событий.

Почему мы считаем, что на уроках математики в рамках мета предметного образовательного события можно более эффективно заниматься воспитанием по сравнению с обычными уроками? Дело в том, что в рамках образовательного события, концепция которого заключается в погружении в историческую эпоху, мы можем использовать сюжетные текстовые задачи, содержание которых соответствует эпохе. Добавим только, что, по нашему опыту, использование таких задач воспринимается обучающимися как нечто понятное и логичное, когда текстовые задачи рассматриваются именно в ходе мета предметных дней. И, как следствие, получаются более сильные воспитательные эффекты.

1.Валеев Р.Г. Познавательная самостоятельность учащихся как предпосылка и результат образовательных событий // Событийность в образовании и педагогической деятельности. 2010. №1 (43). С. 63-69.

2.Воровщиков С.Г. Логичное мышление и его назначение // Теория инновационной деятельности. 2009. №5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/logichnoe-myshlenie-i-ego-naznachenie/viewer (дата обращения: 10.01.2022).

3.Жилина М.Ю. Образовательное событие: варианты прочтения // Организация тьюторского сопровождения в образовательных учреждениях: содержание, нормироавание и стандартизация деятельности тьютора: Материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты тьюторской деятельности: теория и практика», Москва, 18-19 мая 2009. – М.: АПКиППРО, 2009. С.152-158.

4.Лобанов В.В. Образовательное событие как педагогическая категория // Образование и наука. 2015. №1 (120). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-sobytie-kak-pedagogicheskaya-kategoriya (дата обращения: 10.01.2022).

5.Слободчиков В.И. Событийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Событийность в образовании и педагогической деятельности. 2010. №1 (43). С. 5-14.

6.Шустова И.Ю. Воспитание школьников: ресурс детско-взрослой общности // Педагогика развития и сотрудничества. 2019. №1 (29). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-shkolnikov-resurs-detsko-vzrosloy-obschnosti/viewer (дата обращения: 10.01.2022).

7.Ярулов А.А. Интегративное управление средой развития личности // Развитие личности. 2018. №3. с. 67-80.

УДК 378

Кластерный подход в подготовке социальных педагогов

Брылева Юлия Александровна, к.п.н., старший преподаватель кафедры педагогики учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности, ФГКОУ ВО «Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя», Julia.Prostakishina@yandex.ru

Аннотация: современное постиндустриальное общество нацеливает на высокопрофессиональную подготовку социальных педагогов, чья будущая профессиональная деятельность будет непосредственно связана с несовершеннолетними, а также с профилактикой и предупреждением девиантного поведения несовершеннолетних. Особую актуальность в подготовке специалистов данной области в настоящее время обретает кластерность. Использование, оптимизирование и унификация кластерного подхода позволяет подготовить социальных педагогов, не унифицируя какой-то один из актуальных педагогических подходов при межведомственном взаимодействии.

Ключевые слова: кластерность; кластерный подход; социальный педагог; инспектор подразделения по делам несовершеннолетних; практическая подготовка; межведомственное взаимодействие; несовершеннолетний.

В условиях современности: при нестабильной социально-экономической и политической обстановке, при веяниях цифровых технологий (интернет-коммуникации и их содержание, доступность), при разобщенности и отсутствия цели у современных подростков среди образовательных организаций высшего образования остро встает вопрос о возможностях подготовки будущих специалистов по работе с несовершеннолетними – самой незащищенной когортой населения.

Практика показывает, что самыми конкурентоспособными специалистами, готовыми к решению профессиональных задач любой сложности, выступают те специалисты, чья подготовка (образование) к будущей профессиональной деятельности опиралась на большинство современных (отечественных и смеж-зарубежных) подходов: деятельностный, герменевтический, компетентностный, средовой, квазипрофессиональный (контекстный), смысложизненноориентационный. Кафедра педагогики УНК ПСД Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя осознает риски абсолютизации одного подхода над другими, в связи с этим, транслируя базовые положения научной школы кафедры «Педагогика смысложизненных ориентаций в системе подготовки кадров для органов внутренних дел России» (под руководством И.В. Ульяновой), был оптимизирован процесс подготовки специалистов для работы с несовершеннолетними.

Оптимизация процесса осуществляется и за счет внедрения кластерности в систему подготовки. Под педагогическим кластером мы понимаем взаимообусловленное объединение социально-педагогических усилий заинтересованных органи-

заций и субъектов для подготовки специалистов-будущих социальных педагогов (специалистов социальной сферы и инспекторов по делам несовершеннолетних) к успешному межведомственному взаимодействию и взаимодействию с несовершеннолетними и субъектами профилактики. Процесс подготовки координирован со всеми периодами (этапами) обучения курсантов и слушателей (отражено на рисунке 1).

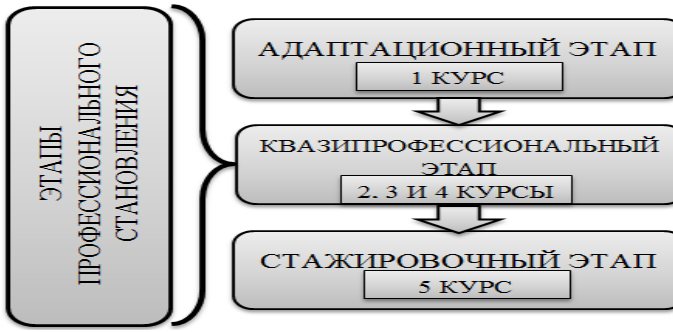


Рисунок 1 – Структура периодов (этапов) профессиональной подготовки курсантов (слушателей)

Кластерный подход сопряжен со всеми периодами (этапами) подготовки курсантов и слушателей к будущей профессиональной деятельности:

1). Адаптационный этап (М.А. Ерофеева [1], О.В. Свинарева, И.В. Ульянова [4] и др.) – на данном этапе профессионального становления курсанты-первокурсники включены в курсантский научный кружок кафедры педагогики УНК ПСД, при котором активно развиваются и организуются социально-педагогические проекты. В свою очередь кластерность курсантского научного кружка (в который входят и не только курсанты-первокурсники, но и курсанты (слушатели) 2-го, 3-го, 4-го и 5го курсов) кафедры заключается во взаимодействии (сотрудничестве) с научными базами и взаимном участии в научно-исследовательских, интеллектуальных и проектных мероприятиях. Например, при сотрудничестве с ФГБНУ «Психологический институт Российской Академии образования» курсанты включены в молодежный образовательный проект «Смысл жизни и судьба. Как построить собственное будущее?» (руководитель и автор – Т.А. Попова), а также принимают активное участие в работе Международного симпозиума «Психологические проблемы смысла жизни и акме», при котором курсанты-первокурсники самостоятельно (под непосредственным научным руководством профессорско-преподавательского состава кафедры) апробируют первые научные статьи (педагогические эссе).

2). Квазипрофессиональный этап (А.А. Базулина, Ю.А. Брылева, М.А. Ерофеева [1], А.А. Зуйкова [2], Е.А. Никитская [3], Е.П. Панкратова, И.В. Ульянова [4] и др.) – в течение данного периода (длится три года) у курсантов реализуется практическая подготовка (учебная практика по получению первичных профессиональный умений, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности). Практическая подготовка организуется на территориях:

– конкретных образовательных организаций (школы и колледжи) при непосредственном участии психологов, социальных педагогов (социальных работников)

и классных руководителей, и опосредованном участии администрации и родителей (законных представителей) данных организаций;

– инспекций по делам несовершеннолетних (У(О) МУ МВД России) при непосредственном участии инспектора по делам несовершеннолетних, участкового уполномоченного полиции;

– ФКУ ЗДП «Русичи МВД России» при непосредственном участии администрации лагеря и старшего вожатого.

В квазипрофессиональный период у курсантов формируются умения и навыки организовывать профилактическую и предупредительную деятельность с несовершеннолетними, реализовывать социально-педагогические проекты. умения и навыки формируются при непосредственном включении в будущую профессиональную деятельность и отработке возможных кейсов (возможных будущих профессиональных ситуаций).

3). Стажировочный этап (этап апробирования профессиональной готовности к взаимодействию с несовершеннолетними). Стажировочный этап охватывает все направления методической подготовки обучающихся и связан с методами погружения в профессиональный процесс, профессиональным консультированием в условиях наставничества, перспективного моделирования, комплексного анализа первичного профессионального опыта, отчета.

Кластерный подход позволяет оптимизировать подготовку социальных педагогов [5: 6] при межведомственном взаимодействии всех заинтересованных субъектов (а также заказчиков): образовательные организации, отделы У(О)МУ МВД России, органы опеки и попечительства, органы здравоохранения, органы социальной защиты населения, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, органы по делам молодежи, образовательные организации высшего образования (осуществляющих подготовку специалистов социальной сферы – Московский педагогический государственный университет). В качестве выводов следует отметить, что, благодаря реализации обозначенного подхода в системе подготовки социальных педагогов у обучающихся появляется возможность максимально эффективно осознать будущую профессиональную деятельность, а также более возникают оптимальные условия для осознанного формирования профессиональных компетенций в соответствии с требования настоящего законодательства и ФГОС ВО (2016 г., 2021 г.)

1.Ерофеева М.А. Технология подготовки сотрудников полиции к работе с подростками в центрах временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей / М.А. Ерофеева, О.Л. Мироненкова. – Саратов: Саратовский источник, 2021. – 230 с.

2.Зуйкова А.А. Проблемы организации воспитательно-профилактической работы с несовершеннолетними субъектами деструктивного поведения / А.А. Зуйкова, А.И. Сафронов // Актуальность педагогического наследия А.С. Макаренко в современных условия. Сборник статей. – М.: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2019. – С. 537-544.

3. Никитская Е.А., Маркова С.В. Исследование проблематики копинг-стратегий подростков с девиантным поведением в процессе социализации // Социальная педагогика в современных социальных практиках: Сб. научных статей V Международного симпозиума, 18-22 мая 2015г. – Арзамас. – С. 167-173.

4. Ульянова И.В. Методы рефлексии и дерефлексии в системе подготовки курсантов-будущих инспекторов подразделений по делам несовершеннолетних к профессиональной деятельности / И.В. Ульянова // Педагогика и психология в деятель-

ности сотрудников правоохранительных органов: интеграция теории и практики. Материалы всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2021. – С. 347-353.

5. Шамова Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Народное образование. – 2019. – № 4. – С. 101-104

УДК 37.03

Влияние цифрового образования на формирование учебно-познавательной деятельности школьников

Дахтин Роман Владимирович, учитель ГБОУ г. Москвы «Школа в Некрасовке», магистрант кафедры УОС имени Т.И.Шамовой ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», dahtinroman@mail.ru

Рассматривается проблема влияния цифрового образования на формирование образовательного процесса школьников.

Ключевые слова: цифровизация; образование; воспитание; обучение; цифровое образование; образовательный процесс.

В современную эпоху построения постиндустриального общества всё чаще общество начинает использовать информационные технологии во всех сферах жизни. Особое отношение привлекает построение новой системы развития духовной сферы, которая включает в себя процесс образования. Единый целенаправленный процесс воспитания и обучения в системе построения постиндустриального общества рассматривается уже не только с точки зрения учебно-познавательной деятельности школьников через восприятие информации с помощью личного контакта учителя и ученика [4]. Современная тенденция построения новой системы образования транслируется как многовекторный поток информации, который учитель должен правильно «перераспределить» для того, чтобы у ученика сформировалась та необходимая «совокупность знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции» [4].

Появление большого количества информации в процессе обучения связывают не только с расширением предметных связей, но и с появлением в жизни современных школьников продуктов цифровизации, то есть различных смартфонов, компьютеров и иных цифровых технологий. Также, их использование привело к тому, что в жизни появляются социальные сети, с помощью которых человечество получило возможность быстрого обмена информацией.

На данный момент образовательный процесс тяжело представить без использования сети «Интернет», на базе которой созданы социальные сети и различные информационные ресурсы. Современный ученик является постоянным пользователем «Интернета». Именно поэтому система образования вынуждена подстраиваться под современные реалии.

Подобное развитие образовательного процесса привело к тому, что появляется новый вид образования. Он характеризуется использование информационных технологий, распространением навыка использования сети «Интернет», участием субъектов процесса образования в «виртуальной» жизни и, конечно, работой с огромным количеством информации. Подобный вид образования принято называть цифровым.

Цифровое образование рассматривается учёными по-разному. На мой взгляд кратким, но достаточно понятным является определение советника Лиги образования М.Э. Кушнира: «Это открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса» [3]. Ин-

формационные системы, названные в определении, могут трактоваться как многовекторные потоки информации, которые исходят не только от учебников, но и из сети «Интернет».

Появление в образовательном процессе цифрового образования изменило подходы к обучению школьников. Помимо широкого применения информационных технологий в образовательном процессе цифровое образование оказало влияние на учебно-познавательную деятельность школьников. Под такой деятельностью понимается «освоение знаний и способов их применения в целях познания и лучшего понимания реалий окружающей действительности» [2]. Учебно-познавательная деятельность не является индивидуальной. Это тяжёлый совместный процесс учителя и ученика, что создаёт свои проблемы. К примеру, многие учителя не имеют возможности адаптироваться под современные информационные реалии, что ставит под вопрос формирование учебно-познавательной деятельности школьников.

Процесс создания условий для формирования учебно-познавательной деятельности на данный момент включает несколько аспектов. К примеру, информационный. Однако он состоит не только в создании подходящей информационной базы предмета для его дальнейшего изучения, но и в умении распределять «правильную» информацию. Цифровое образование фактически объединило информационный, личностный и деятельностный аспекты учебно-познавательной деятельности [4]. Сейчас для школьника важно создать условия, в которых необходимо ограничение огромного потока информации, то есть обеспечить ученика только той информацией, которая важна для изучения предмета. Подобная система может создать новые проблемы, но и найти современные выходы из сложившейся ситуации. К примеру, современный учитель не может ограничить ребёнка в поиске информации в сети «Интернет», но и предоставив условия в виде предметного учебника также не будет являться правильным. Тогда у учителя, как у равного участника образовательного процесса, есть возможность направить школьника в поиске информации. Как минимум это должен быть проверенный Интернет-ресурс, на котором школьник может найти необходимую информацию по нужной теме.

Современные технологии позволяют повысить уровень возможности школьников к саморазвитию, но школьный возраст и свобода в информационном пространстве несовместимы. Рамки действительности «смыты» большим потоком информации, с которым школьник работать не умеет. Учитель должен обучить школьника прежде всего следующим видам учебно-познавательной деятельности: систематизация знаний, работа с источниками информации, решение познавательных задач, анализ, синтез и т.д. Также, для современного образовательного процесса важно сформировать в ребёнке способности к критическому мышлению и формированию собственного мнения с учётом большого потока информации.

Модернизация системы образования не проходит в один момент. Это долгая работа с тем же потоком информации, с которым в последствии столкнётся ученик. Помимо практической работы должна проводиться теоретическая, а именно создание методической базы. Также необходимо создать систему для повышения квалификации педагогических работников.

Цифровое образование изменило подходы к формированию учебно-познавательной деятельности школьников не только в плане работы с информацией, но и с её восприятием. Многие ученики тяжело воспринимают информационные ресурсы без иллюстративных материалов, что затрудняет процесс обучения. Учитель не только должен правильно структурировать подачу информации, но и интегрировать её в иллюстративный материал.

Всеобщая интеграция цифрового образования в традиционные подходы к обучению переходит в новый этап – созданий новой системы образования. Для становления новых подходов к обучению школьников в образовательных организациях необходимо иметь материальную базу, которая будет использоваться субъектами образовательного процесса во время учебно-познавательной деятельности. В данном случае ответственность за данный процесс лежит на руководстве образовательной организации. Повышение уровня применения цифровых технологий в процессе учебно-познавательной деятельности может реализовываться со стороны руководства через установление продуктов цифровизации в школьные классы.

Также, удержание образовательной организации на уровне развития новой системы образования складывается за счёт грамотных подходов к руководству. Установление новых порядков может быть реализовано за счёт массового обучения педагогических работников, организованного администрацией образовательной организации.

Стоит отметить, что формирование учебно-познавательной деятельности – это сложный многоступенчатый процесс. Его первые фазы складываются ещё в начальной школе вместе с основными знаниями, навыками и учениями. Цифровое образование появилось не так давно. Многие школьники вынуждены перестраиваться с традиционных подходов к обучению на модернизированные, что создаёт дополнительные проблемы в процессе образования. Переход к новой системе должен быть совместным, то есть протекать постепенно по всей стране, а не в индивидуальном порядке без чёткого плана.

1.Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению. – М.: Вестник МГОУ. Серия: Педагогика, № 3, 2018. – 25-35 с.

2.Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятие, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

3.Цифровая образовательная среда // Директория онлайн. – URL: https://medium.com/direktoria-online/the-digital-learning-environment-f1255d06942a (Дата обращения: 13.12.2021).

4.Ярулов, А.А. Смысловые позиции интегративного управления общеобразовательной организацией: монография – М.: ИД «Народное образование», 2019 г. 271с.

УДК 371.78

Некоторые математические аспекты временной структуры генезиса и онтогенеза детской коммуникативности

Денисьева Ольга Александровна, учитель-логопед высшей категории ЧУ СОШ «А-Статус», г. Москва, perchinkalight@gmail.com

Аннотация: в статье описаны математические аспекты временной структуры генезиса и онтогенеза детской коммуникативности.

Ключевые слова: когнитивная методология; генезис и онтогенез детской коммуникативности.

Данная работа относится к сфере использования когнитивной методологии в метапредметном обучении и является логическим продолжением предыдущей работы [1] автора, посвящённой практической оценке эффективности методов когнитивной науки (о когнитивной науке см., напр., работу Б.М. Величковского [2]) для приобретения, усвоения и использования знаний детьми, имеющими ярко выраженные нарушения языковой деятельности.

Данная статья является попыткой обобщения собственного практического опыта автора по использованию методологии интегрального подхода на базе синтеза модулярного и нейронно-сетевого направлений с использованием ICS (Integrated Connectionist – Symbolic – интегрированных сетево-символьных) когнитивных архитектур в его коррекционно-педагогической работе по созданию условий для формирования и дальнейшего развития способности обучения у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи.

Цель настоящей работы – обратить внимание профильных специалистов на принципиальную возможность использования математического аппарата для описания отдельных аспектов временной структуры онтогенеза детской коммуникативности, включая её генезис.

Это, с одной стороны, делает возможным в перспективе дать в рамках указанной выше модели ICS когнитивных архитектур, во-первых, точные определения таким базовым понятиям, как "норма" и "патология" каждого конкретного этапа онтогенеза детской коммуникативности, а, во-вторых, определить границы варьирования нормы коммуникативности каждого такого этапа онтогенеза, обусловленное естественными особенностями личности каждого конкретного ребёнка. С другой стороны, это даёт возможность оценить перспективы и целесообразность разработки и создания на базе математического анализа и компьютерного моделирования точных методов инструментального исследования развития каждого этапа детской коммуникативности.

В итоге такой подход открывает реальные возможности для диагностики патологии на ранних этапах онтогенеза детской коммуникативности, включая его генезис, что, как следствие, делает более эффективными как сам процесс устранения выявленной патологии, так и в целом весь процесс дальнейшей коррекции формирования и дальнейшего развития способности обучения у младших школьников, в том числе и детей с тяжёлыми нарушениями речи.

В данной работе автор попытается проиллюстрировать указанные выше положения на примере анализа некоторых аспектов онтогенеза детской коммуникативности, показать, насколько применение некоторых базовых понятий математики (пересечение множеств, экспоненциальная (показательная) зависимость, многомерность, марковский процесс, фрактал) естественно, удобно и целесообразно для описания и анализа подобных процессов, поскольку это позволяет получить в целом более полное и точное представление о процессе, а иногда и прийти к довольно неожиданным выводам.

Рассмотрим подробнее такой аспект становления детской коммукативности, как временную структуру её генезиса. С точки зрения математического описания, она имеет несколько интересных особенностей.

В предыдущей работе [1] автор показал, что детская коммуникативность представляет собой развивающийся во времени сложный, опосредованный по своей структуре процесс, где роль средства берёт на себя собственная речь ребёнка, и имеющий в своём онтогенезе два ярко выраженных периода развития: генезисный и постгенезисный. При этом развитие детской коммуникативности в генезисном периоде осуществляется посредством реализации следующих во времени друг за другом четырёх этапов, обеспечивающих эволюцию собственной речи ребёнка от его внутренней свёрнутой речи с регулирующей функцией (на начальном этапе) до его внешней развёрнутой речи с функцией общения, реализованной в её коммуникативной направленности (на заключительном этапе).

Следовательно, если рассматривать только социальный аспект генезисного пе-

риода, то процесс формирования детской коммуникативности в этот период предстаёт как **последовательный одномерный процесс** поочерёдной реализации четырёх этапов, т.е. как функция одной переменной – времени (возраста ребёнка).

Но практика показывает, что процесс становления детской коммуникативности имеет более сложную структуру и реализуется во времени **как последовательно – параллельный двухмерный процесс**, а именно как функция двух переменных – времени (возраста ребёнка) и номера этапа (точнее степени его реализации на данный момент времени).

Для того, чтобы оценить (по шкале – норма или патология) коммуникативные навыки ребёнка, специалисту недостаточно знать только одну координату, например, возраст ребёнка, необходимо также определить, какому этапу развития соответствуют его коммуникативные навыки. И наоборот, недостаточно знать только какому этапу развития соответствуют коммуникативные навыки ребёнка, необходимо знать и его возраст. И только одновременное знание двух координат – возраста и номера этапа - позволяют оценить уровень развития коммуникативности ребёнка (норма или патология).

Рискну заметить, что двухмерность процесса формирования детской коммуникативности в генезисный период её онтогенеза, по всей видимости определяется, в основном, тем обстоятельством, что этот процесс проходит на фоне взросления ребёнка, т.е. на фоне формирования других его личностных качеств.

В период взросления в мозгу ребёнка возникают новые нейронные связи, перенастраивается и дифференцируется вся нейронная сеть, образуются новые нейронные ансамбли и иерархии когнитивных модулей. Всё это в целом определяет специфику и степень сформированности как парадигм, регулирующих и реализующих указанные выше речевые процессы на каждом этапе генезисного периода, т.е. определяющих уровень формирования коммуникативных навыков конкретного ребёнка на данный момент времени, так и парадигм, регулирующих и реализующих другие его личностные качества.

По мере взросления возрастает числом нейронных связей, образуя расширяющийся спектр нейронных ансамблей, посредством которых коммуникативная парадигма связывается с другими личностными парадигмами. Соответственно возрастает и влияние указанных личностных парадигм на процесс формирования коммуникативной парадигмы, что и определяет её уникальность (по времени формирования и степени сформированности как её самой, так и этапов её генезисного периода) для каждого конкретного ребёнка.

Параллельность процесса становления детской коммуникативности обусловлено тем обстоятельством, что очередной этап генезиса начинается, как показывает практика, когда не закончился предыдущий этап, т.е. конец предыдущего этапа и начало следующего этапа в генезисном периоде пересекаются по времени. Эти пересечения реализации этапов образуют “лаги” (см. Рис. 1).

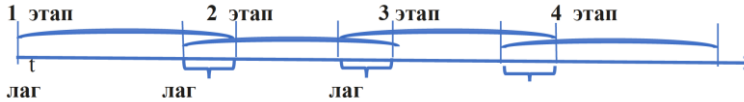


Рисунок 1 – Пересечение во времени конца и начала генезисных периодов

Наличие лагов во временной структуре генезиса является одним из ключевых аспектов в становлении детской коммуникативности и является основополагающим

моментом для самой возможности её коррекции.

Во-первых, наличие лагов обеспечивает развитие во времени параллельного процесса, когда в каждый момент времени одновременно (параллельно) реализуются два этапа генезиса.

Во-вторых, именно наличие лагов обеспечивает автоматизм и преемственность процесса развития во времени, т.к. предшествующий этап запускает работу последующего этапа через активацию общих когнитивных модулей, действующих одновременно в пересекающихся этапах генезиса.

В-третьих, наличие лагов обеспечивает возможность запуска этапов извне в обратном направлении или запуска двух этапов, окружающих несформированный этап, что позволяет осуществлять коррекцию этого этапа – запустить этот несформированный этап.

Кроме того, наличие лагов позволяет объяснить причину непостоянства скорости формирования детской коммуникативности, понять природу роста этой скорости по мере реализации этапов её генезиса. А это, в свою очередь, позволяет обосновать направление разработки точного инструментария для объективной количественной оценки скорости формирования коммуникативных навыков ребёнка.

Действительно, если положить, для простоты рассуждений, что внутри этапа развитие коммуникативности возрастает линейно, то лаги ускоряют процесс её развития. Это обусловлено тем, что на протяжении каждого этапа (до пересечения) работает только один нейронный ансамбль когнитивных модулей, присущий парадигме этого этапа, а на пересечении этапов одновременно работают уже два таких ансамбля. Поэтому лаги "заворачивают" кривую развития всё круче и круче – на пересечениях прямая увеличивает угол наклона и сохраняет такой новый наклон на всём этапе до лага, где опять увеличивается угол наклона и т.д.

Полученная опытная ломаная кривая развития хорошо аппроксимируется показательной функцией:

$$y = Aa^{kt} + B$$

Проиллюстрируем обоснование этого положения.

Положим, для простоты рассуждений, что скорость изменения на протяжении каждого этапа (до пересечения со следующим этапом) постоянна и на пересечении любых двух этапов скорость возрастает в **a** раз. Пусть скорость изменения на первом этапе (до пересечения со вторым этапом) равна **A**.

Тогда:

– скорость изменения на пересечении первого и второго этапов равна **Aa**;

– скорость изменения на втором этапе (до пересечения с третьим этапом) тоже равна **Aa**;

– скорость изменения на пересечении второго и третьего этапов равна Aa^2;

– скорость изменения на третьем этапе (до пересечения с четвёртым этапом) тоже равна Aa^2;

– скорость изменения на пересечении третьего и четвёртого этапов равна Aa^3;

– скорость изменения на третьем этапе (до пересечения с четвёртым этапом) тоже равна Aa^3.

Следовательно данный процесс аппроксимируется кривой: $y = Aa^t$, а в общем виде процесс аппроксимируется кривой:

$$y = Aa^{k(t-c)} + B$$

где:

– **y** – значение коммуникативности (в некоторых условных единицах) в момент времени **t**;

– **t** – время (аргумент);

– константы **a, k, A, B** характеризуют особенности личности, а именно:

– константа **a** характеризует общую психофизическую уникальность каждого ребёнка;

– константа **B** характеризует исходные (начальные) данные ребёнка;

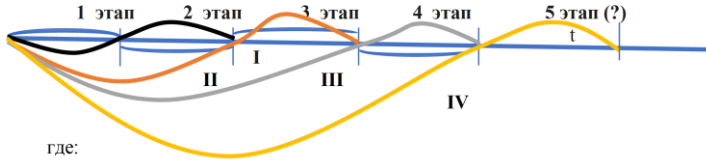
– константа **A** характеризует амплитуду проявления коммуникативных навыков ребёнка;

– константа **k** когнитивные способности ребёнка (чем больше значение параметра **k**, тем за меньший период времени ребёнок достигает заданного уровня развития коммуникативных навыков);

– константа **c** характеризует время начала генезисного периода становления коммуникативности (чем больше значение параметра **c**, тем позже начинается формирование коммуникативных навыков; при больших значениях **c** диагностируется патология – задержка развития).

Из выше сказанного следует, что каждый этап генезисного периода в онтогенезе детской коммуникативности является следствием обязательной последовательной реализации всех его предыдущих этапов. Неполная реализация, а тем более отсутствие (по тем или иным причинам), хотя бы одного из предыдущих этапов отрицательно сказывается на полноценности реализации последующего этапа генезиса, и в конечном итоге приводит к тяжёлым речевым патологиям ребёнка, что крайне отрицательно сказывается на его коммуникативности.

Следовательно, процесс реализации этапов генезисного периода является по своей природе марковским процессом, т.е. процессом, в котором каждое последующее событие зависит от реализации предыдущих событий. И глубина марковской зависимости увеличивается по мере реализации каждого последующего этапа.



где:
I – фрактал – возникновение собственной внешней речи;
II – фрактал – возникновение собственной внутренней речи;
III – фрактал – возникновение речевой функции общения;
IV – фрактал – неизвестный 5-й этап постгенезисного периода онтогенеза (прогноз).

Рисунок 2 – Постгенезисный период

Более того, в норме временная структура генезиса детской коммуникативности имеет фрактальную структуру (о фракталах см., напр., работу Морозов А. Д. [3]) –

каждый последующий этап генезиса фрактально в большем масштабе повторяет структуру предыдущего этапа (см, Рис:2).

Кроме того, ничто не запрещает продолжить построение и на основании фрактала III генезисного периода аналогично построить фрактал IV (см. Рис. 2), начальная полуволна которого охватывает весь генезисный период, а заключительная полуволна захватывает часть постгенезисного периода. Процесс этих построений можно продолжить и на весь постгенезисный период. Тогда в качестве гипотезы можно предположить, что весь постгенезисный период тоже состоит из отдельных этапов и имеет фрактальную структуру. А следовательно, весь онтогегнез детской коммукативности состоит из последовательных специфических этапов и имеет единую фрактальную структуру.

В заключение, из указанного выше можно сделать следующие выводы.

1. Детская коммуникативность представляет собой последовательно-параллельный двумерный процесс Z = (t, n), где одна координата – время, вторая – периоды (номера периодов). Следовательно уровень коммуникативности (координата Z), в принципе, можно численно оценивать в некоторых заранее выбранных в условных единицах (см. Рис. 3).

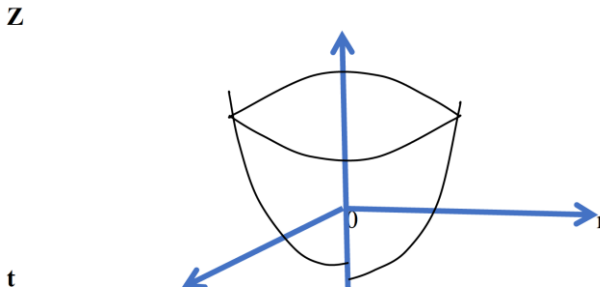


Рисунок 3

2. Скорость формирования коммуникативных навыков не постоянна, а изменяется с течением времени – она растёт по показательному закону, т.е. практически рост осуществляется с самой высокой скоростью изменения, существующей в природе. Чем больше возраст ребёнка и больше номер этапа, тем выше скорость становления его коммуникативности. Если этапы равны по времени, то, взрослея, детская психика в своём развитии проходит их всё быстрее и быстрее. Если временная длительность самих этапов возрастает, то время их прохождения может быть одинаковым за счёт увеличения скорости изменения формирования коммуникативных навыков.

3. Показательный закон увеличения скорости становления детской коммуникативности с течением времени в генезисный период даёт возможность введения в практику независимого от общей психофизической уникальности каждого ребёнка эталонного изменения скорости (её роста) формирования коммуникативных навыков у ребёнка в зависимости от его возраста, которое можно принять за норму (эталон).

В качестве такого эталона изменения скорости можно принять частный случай показательного закона – экспоненциальный рост:

$y = Ae^{kt} + B$, где

где параметр **a** = **e** ≈ 2,718.

И считать, что коммуникативность в норме растёт по экспоненте, а отклонение роста коммуникативности от экспоненты является отклонением от нормы, т.е. патологией и, чем больше отклонение, тем больше патология. Понятно, что ввиду определённой произвольности выбора эталона (значения параметра a=e), необходимо считать нормой не точное совпадение с экспонентой, попадание в определённый интервал расхождений, а выход за границы этого интервала считать патологией.

4. Аналогично предыдущему, фрактальная структура генезиса детской коммуникативности даёт возможность введения в практику понятия нормы её развития – генезис в норме имеет фрактальную структуру, отклонение от фрактальной структуры является патологией и, чем больше отклонение, тем больше патология.

5. Использование математического аппарата для описания временных и структурных аспектов онтогенеза детской коммуникативности делает весьма возможным разработку и создание на базе математического анализа и компьютерного моделирования точных методов инструментального исследования развития каждого этапа детской коммуникативности. По крайней мере, вполне определённо просматривается такая возможность.

1. Денисьева О.А. Развитие коммуникативных навыков у детей с тяжёлыми нарушениями речи на уроках русского языка как важнейшее условие формирования УУД в рамках новых образовательных стандартов // Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения: сб. статей восьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами. – М.: «5 за знания», 2016. – С. 236-243.

2. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006.

3. Морозов А.Д. Введение в теорию фракталов. – Москва-Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2002. – 160 с.

4. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: МГУ, 1979. – 320 с.

УДК 37.032.5

Влияние воспитывающей среды на развитие soft skills на уроках иностранного языка

Краснова Юлия Валентиновна, учитель английского языка, Московский государственный образовательный комплекс, г. Москва, julia_v_ya@mail.ru

В статье рассматривается понятие soft skills (гибкие навыки), воспитывающая среда и обосновывается необходимость формирования гибких навыков у школьников с помощью воспитывающей среды. Также представляются различные методики и приемы для успешного формирования soft skills на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: soft skills; воспитывающая среда; педагогическое средоведение; ФГОС ОО.

Институт образования является неотделимой частью всего общественного устройства государства и должен отвечать требованиям меняющихся потребностей общества и запросов работодателей с прогнозирующим эффектом. В глобальном плане нашей стране необходимо перейти в шестой технологический уклад, в котором ведущими областями будут робототехника, биотехнология, нано технологии, искусственный интеллект, атомная энергетика и др. Трансформация

технологий также связана со способностью человека быть гибким, то есть уметь приспосабливаться к изменяющейся обстановке, успевать за требованиями времени, уметь переключаться и совмещать разные виды деятельности, а также вести сотрудничество, осуществлять постоянное самообразование. Словом, иметь развитые soft skills или гибкие навыки. Школьное образовательное пространство является одним из первых, после семьи, где возможно развитие soft skills.

Понятие soft skills впервые появилось в вооруженных силах США в промежутке между 1968 и 1972 годами. Случайным образом было замечено, что успех отряда солдат был обеспечен не новыми машинам, а способом организации работы солдат. Эта непредусмотренная деталь вызвала интерес, выразившийся в последующем изучении способов ее оптимизации. В 1972 году профессор Пол Дж. Уитмор выступил с докладом о soft skills на конференции в Техасе. С тех пор можно говорить о гибких навыках, как о самостоятельном явлении во множестве сфер, в том числе в сфере образования.

В словаре Oxford приводится следующее определение понятия soft skills: «…личные качества, позволяющие хорошо общаться с другими людьми». В словаре Cambridge понятие soft skills дополняется следующей характеристикой: «…способность людей общаться друг с другом и хорошо работать вместе». В словаре Collins также отмечается способность работать в команде, говоря о soft skills. Идея о том, что благоприятная обстановка в рабочем коллективе приводит к более продуктивной деятельности преобладает в современном профессиональном обществе. Спускаясь на уровень ниже, мы можем предположить, что атмосфера сотрудничества и взаимной поддержки в образовательных организациях также может привести к более продуктивному процессу получения знаний. Задачей школы и учителя, в частности, состоит в том, чтобы помочь обучающимся сформировать у себя гибкие навыки (soft skills) с помощью воспитывающей среды в образовательной организации. Следует также перечислить навыки, относящиеся к soft skills:

1.Основные, или академические, навыки (грамотность, умение считать, использовать знания на практике);

2.Коммуникативные навыки (общение, межличностные отношения, работа в команде, кооперация);

3.Концептуальные, или навыки мышления (сбор и обработка информации, решение проблем, планирование и организация, умение учиться и развивать навыки, творческое и системное мышление);

4.Личные навыки (ответственность, находчивость, способность управлять своим временем, чувство собственного достоинства) [1].

Воспитывающая среда и педагогика шли рука об руку на протяжении всей истории человечества. Начиная от примитивной передачи опыта на ранних стадиях зарождения человеческого общества, идей древнегреческих философов, работы детей в качестве подмастерьев в средневековье и заканчивая популярной в настоящее время педагогической системой Марии Монтессори. В русле науки педагогическое средоведение работали также такие педагоги как Я.А. Коменский, Дж. Локк, К. Д. Ушинский, Г.С. Виноградов, Л.С. Выготский, А. С. Макаренко, Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин и др. Во ФГОС ОО также идет роль о гибких навыках в разделе личностных и метапредметных результатов. Так к гибким навыкам можно отнести готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе

ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учётом устойчивых познавательных интересов, а также на основе формирования уважительного отношения к труду, развития опыта участия в социально значимом труде; формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности; умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач; умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение.

Знакомясь с любым иностранным языком, мы понимаем, что это совершенно отличимая от родного языка система кодирования информации как на лексическом уровне, синтаксическом уровне, так и на стилистическом уровне. Также язык любой нации является ее отражением. «Язык есть зеркало народа, который говорит на нем», - такие слова мы находим у немецкого философа и филолога Вильгельма Гумбольдта. Таким образом, попадя на уроки иностранных языков, дети погружаются в иное восприятие мира и учатся смотреть на знакомые вещи с другой стороны. Даже само пребывание на уроке иностранного языка формирует у обучающихся навыки мышления. В процессе работы над письменной и устной коммуникациями, задачами которых являются услышать нужную информацию, донести до собеседника свою мысль с помощью языковых средства другого языка. Так формируется коммуникативные гибкие навыки. Личные навыки, включающие в себя в том числе толерантность и способность к межкультурной коммуникации, также формируются на уроках иностранного языка.

Урок иностранного языка представляет собой образовательную, воспитывающую среду и мы можем выделить ряд приемов, которые акцентированы на выявление и усовершенствование soft skills.

Прием «Смена имени» представляет собой ситуацию, в которой каждому ученику предлагается выбрать себе имя на время урока по иностранному языку. Так, можно снять психологическое напряжение во время урока и заново создать свою личность.

Прием «Синквейн» поможет в формировании концептуальных навыков или навыков мышления. Суть приема состоит в том, чтобы сформулировать кратко изученный материал, прочитанный либо прослушанный текст стихотворением из пяти строк: 1 строка – тема, 2 строка – описание темы (2 прилагательных), 3 строка – характеристика через действие (3 глагола), 4 строка – фраза-отношение к теме, 5 строка – обобщение темы (1 слово).

Прием «Пресс-конференция» соотносится с коммуникативным навыком. Каждый обучающийся готовится к пресс-конференции в образе своего любимого исполнителя, актера, политика, модельера и пр. и готовится к вопросам от журналистов (остальных обучающихся).

Прием «Дебаты» также формирует коммуникативный навык, наряду с личным навыком. Учитель заранее дает темы, по которым будут дебаты, для того чтобы обучающиеся могли подготовиться. На уроке распределяются роли методом жеребьевки, то есть выбирается какую точку зрения будут отстаивать дети. Можно делать дебаты обучающийся - обучающийся, но для духа сплочения и умения

работать в команде можно делать дебаты учитель-обучающиеся.

Прием «Взаимообучение» предполагает, что после того, как учитель объясняет новый материал, он выбирает одного ребенка из класса, чтобы тот объяснил со своей точки зрения, то есть как понял материал лично он. Такой прием провоцирует внимательное слушание материала и способствует концентрации на уроках.

Понятие soft skills еще достаточно новое в педагогической науке, однако постепенно оно завоевывает себе место в образовательном пространстве и требует постепенного пересмотрения педагогических приемов и методов обучения. Новые экономические и социальные реалии требуют новых подходов в образовании и формирование soft skills (гибких навыков) является одним из них.

1. Развитие навыков SOFT SKILLS у школьников на уроках биологии при изучении раздела «Человек и его здоровье». В.Е. Хачатурьянц, А.В. Теремов. – URL: http://nauka-i-shkola.ru/sites/default/files/149160.pdf (дата обращения 26.01.2022)

2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996

3. Коменский Я. А Дидактические принципы. М.: Учпедгиз, 1940.

4. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. 2000. № 7. С. 36–41.

5.Монтессори М. Мой педагогический метод. Начальное обучение / Пер. с фр. Л.Б.Печатникова. М.: АСТ: Астрель, 2006.

УДК 373.24

Изобразительная деятельность как средство развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста в условиях дополнительного образования

Овсянникова Инна Викторовна, воспитатель ГБОУ «Школа №2129», г. Москва, магистрант кафедры эстетического воспитания детей дошкольного возраста ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», innaovs@mail.ru

В статье рассматриваются особенности развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности в условиях дополнительного образования.

Ключевые слова: творческое воображение; старший дошкольный возраст; изобразительная деятельность; дополнительное образование.

Научные основы развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста рассматриваются в трудах Л.С. Выготского, О.М. Дьяченко, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной, И.Н. Куланиной и др. Учеными выявлены сущность, структура и основы формирования творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста. Проанализировав научную литературу по теме исследования, мы пришли к выводу, что недостаточно изученным остается проблема развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности в условиях дополнительного образования.

Цель исследования: изучить и экспериментально проверить условия развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности в условиях дополнительного образования.

«Воображении не воспроизводит в тех же формах и сочетаниях отдельные впечатления, накопленные прежде, а творит какие-то новейшие ряды из прежде скопленных впечатлений. Иначе говоря, привнесение нового в само течение наших впечатлений и изменение этих впечатлений так, что в результате возникает некоторый

новый, раньше не существовавший образ, составляет, как известно, самую основу той деятельности, которую мы называем воображением» [2].

Творческое воображение – это воображения, направленное создание новых образов, имеющих самостоятельную ценность. Механизмы воображения: агглютинация, гиперболизация, схематизация, типизация, заострение или акцентирование, комбинирование и др. [1; 3; 6]. Л.С.Выготский назвал центральным психологическим новообразованием дошкольного периода – развитие воображения. Воображение достигает своей полной зрелости только у взрослого человека. У ребенка воображение скуднее, чем у взрослого [2]. В работах О.М.Дьяченко детально раскрыты три этапа развития воображения у детей: первый этап – 2.5-3 г. Для этого возрастного периода характерно разделение воображения на аффективное и познавательное. Аффективное воображение (часто происходит непроизвольно), когда ребенок показывает свои переживания (в основном страха), связанные с жизненным опытом. Познавательное воображение ребёнка проявляется, например, в игре с игрушками, при этом ребенок разыгрывает действия или варианты, которые ему знакомы, интерпретированные из памяти [3]. Второй этап в развитии воображения – 4-5 лет. Ребёнок осваивает социальные нормы. На данном этапе ребенок планирует свои действия ступенчато. К 4 годам ребенок учится планировать, воображать, предвидеть, что будет, какой результат. Третий этап в развитии воображения у ребенка – 6-7 лет. На данном этапе ребенок 6 лет способен направить свое аффективное (эмоциональное) воображение варьирование в творческом проявлении в игре, рисовании, аппликации, лепке и других творческих видах деятельности.

Ребенку дошкольного возраста необходимо наглядная иллюстрация, без которой дошкольник не может воссоздать в своем воображении художественные образы. У старших дошкольников могут возникать художественные без наглядной опоры, базируясь на жизненном опыте познания. В возрасте 5-6 лет, дети старшего дошкольного возраста способны внутренне сформировать свой замысел в творчестве: наметить цель и конечный результат деятельности. Ребенок, опираясь на свое воображение, создает собственную творческую работу: аппликацию, рисунок и др. Дети целенаправленно уделяют внимание воплощению своего творческого замысла, которое отражается в сюжете изодеятельности: рисунке, аппликации, лепке.

Воображение дошкольника старшего возраста непроизвольно. Предметом фантазии становится лишь то, что сильно взволновало его внутренний мир. Особенности творческого воображения детей дошкольного возраста в разных видах художественной деятельности представлено в трудах: Н.А. Ветлугиной, Т.С.Комаровой, И.Н. Куланиной, Е.А. Флериной и др. Творческое воображение развивается в разных видах деятельности: в труде, рисовании, лепке, творческих играх. Ученые рассматривают формы, методы, средства, приемы формирования творческого воображения. Средства развития творческого воображения – природа, общество, игра, труд, искусство и др., но одним из привлекательных и доступных для ребенка средств развития творческого воображения является изодеятельность. «Под изобразительной деятельностью дошкольников понимается художественная деятельность, которая способствует всестороннему развитию личности ребенка, активному познанию им окружающего мира, воспитанию способности правдиво и творчески отражать свои впечатления в графической и пластической форме» [5].

Виды изодеятельности детей дошкольного возраста можно группировать: по технологии: рисование, аппликация, лепка, конструирование, плетение, вышивка и др.; по материалу: работа с бумагой, красками, тканью, деревом и др. Изобрази-

тельная деятельность детей тесно связана с творческим воображением. Ребенок должен представить, что он будет рисовать с помощью творческого воображения.

К характерным особенностям творческого воображения старших дошкольников относят: начало формирования произвольности воображения, что предполагает наличие замысла, планирования и реализации задуманного; формируются только элементы творческого воображения (на базе воссоздающего воображения); переходит во внутренний план (о чем свидетельствует снижение необходимости наглядной опоры для создания образов). По Т.С. Комаровой, к специальным методам формирования творческого воображения в изодеятельности относят: метод придумывания, метод «Если», метод гиперболизации, метод агглютинации [5].

Метод придумывания заключается в создании детьми ранее неизвестного продукта посредством умственных операций (действий): а) с целью создания нового «предмета» заменить качества одного качествами другого предмета; б) отыскать свойства одного объекта в иной сфере, среде, обществе и т.п.; в) изменить элементы предмета (объекта) и описать свойства измененного предмета (объекта).

Сущность метода «Если»: дети фантазируют, что могло бы быть, если бы рыбы разговаривали, например, животные могли летать и т.п. Метод гиперболизации заключается в уменьшении или преувеличении отдельных качеств, частей предмета или целого объекта. Например, тыква – карета золушки, а цветок стал домиком для Дюймовочки. По методу агглютинации существенным является соединение несоединимых в реальности отдельных свойств, качеств, частей объекта и их изображение: летающий медведь, бегающий дуб и т.п. В условиях деятельности воспитателя в дошкольной образовательной организации занятия по изобразительной деятельности лимитированы, когда ставим цель – развитие творческого воображения, то необходимо использовать возможности работы в рамках допобразования.

Дополнительное образование – это вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования [4].

Опытно-экспериментальная работа проходила на базе ГБОУ СОШ № 2129 сентябрь 2019 года - декабрь 2021 г.; участвовало 41 человек, из них в экспериментальной 20 детей, в контрольной – 21 человек.

Опытно-экспериментальной работа включала: констатирующий, формирующий и контрольный (контрольно-диагностияеский срез) этапы.

Для диагностики в ходе опытно-экспериментальной работы использовались: наблюдение за поведением воспитанников и протоколирование занятий; беседы с воспитателями и детьми, участвующими в экспериментальной работе; анкетирование родителей; система заданий, изучение результатов художественной деятельности детей.

В ходе эксперимента применялись различные дидактические материалы: карточки-задания, инструктивные листы. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы определили качественные и количественные критерии сформированности творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста.

Качественные критерии сформированности творческого воображения:

- оригинальность, которая заключается в создании оригинальных образов – неожиданные, новые идеи, которые отличаются от общепринятых;

- гибкость – переход от предметов и объектов одного класса к явлениям другого класса, в том числе и далеким между собой по содержанию;

- проработанность (разработанность) образа воображения – способность к ори-

гинальному продуцированию идей или детальная разработка существующих, например, насколько многообразно в рисунке даны детали или характеристики образа (фантастического существа, предмета, животного и др.).

- комплекс умений и способностей в изобразительном творчестве.

Количественные показатели: высокий, средний и низкий уровни сформированности творческого воображения. Для определения качественного критерия - создания оригинальных образов, использована методика О.М.Дьяченко «Дорисовывание фигур». Для определения качественного критерия – гибкость и проработанность образа использована методика А.Н.Веракса «Дорисовываем рассказ». Для определения комплекса умений и способностей в изобразительном творчестве использована методика Т.Г.Казаковой (в рисовании, лепке, аппликации).

Таблица – Результаты исследования сформированности творческого воображения на констатирующем этапе эксперимента детей экспериментальной и контрольной групп (результат выражен количеством человек)

Качественные и количественные критерии		Экспериментальная группа			Контрольная группа		
		Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
создание оригинальных образов		2	8	10	1	9	11
гибкость		2	10	8	2	11	8
проработанность		3	9	8	4	8	9
Комплекс умений и способностей в изобразительном творчестве	рисование	3	8	9	2	9	10
	лепка	3	7	10	2	10	9
	аппликация	2	9	8	3	9	9

Также, в ходе констатирующего эксперимента, мы провели анкетирование родителей на тему «Любит ли Ваш ребенок рисовать?». Анализ ответов родителей показал, что родители понимают значимость развития творческого воображения и осознают значимость различных видов изобразительной деятельности как средства развития творческого воображения у детей.

Однако родители отмечают, что по объективным причинам (большая занятость на работе) и субъективным причинам (не владение методикой развития творческого воображения у детей средствами изодеятельности) не могут уделять этому процессу должного внимания. Было проведено анкетирование педагогов на тему «Выявление готовности воспитателей развивать творческое воображение детей старшего дошкольного возраста средствами интеграции различных видов искусства в художественно творческой деятельности». Все педагоги отметили важность развития творческого воображения детей, в том числе и средствами изобразительной деятельности, но многие не владеют методикой развития воображения в процессе традиционных и нетрадиционных видов изодеятельности.

Формирующий этап. Нами была разработана и внедрена в практику дошкольной образовательной организации программа дополнительного образования «Страна Фантазий». Эта программа направлена на развитие

творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста. Программой предусмотрено проведение занятий во второй половине дня 2 раза в неделю.

Цель программы: Развитие творческого воображения, фантазии, проявление художественных способностей в изобразительной деятельности, формирование эмоционально - образного восприятия окружающего мира и искусства.

На занятиях изобразительная деятельность представлена различными видами искусства (рисование, лепка, аппликация, конструирование), традиционными и нетрадиционными техниками, коллективными формами работы.

Для развития творческого воображения в программе предусмотрены: усложняющиеся задания (разные варианты сложности); исполнительский и творческий компонент в каждом задании. При проведении занятий мы старались стимулировать в детях стремления: быть оригинальными в выборе сюжета; использовать различные приемы изображения, сочетая их; давать оценку продуктам своей и деятельности сверстника, создавать увлекательную, но не развлекательную атмосферу занятий, чтобы наряду с элементами творчества необходимо было приложить трудовые усилия; создавать ситуацию успеха, удовлетворения от процесса творчества и, в целом, деятельности. К концу занятия устраивается экспресс-выставка. Можно выделить особенности каждой работы и поддержать ребенка в его стремлении что-то придумать. Результаты контрольно-диагностического среза, проведенного по итогам экспериментальной работы, позволяют делать вывод, что уровень творческого воображения по диагностируемым показателям детей старшего дошкольного возраста повысился, и в экспериментальной группе он значительно выше, чем в контрольной. Дети, с высоким уровнем творческого воображения демонстрировали оригинальность, гибкость, проработанность образов, насыщали образы характерными деталями, в том числе очень мелкими.

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.:Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Издательство: Перспектива, 2020 – 125 с.

3. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. Методическое пособие для воспитателей и родителей. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. -129 с.

4. Еманова С.В. Дополнительное образование в детском саду: учебное пособие. – Курган: Изд-во КГУ, 2018. – 120 с.

5. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2017.

6. Куланина И.Н. Интеграция предметов эстетического цикла как средство развития творческого воображения младших школьников. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А.Шолохова, 2008. – 232с.

УДК 37.08

Развитие культуры личности педагога в учреждении дополнительного образования

Тен Виктория Николаевна, педагог-организатор ГАУ Калининградской области нетиповой образовательной организации «Центр развития одаренных детей», студент магистратуры ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», nikaa98@mail.ru

Рассматривается взаимосвязь образовательных систем и культуру между всеми субъектами образовательных отношений. Многогранность понятия культуры позволяет выявить 7 основных сфер культуры, основанных на индивидуальных

качествах личности. Специфика учреждений дополнительного образования позволяет создавать благоприятные условия для формирования и развития культуры личности.

Ключевые слова: культура, культура личности, дополнительное образование, образовательная система, качества личности.

Стремительный темп развития человечества, а также изменения, которые привнесла пандемия Covid-19, позволяет увидеть траектории развития образования. Формируются новые актуальные профессии ближайшего будущего, где выставляются требования к специалистам, функционал которых стал значительно шире по сравнению с предыдущим десятилетием. Здесь речь идет не только о новом поколении, для которых существующие образовательные системы не подходят, но и о действующих специалистах, которым необходимо адаптироваться и развиваться.

Формирование новых образовательных систем напрямую связаны с формированием культуры между всеми субъектами образовательных отношений. Культура должна стать новой ценностью во всех ее многогранных смыслах.

Понятие культуры с интегративной позиций рассматривается, «как система исторически развивающихся программ человеческой жизнедеятельности, обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех основных проявлениях, как общественно выработанный способ человеческой деятельности, направленной на преобразование природы, человека и социума [4].

Существует другая позиция, где культура – это совокупность программ человеческой деятельности, где усвоение каждой программы, посредством обучения и воспитания, приводит к формированию ценностных ориентиров и новых смыслов.

Уровень культуры в общем смысле отражает цивилизационное развитие страны и определяется: наличием среды, для которой культурный уровень необходим; целенаправленными образовательными усилиями общества.

Под усилиями мы понимаем – создание условий, которые обеспечивают культурное развитие личности, посредством обучения и воспитания.

К сожалению, не каждый педагог осознает необходимость в развитии своей культуры, а также профессиональных знаний и личностных компетенций. Эта задача ложится на их работодателей – руководителей образовательных организаций. Главным вопросом остается создание системной и спланированной модели развития педагогического коллектива.

Для выявления уровня культуры педагогического коллектива необходимо рассмотреть индивидуальные качества личности. Качества условно можно разделить на 7 основных сфер культуры:

1. Общечеловеческая культура личности, которая включает в себя общечеловеческие свойства: ответственность, трудолюбие, целеустремленность, доброжелательность, порядочность, требовательность, рассудительность и др. Формирование и развитие данных качеств происходит на протяжении всей жизни.

2. Психологическая культура личности. Объединяет такие свойства как: эмоциональность, душевное благополучие, умение управлять своим настроением, понимание своего темперамента, умение сопереживать (эмпатия), базовые знания умения и навыки в области психологии.

3. Нравственная культура. Подразделяется на 3 блока: этическая культура, культура поведения, культура чувств.

4. Коммуникативная культура – связана с умением взаимодействовать с людьми, обществом, окружающей действительностью и самим собой. Условно включает

в себя эмоциональную культуру (культура чувств), культуру мышления и культуру речи.

5. Профессиональная культура. Знание и понимание всех аспектов выбранной профессии - в данном случае педагога. Здесь знания, умения навыки необходимые для работы с детьми, оформление документации, взаимодействие со всеми субъектами образовательных отношений и др. [2].

6. Управленческая культура. Совокупность знаний и умений в области менеджмента, самоменеджмента, а также использование управленческих действий на практике [3].

7. Познавательная и интеллектуальная культура. Включает в себя владение навыками умственного труда, использование различных методов познания, развитость кругозора.

Специфика учреждений дополнительного образования позволяет гибко маневрировать и подстраиваться под требования личности, общества, государства. Также взаимосвязь трех структур обусловлена общей направленностью: «…формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья…» [1].

В данной структуре образования появляется возможность с раннего возраста закладывать фундамент всех качеств личности, которые впоследствии становятся частицей культуры общества в целом. Отсюда исходит потребность в развитии педагогического коллектива образовательных организаций уже здесь и сейчас. Развитие каждой сферы культуры педагога позволит сделать образовательную систему эффективной.

1. Об образовании в РФ: ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ

2. Козилова Л.В. Теоретические и методологические основы формирования профессиональной культуры педагога в условиях образовательной среды педагогического университета // Современное педагогическое образование. № 8, 2019 С. 73-77.

3. Осипова О.П., Шклярова О.А. Ресурс самоменеджмента в повышении профессиональной жизнеспособности и развитии управленческой культуры педагогических работников // Проблемы современного образования. 2020. №5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/resurs-samomenedzhmenta-v-povyshenii-professionalnoy-zhiznesposobnosti-i-razvitii-upravlencheskoy-kultury-pedagogicheskih

4. Ярулов, А.А. Смысловые позиции интегративного управления общеобразовательной организацией– М.: ИД «Народное образование», 2019 г. 271 с.

УДК 37.013

Образовательное пространство университета с точки зрения эргономики

Турлакова Ольга Евгеньевна, магистрант, ФГАОУ ВО «Московский политехнический университет», SPIN-код: 9815-1034, ORCID: 0000-0002-7503-5246, olenka1592@mail.ru

Городецкий Игорь Георгиевич, к.х.н, профессор кафедры «СМАРТ-технологии», ФГАОУ ВО «Московский политехнический университет», SPIN-код: 4192-1634, i.gorodetskyi@rambler.ru

В статье рассматривается применение эргономики в создании в образовательной организации высшего образования образовательного пространства (университета), создание условий для усвоения образовательных программ, формиро-

вания личности обучающихся, их адаптации к жизни в обществе, сохранения здоровья обучающихся и педагогических работников.

Ключевые слова: образовательная организация высшего образования; образовательное пространство; педагогическая эргономика; эргономика образовательного пространства.

Происходящие изменения в мире: политические, культурные, экономические, а также изменение в современной системе образования России требуют пересмотра содержания, форм, методов обучения, а еще немаловажным изменением должно стать образовательное пространство образовательной организации высшего образования.

Образовательная организация высшего образования призвана создавать условия для усвоения образовательных программ, формирования личности обучающихся, их адаптации к жизни в обществе, сохранения здоровья обучающихся и педагогических работников. Российское общество давно ждет от образовательных организаций комфортных условий.

Для того чтобы это обновление действительно начало работать и действовать недостаточно просто переосмыслить условия обучения, необходимо выдвинуть систему оценки образовательного пространства образовательной организации высшего образования, разработать критерии. Образовательное пространство университета изменится, если все компоненты будут меняться.

Университет обязан создать удобную, комфортную и безопасную образовательную среду, где есть место обновленным учебно-материальным базам, где созданы необходимые материальные условия и как считает С.А. Барамзина: «совокупность материальных средств и условий, на основе которых формируется (проектируется) социально-педагогическая среда, отвечающая целям, задачам обучения, воспитания и развития обучающихся» [0].

Основной целью образовательной организации высшего образования в создании образовательного пространства на локальном уровне – это построить, смоделировать процесс обучения, так чтобы каждый обучающийся оказался в «благоприятных для его развития условиях, чувствовал комфортное влияние всего образовательного пространства, а образовательная среда выступила бы основным гарантом личной успешности в реализации поставленных» студентом «задач, успешности его развития по различным аспектам (физическим, интеллектуальным, нравственным и т.д.)» [0].

Во многих исследованиях отмечается, что при проектировании и создании образовательного пространства обязательным условием является учёт эргономических факторов, только в этом случае можно обеспечить эффективные, комфортные и безопасные для здоровья обучающихся и преподавателей условия.

Л.П. Окулова считает, что эргономика направлена на понимание эргономического подхода проектированию и созданию оптимальных для обучающегося условий обучения, а также основными задачами эргономики являются: создание благоприятных условий труда и удобства управления, снижение утомляемости, повышение производительности. Следует сделать вывод, что эргономика поможет распространять свои положения на педагогику в части профессиональной деятельности педагогического работника и учебной деятельности обучающегося.

Главной задачей эргономики является оптимизация работы человеко-технических систем с целью достижения их безопасности, эффективности и комфорта.

Эргономика в образовании призвана оптимизировать процесс трудовой деятельности педагогического работника, образовательной деятельности обучающегося, должна способствовать безопасности, эффективности и повышению производительности.

Эргономика совместно с педагогикой призвана способствовать «процессу совершенствования образования в целях профессиональной ориентации обучающихся и обеспечения соответствующей подготовки» обучающихся [0, 0].

В современной литературе нет должного освещения применения эргономических условий в педагогическом процессе. В России проводят независимую оценку качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, составляют рейтинги.

Существуют показатели, характеризующие общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

Одним из показателей для локального уровня образовательного пространства образовательной организации высшего образования является показатель, *комфортности условий, в которых осуществляется образовательная деятельность.*

Данные показатели лишь частично оценивают локальный уровень образовательного пространства.

Анализ, изучение психолого-педагогической и методической литературы позволило выявить степень проработанности отдельных аспектов изучаемого вопроса. В исследованиях недостаточно проработана проблема эргономической оценки в решении организационно-педагогических проблем, проблем создания локального образовательного пространства университета.

Также существуют противоречия в необходимости научного анализа и решения вопросов создания эргономической модели условий образовательного пространства на локальном уровне и отсутствием о целостной теории педагогической эргономики, а также противоречием между ожиданиями обучающихся и нормами университета, которые не всегда создают комфортное образовательное пространство для потребителей своих услуг.

Как и эргономика, образовательное пространство анализируется как взаимодействие трех компонентов: обучающегося, педагогического работника и среды между ними, поэтому выбрано именно образовательное пространство, т.к. образовательная среда включена в систему исследования, но следует отметить, что в нашем исследовании образовательную среду мы будем рассматривать как совокупность информационных ресурсов образовательной организации, технологий обучения и обеспечения учебного процесса.

Образовательное пространство университета состоит из совокупности материальных, пространственно-предметных компонентов; социальных факторов, межличностных отношений.

Можно сделать вывод о том, что образовательное пространство – это система. Все компоненты и факторы этой системы связаны между собой, они обогащают друг друга, дополняют, и влияют на каждого субъекта образовательного пространства. В этой системе происходит взаимодействие обучающегося, педагогического работника в активной среде образовательной организации высшего образования.

Согласно педагогическому терминологическому словарю образовательное пространство – это «своеобразный лаг между эмпирическим восприятием образовательного комплекса (совокупности учреждений) и многокомпонентной и многоуровневой системой, включающей в себя не только отдельные школы, вузы, науч-

ные центры, управленческую структуру со средствами обучения, мебелью и оборудованием, но и (что принципиально важно!) специфические условия, факторы, связи и взаимодействия субъектов образования, определяющие характер педагогических процессов» [0].

Проходящий в университете современный процесс обучения становится затруднительным без эргономического сопровождения. Для того, чтобы образовательный процесс был комфортный и безопасный нужно сформировать эргономическое образовательное пространство.

Эргономика – это дисциплина на междисциплинарном стыке. Эргономика использует знания, методы исследования и технологии из различных отраслей человеческого знания и практики: инженерная и когнитивная психология, психология, гигиена и охрана труда, теория групповой деятельности, конструирование, научная организация труда, антропология, антропометрия, медицина, анатомия и физиология человека, теория проектирования, теория управления, поэтому появление эргономической педагогики продиктовано вызовом времени. Во всех перечисленных отраслях человек выступает предметом исследования и субъектом труда, познания и общения.

В педагогической эргономике будет проходить исследование человека со средой, этот комплексный анализ позволит получить всестороннее представление об образовательном пространстве высшей школы и открывает широкие возможности его совершенствования.

Выделим 3 этапа в исследовании педагогической эргономики:

Первый этап: рассмотрим обучающегося и педагогического работника со всеми проблемами: утомляемость, индивидуальные отличия, профориентация, работоспособность, биологические ритмы и т.п.

Рассмотрев обозначенные проблемы, можно понять, как обучающийся получает образовательные услуги, что ему мешает и что он бы хотел изменить. Про педагогических работников можно выяснить почему они работают в той или иной высшей школе, что влияет на их выбор (заработная плата, уровень образовательной организации высшего образования, получение нужных ему компетенций, коллектив и т.п.).

Второй этап: рассмотрим образовательную организацию высшего образования, среду, в которую входит материально-техническая база, учебно-научное оборудование, аудиторный фонд, комнаты отдыха, внутреннее и внешнее пространство высшей школы, и немаловажной является информационно-коммуникационная сеть (электронная библиотека, дистанционное образование, электронный МФЦ университета и т.п.).

Третий этап: рассмотрим взаимодействие, удобство пользования обучающимися и педагогическими работниками образовательного пространства.

Формирование эргономического образовательного пространства в образовательной организации высшего образования это трудоемкий и многоаспектный процесс, который включает в себя разработку и внедрение комплекса образовательных, методических, кадровых, инфраструктурных, цифровых и человеческих ресурсов.

Образовательная организация высшего образования, кроме уже имеющихся на данный момент показателей, должна учитывать антропометрию, психологию участников образовательного процесса, безопасность, санитарию, гигиену, строительные параметры (свет, площадь, высоту и т.д.), функциональное зонирование (учебное пространство, пространство отдыха, общежития), а кроме этого необходимо проанализировать деятельность в университетах (проектную деятельность,

воспитательные и развлекательные мероприятия), учебную и внеучебную деятельность.

Эргономичное пространство университета поможет в повышении привлекательности и содержательности деятельности участников образовательного процесса, сохранении здоровья, поддержании высокой работоспособности, создаст благоприятные условия, а обучающийся сможет решить свои задачи, и станет успешно развиваться по различным аспектам (физическим, интеллектуальным, нравственным и т.д.).

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

2.Барамзина С. А. Интегративные тенденции в определении содержания дидактической категории «Средство обучения» // ИТС. 2008. №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integrativnye-tendentsii-v-opredelenii-soderzhaniya-didakticheskoy-kategorii-sredstvo-obucheniya (дата обращения: 12.12.2021).

3.Окулова Л. П. Эргономические требования совершенствования учебного процесса // Вестник евразийской науки. 2013. №1 (14). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ergonomicheskie-trebovaniya-sovershenstvovaniya-uchebnogo-protsessa (дата обращения: 13.12.2021).

4.Окулова Л.П. Понятийный аппарат формирования эргономической образовательной среды // Психолого-педагогический поиск. – 2020. – № 2(54). – С. 83-91.

5.Педагогический терминологический словарь. – С.-Пб.: Российская национальная библиотека. 2006.

УДК 37.08.

Моделирование системы управления дополнительным образованием детей

Шеина Елизавета Сергеевна, магистрант программы «Менеджмент в образовании» кафедры УОС имени Т.И.Шамовой, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», e.sheina96@mail.ru

В статье определено, что развитие дополнительного образования невозможно представить без совершенствования системы управления.

Ключевые слова: дополнительное образование, управление качеством дополнительного образования, менеджмент качества.

Система дополнительного образованием является актуальным и необходимым звеном непрерывного образования, направленным на формирование и развитие творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном, физическом совершенствовании и организации их свободного времени.

Дополнительное образование так же, как и другие виды образования, подчиняется всем закономерностям образовательного процесса и нацелено на достижение качественного результата, за который несет ответственность в соответствии с п.7 ст.28 ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [1].

В последние годы в России происходят значительные изменения в функционировании системы дополнительного образования детей (далее –ДОД), инициированные Президентом России В.В. Путиным, который предложил вернуть систему ДОД в сферу ответственности государства – на региональный уровень, оказывая при необходимости поддержку из федерального бюджета [3]. На данный момент в России реализуется Национальный проект «Образование», который включает феде-

ральный проект «Успех каждого ребенка», направленный на развитие дополнительного образования детей. Кроме того, продолжается реализация Приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей»[5], одной из задач которого является формирование во всех субъектах РФ региональных систем ДОД, которые на основе лучших практик обеспечивают реализацию современных, вариативных и востребованных дополнительных общеобразовательных программ различных направленностей для детей, в том числе технической и естественнонаучной, соответствующих интересам детей и их родителей, региональным особенностям и потребностям социально-экономического и технологического развития страны [4].

Система менеджмента качества является основой в управлении организацией, благодаря ей взаимодействуют и развиваются имеющиеся подсистемы. Если руководитель не будет придерживаться принципов менеджмента качества и реализовывать политику в области качества на всех уровнях организации, то система менеджмента качества не сможет функционировать должным образом. Именно поэтому задача создания и внедрения системы менеджмента качества образования, адекватной целям образовательной организации и применимой в сложившихся условиях функционирования образовательной организации, не теряет своей актуальности. Эта задача стоит перед каждой образовательной организацией, ориентированной на устойчивый успех – решение поставленных задач и достижение долгосрочных целей, связанных с повышением качества.

При планировании работы учреждения, аттестации учреждения и педагогов; при оценке результатов отдельных направлений и обучающихся необходимой является оценка качества образования в УДОД. Качество процесса образования включает в себя определенные показатели и критерии. Требования, которым должен соответствовать образовательный процесс, оценивают по совокупности установленных признаков, на основании которых оцениваются нужные показатели и устанавливается уровень соответствия ожидаемым требованиям [6].

Дополнительное образование детей имеет в более выраженной степени следующие характеристики: личностная ориентация; многопрофильность; возможность практического применения знаний; мобильность; многофункциональность; свобода выбора у педагога различных форм и методов образования; индивидуальные учебные планы и методики; воспитание через различную деятельность; упор на совместную творческую работу ребенка и педагога.

Так деятельность УДОД имеет зависимость от ожиданий потребителей и необходимости формирования тех или иных качеств у выпускников в разные периоды времени, появляются особые требования к гибкости и способности адаптироваться к изменяющимся условиям. При формировании структуры организации, руководству необходимо проводить постоянный мониторинг мнения обучающихся и других потребителей образовательных услуг, а также действовать в соответствии с нормативными документами государственного или регионального уровня для формирования организационной структуры, которая может обеспечить выполнение данных заказов [7, с. 76].

Существует три взаимосвязанных уровня, на которых реализуется управление качеством дополнительного образования при функциональной структуре системы управления: стратегический: взаимодействие директора управлением образования региона (определяется потребность, нормативно-правовая база); тактический: (работа над программами развития); оперативный(передача некоторых функций управления педагогам УДО).

Управленческая деятельность также претерпевает изменения: появляется демократический, а не авторитарный стиль управления, некоторые полномочия передаются педагогам. В учреждении делегируются такие виды полномочий: значительная часть подготовительной работы при организации тех или иных мероприятий (подготовка педсоветов, праздников); рутинная работа (сбор тех или иных статистических данных); специализированная деятельность. Управление дополнительного образования ставит главной целью создание условий, необходимых для развития творческого потенциала личности как ребенка, так и педагога.

В мировой практике применяются различные подходы к оценке качества образования: репутационный (на основе экспертных оценок), результативный (по конкретным показателям), традиционный (престижность учебного заведения),научный (соответствие стандартам), потребительский (сам потребитель определяет качество), демократический (польза образовательной организации для общества).Задачей учреждения дополнительного образования, в соответствии с подходом ИСО 9000, где организация, которая ориентирована на качество, поощряет культуру поведения, действий и процессов, которые соответствуют потребностям и ожиданиям потребителей и других заинтересованных сторон, будет предоставление возможности учащимся получить качественное образование, соответствующее требованиям потребителей к качеству образования [6].

Моделирование СМК решает вопрос создания наиболее подходящей системы управления организацией. Система должна соответствовать особенностям внешней и внутренней среды, помогать достижению стратегических целей и максимально ориентироваться на непрерывное улучшение, повышение конкурентоспособности. Моделирование системы заключается в создании технологических процессов и необходимой документации СМК. Такие неотъемлемые составляющие СМК как постоянные улучшения в обязательном порядке подразумевают изменения описаний моделей процессов организации, которые отражают улучшения протекающих реальных процессов. В то же время модели процессов должны управляться, как и каждый документ СМК. Система менеджмента качества включает в себя взаимосвязанные компоненты. Одной из основных характеристик системы менеджмента качества является ее целостность и наличие причинно-следственных связей между компонентами (процессами организации). Целостность рассматривается в рамках существенных свойств системы, обуславливающих структуру СМК и ее внутреннее единство [8, с. 45].

Процессы системы менеджмента качества имеют важное значение на любом из уровней управления. Взаимосвязь процессов заключается в оказании воздействия процессов низшего уровня на процессы высшего уровня и наоборот. При создании модели процессов СМК следует соблюдать определенный порядок(рис. 1).

В условиях постоянно изменяющихся условий внешней среды организации и наличия динамических факторов, с возникновением потребности своевременно реагировать на изменения, у руководства возникает необходимость работы над совершенствованием системы менеджмента качества, которая в таких условиях, становится менее управляемой. Как правило, начинается работа по совершенствованию с пересмотра целей и политики в области качества организации. Эффективная система менеджмента качества охватывает все процессы организации, которые так или иначе влияют на результат деятельности и качество предоставляемых услуг, позволяет своевременно и адекватно предпринимать корректирующие и предупреждающие действия.

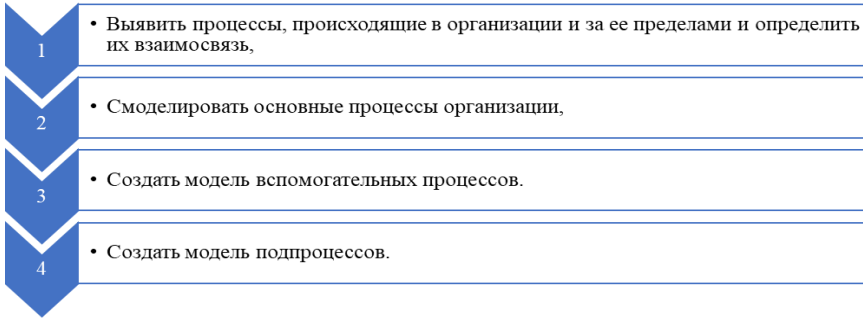


Рисунок 1 – Этапы создании модели процессов СМК в управлении дополнительным образовании

Для успешной деятельности организации руководство может использовать процессный подход в управлении качеством. Необходимо правильно определить процессы организации и выявить их взаимодействие и взаимосвязь, а также осуществлять управление ими. Применение процессного подхода описывается в широко применяемых в современной практике международных стандартах ИСО9000 версии 2015 года. Применение процессного подхода позволяет наиболее тщательным образом выполнять требования потребителей при использовании его для разработки, внедрения и постоянного улучшения системы менеджмента качества [7, с. 45].

Процессной моделью СМК называют набор взаимодействующих между собой процессов, в результате функционирования которых и получается продукция или услуга. Ресурсы для получения результата бывают материально-технические, информационные и трудовые. Международные и российские стандарты ИСО серии 9000 дают ответы на многие вопросы в области обеспечения высокого уровня конкурентоспособности организаций, в том числе и образовательных учреждений, основываясь на процессный подход.

Надежность процессного подхода заключается в том, что он затрагивает не только отдельные процессы внутри организации, но и их взаимодействие, комбинацию.

С помощью процессного подхода можно достигнуть: согласованности между всеми направлениями деятельности организации взаимосвязь с упором на достижение целей; своевременный мониторинг и корректировка процесса, изучение способности его адаптации к изменяющимся условиям и способность влиять на другие процессы; оптимизация работы руководства; развитие корпоративной культуры, поднятие командного духа у сотрудников.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что основными критерия ми качественного образования в УДО являются: наличие образовательных программ, содержание которых обеспечивает подготовку учащихся в соответствии с их желаниями и ожиданиями; соответствие содержания образовательных программ требованиям возможных заказчиков, требованиям которых стремится соответствовать образовательное учреждение; успешность освоения учащимися выбранных ими программ; уровень удовлетворенности выпускников результатами обучения.

Таким образом, деятельность учреждения можно представить в виде сети вза-

имодействующих процессов, управление которыми осуществляется на основе цикла: планирование процесса, реализация процесса, контроль процесса, анализ результатов и совершенствование процесса. Для руководителя учреждений дополнительного образования система менеджмента качества может стать основным инструментом управления внутри организации, с помощью которого будет возможно проводить мониторинг качества работы, принимать своевременные решения по внесению изменений, повысить уровень организации учебного процесса. Цель внедрения СМК представляет собой улучшение статуса образовательного учреждения, приобретение стратегического управленческого характера и повышение результативности управления на всевозможных уровнях различных подразделений. Разработка и внедрение системы менеджмента качества в учреждении дополнительного образования дает шанс выйти ему на высокий уровень качественного развития.

1. ФЗ РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ

2. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 19. – Ст. 2336

3. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // Российская газета. – № 97. – 13.11.2021.

4. Паспорт национального проекта «Образование» – URL: http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf

5. Паспорт приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей // Сборник официальных документов и материалов. – № 2. – 13.11.2021.

6. ГОСТ Р ИСО 9000-2015 Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь (ISO9000:2015). – URL: http://docs.cntd.ru/document/1200124393 (дата обращения: 20.11.2021)

7. Адамова, М.Е. Формирование системы управления рисками для повышения качества реализации национальных проектов: диссертация ... кандидата экономических наук: 08.00.05 / М.Е. Адамова; [ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет»]. – Санкт-Петербург, 2021. – 120 с.

8. Еременко, Е.И. Формирование профессиональных компетенций в проектно-ориентированной переподготовке управленческих кадров: диссертация ... кандидата экономических наук: 08.00.05 / Е.И.Еременко; [ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»]. – Омск, 2021. – 228 с.

9. Сухарева, М.А. Совершенствование системы услуг непрерывного образования как фактора интеллектуализации национальной экономики: диссертация ... к.эконом.н.: 08.00.05 / М.А. Сухарева; [МГУ]. – М., 2020. – 207 с.

10. Шамова, Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

11. Шамова, Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Народное образование. – 2019. – № 4. – С. 101-104

12. Шамова Т.И. Перспективы развития системы управления образованием // Становление и развитие управленческой науки в системе повышения квалификации руководителей образования: Сб. статей Первых педагогических чтений научной школы управления образованием (г. Москва, 29 января 2009 г.). – М.: Прометей, МПГУ, 2009. – С. 18-25.

13. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 319 с.

РАЗДЕЛ 5. ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ (РЕСПУБЛИКА БЕЛАРУСЬ)

УДК 372.854

Профессионально ориентированное профильное обучение химии с использованием электронных ресурсов

Бельницкая Елена Александровна, доц. кафедры психологии и предметных методик ГУО «Минский городской институт развития образования», г. Минск, belel@mail.ru, SPIN-код:3788-4009

В статье раскрывается проблема профориентации учащихся в условиях профильного обучения. Профессионально ориентированное профильное обучение химии направлено на подготовку учащихся к осознанному выбору профессии. Электронные ресурсы способствуют реализации профессионально ориентированного профильного обучения химии.

Ключевые слова: методика обучения химии; профильное обучение; профориентация учащихся; электронные ресурсы.

В условиях информационного общества проблема профессиональной ориентации учащихся приобретает все большую актуальность и требует поиска новых соответствующих путей решения [4; 5]. В профильном обучении химии решению данной проблемы способствует система работы учителя химии по профориентации учащихся [1].

Профессионально ориентированное профильное обучение химии, включающее повышенный уровень изучения химии и проведение факультативных занятий предметной и профориентационной направленности, предусматривает реализацию задач обучения химии и ориентации на химические профессии, предполагает усиление в содержании химического образования практической направленности и деятельностного компонента; формирование у учащихся необходимых компетенций для проектирования индивидуального образовательно-профессионального маршрута и продолжения образования в соответствии с профилем обучения [2].

Разработанная нами методика профессионально ориентированного профильного обучения химии с использованием электронных ресурсов построена на идее усиления профориентационной направленности обучения химии учащихся химико-биологических и химико-математических классов на основе конвергенции и взаимосвязи целевых, содержательных, процессуальных и результативных аспектов профильного обучения химии и образовательной ориентации учащихся на химические профессии.

Методика включает принципы организации обучения (профессиональной направленности, мотивации деятельности, поэтапности, дифференциации и индивидуализации, непрерывности и последовательности, практикоориентированности, гуманизации, социального партнерства, актуального и перспективного выбора); методы профессионально ориентированного профильного обучения химии (решение учебных задач по химии и проведение ученического химического эксперимента с профессиональным контекстом; профессионально ориентированные творческие задания по химии; учебно-исследовательская работа учащихся по поиску, освоению и анализу профориентационно значимой учебной информации по химии); типы профессиональных контекстов учебных задач по химии и ученического химического эксперимента для химико-биологических и химико-математических классов (связь химии и технологий, химическая наука,

преподавание химии, здоровье человека, окружающая среда, экология); методические приемы актуализации профориентационного потенциала учебного предмета «Химия» (истории химических открытий: предсказания и сенсации; виртуальный телепорт на предприятие химической промышленности, задание на опережение, «портрет» химика, экскурс в свое профессиональное будущее, альтернативные мнения, ситуация выбора, практическая «проба сил», смена социальной (профессиональной) роли, взаимообучение, взаимооценка и самооценка, анализ и самоанализ, SWOT-анализ); формы (уроки, практические работы, экскурсии, факультативные занятия по химии; домашняя самостоятельная работа учащихся с электронными ресурсами учебного и профориентационного характера; проектная деятельность и внеклассная работа) профориентационной направленности и средства (учебно-методические, материально-технические, электронные) развития профориентационно значимых компетенций учащихся в условиях профильного обучения химии [3].

Реализация методики позволяет усилить профориентационную направленность обучения химии и повысить у учащихся уровни профориентационно значимых компетенций, необходимых для осознанного профессионального выбора и продолжения образования по избранному профилю (химико-биологическому, химико-математическому и др.) [4].

Одним из важнейших средств повышения уровней профориентационно значимых компетенций учащихся в условиях профильного обучения химии является использование в образовательном процессе электронных ресурсов интегративного характера, сочетающих в себе дидактический и профориентационный контент и открывающих новые возможности:

– дополнения профориентационно значимой информации разных видов и ее обновления в условиях динамичных изменений);

– применения инструментов различных типов (электронных учебно-методических комплексов, лонгридов, электронных рабочих листов, видеолекций и др.);

– интерактивного взаимодействия учителя химии и учащихся в электронной среде, в том числе с привлечением социальных партнеров (в рамках вебинаров, онлайн встреч с представителями профессий, участия в сетевых сообществах, совместного составления профессиограмм по результатам экспертных оценок в GOOGLE Forms и т.д.);

– моделирования ситуаций выбора и осуществления профессиональных проб сил учащихся в ходе проведения деловых игр, виртуальной экскурсии, проектной работы и др., имитирующих элементы будущей профессиональной деятельности.

Так, электронные учебно-методические комплексы (УМК) по химии модульной архитектуры на базе программной платформы LMS MOODLE, размещенные на Национальном образовательном портале https://e-vedy.adu.by/ (Аршанский Е.Я., Бельницкая Е.А. и др.) содержат профориентационный компонент в справочно-информационном, контрольно-диагностическом и интерактивном модулях и позволяют осуществлять навигацию в смежных изучению химии ресурсах профориентационного характера благодаря системе гиперсылок при изучении тем курса.

Сайт учителя химии позволяет систематизировать для учащихся профориентационно значимую учебную информацию, недостаточно либо

разрозненно представленную в используемых учебных и методических пособиях по химии. Так, лонгрид «Профильное обучение: химия в мире профессий» (http://chemicalprofessions.tilda.ws/) (Бельницкая Е.А.), созданный на Tilda.cc/ru, в сжатом структурированном виде предоставляет учащимся информацию о химической профессии, профилях химического труда, содержит гиперссылки для ознакомления с информацией о предприятиях химической и нефтехимической промышленности Республики Беларусь, об учреждениях высшего образования и химических специальностях, о бесплатном профориентационном тестировании.

Обучению учащихся продуктивной работе с профориентационно значимой учебной информацией по химии способствуют электронные (интерактивные) рабочие листы (ИРЛ), разрабатываемые учителем для самостоятельной работы учащихся с целью овладения ими новых способов действий: от активной работы с материалом ИРЛ с использованием различных источников информации – к преобразованию исходного материала, вплоть до совместной разработки заданий и инструкций по их выполнению, например: ИРЛ с профориентационным контекстом «Блиц-викторина по химии» https://www.liveworksheets.com/ (Бельницкая Е.А.), созданный в конструкторе LIVEWORKSHEETS.

При разработке и использовании электронных ресурсов учитель химии одновременно играет несколько ролей (ученого, писателя, режиссера, актера, тьютора, модератора обсуждения, художника и монтажера), что требует совершенствования профессиональных компетенций педагогов и предполагает самообразование, наставничество, сотрудничество и организацию командной работы, повышение квалификации.

В рамках повышения квалификации в форме стажировки на кафедре психологии и предметных методик ГУО «Минский городской институт развития образования» педагоги овладевают авторской методикой профессионально ориентированного профильного обучения химии с использованием электронных образовательных ресурсов (Бельницкой Е.А.) и принимают участие в разработке и использовании электронных ресурсов интегративного характера.

В связи с этим в разрабатываемые видеоуроки по химии для единого информационно-образовательного ресурса страны https://eior.by/ включается профориентационный контент (в виде основной и дополнительной информации, QR-кодов, связывающих учебное видео с ресурсом профориентационного характера, а также практико-ориентированных заданий с профессионально ориентированным содержанием межпредметного характера), направленный на развитие у учащихся познавательного интереса к изучению химии и формирование интереса к химическим профессиям.

С использованием системы видеоконференций ZOOM реализуется цикл профориентационных онлайн мероприятий с участием представителей профессии, работников профильных вузов, учителей, работающих в профильных классах. Так, онлайн встречи «Химия в мире профессий» для учащихся профильных классов, их законных представителей, педагогических работников учреждений образования в профориентационном и дидактическом аспектах направлены на знакомство с химическими профессиями и путями их получения, рассмотрение сложных вопросов изучения химии на повышенном уровне.

При проведении профориентационно значимых мероприятий у участников есть возможность интерактивного взаимодействия онлайн, а также продолжения взаимодействия в социальных сетях и работы с видеозаписью на видеохостинге YouTube.

Использование электронных ресурсов способствует расширению возможностей выбора для учащихся, формированию интеллектуальных сетей в соответствии с их познавательными и профессиональными интересами. При этом учитель координирует работу учащихся, учитывая взаимодополнение УМК по химии на печатной основе и электронных ресурсов и их взаимосвязь через QR-коды и гиперссылки.

Таким образом, разработка и использование интегративных электронных ресурсов обучающего и профориентационного характера дает возможность реализовать профессионально ориентированное профильное обучение химии в условиях современной образовательной среды за счет создания упорядоченного пространства актуальной и достоверной профориентационно значимой учебной информации по химии разных видов, предполагающего активное ее освоение, интеграцию и интерпретацию, что способствует формированию у учащихся профориентационно значимых компетенций личности, определяющих осуществление осознанного профессионального выбора.

1. Бельницкая, Е.А. Методическая система работы учителя химии по профориентации учащихся в условиях профильного обучения / Е.А. Бельницкая, Е.Я. Аршанский // Вестник МГИРО. – №3 (39). – 2019 г. – С. 3-11.

2. Бельницкая, Е.А. Методика профессионально ориентированного профильного обучения химии с использованием электронных ресурсов / Е.А. Бельницкая, Е.Я. Аршанский // Вестник МГИРО. – № 2. – 2021. – С. 3-7.

3. Бельницкая, Е.А. Оценка эффективности и пути совершенствования профессионально ориентированного профильного обучения химии / Е.А. Бельницкая, Е.Я. Аршанский // Вестник МГИРО. – №3. – 2021. – С. 3-7.

4. Загуменнов, Ю.Л. От интернета экономики к цифровой: вызовы для образования // Цифровая экономика – экономика будущего: исторические предпосылки, правовая основа, экономический эффект: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., Минск, 28 февр. 2019 г. – Минск: СтройМедиаПроект, 2019. – С. 157-159.

5. Загуменнов, Ю.Л. Цифровизация образования – от эксклюзивности к инклюзии // Трансформация системы высшего образования в цифровой экономике – вынужденная необходимость или естественный процесс? Мат. Международной научно-практической конференции, Москва, 30 мая 2019. – С. 42-49.

6. Шамова, Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

УДК 371

Дидактические возможности содержания учебного предмета «Биология» по формированию у учащихся экологической грамотности в условиях реализации идей устойчивого развития

Борщевская Елена Валерьевна, к.пед.н., с.н.с. лаб. математического и естественнонаучного образования Национального института образования, г. Минск, elenabarschev@rambler.ru

Статья посвящена формированию экологической грамотности у учащихся в области устойчивого развития. В данной статье обращено внимание на изменения, происходящие со школьным биологическим образованием в контексте устойчивого развития. Автор раскрывает дидактические возможности содержания учебного предмета «Биология» в достижении целей устойчивого развития.

Ключевые слова: экологическая грамотность; устойчивое развитие; дидактические возможности содержания; учебный предмет; биология.

Изменения, происходящие сегодня в образовании, предъявляют к содержанию учебного предмета «Биология» особые требования. В Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года отмечается, что «основной задачей этого этапа станет формирование личности с системным мировоззрением, критическим, социально и экономически ориентированным мышлением, и активной гражданской позицией» [2, с. 28]. В связи с этим предполагается обновление содержания образовательных стандартов, учебных планов и программ в учреждениях образования всех уровней в контексте интеграции идей и ценностей устойчивого развития.

Опираясь на научные исследования в области образования для устойчивого развития [3], отметим, что содержание биологического образования и методика обучения биологии должны быть направлены на:

- развитие творческих качеств личности, ее способностей к самостоятельным действиям и решениям возникающих проблемных ситуаций;

- непрерывное обновление экологических знаний: о человеке в системе «природа – общество – человек», имеющих определяющее значение для понимания и объяснения сущности процессов развития природы и общества; об устойчивом развитии личности; об проблемных социо-эколого-биологических ситуациях, возникающих в регионе проживания и во всем мире т.д.;

- овладение умениями: целостно воспринимать окружающий мир; давать оценку проблемных социо-эколого-биологических ситуациях, возникающим как в регионе проживания, так и во всем мире; определять ежедневные цели устойчивого развития и следовать им; стимулировать творческую деятельность участников коллективного генерирования идей по решению возникающих проблемных ситуаций; самостоятельно осуществлять поиск, отбор и структурирование информации для выполнения индивидуальных и групповых проектов экологической и социальной направленности и т.д.

В сложившихся условиях возникла необходимость формирования у подрастающего поколения экологической грамотности, экологического стиля мышления, нравственного и психологического здоровья. Содержание учебного предмета «Биология» [5] обладает большим потенциалом формирования у обучающихся экологической грамотности. В связи этим, задачами содержания учебного предмета «Биология», являются: овладение системой знаний и умений, позволяющих принимать обоснованные решения в проблемных социо-эколого-биологических ситуациях; овладение основными закономерностями в области взаимодействия человека с окружающей средой; формирование навыков обращения с объектами живой и не живой природы, способов природоохранной деятельности; развитие ценностей и ценностных ориентаций в системе отношений «природа – общество – человек»; развитие качеств личности, обеспечивающих реализацию личностного потенциала учащегося в современных эколого-социо-экономических условиях; формирование личности новой генерации обладающей экологическим менталитетом.

Основополагающим принципом формирования экологической грамотности является *принцип моделирования социо-эколого-биологических проблемных ситуаций,* который направлен на решение проблемных социо-эколого-биологических ситуаций; отражает основные отношения в системе «природа – общество – человек»; требует поиска, анализа, систематизации и применения необходимой информации при решении проблемных социо-эколого-биологических ситуаций; позволяет воспроизводить реальные процессы и предвидеть результаты взаимодействия человека с окружающим миром, выявлять основные модели эколого-экономического взаи-

модействия общества и природы, а также формировать личность новой генерации, способную воплощать идеи устойчивого развития в жизнь.

Внедрение идей устойчивого развития в школьное биологическое образование осуществляется благодаря процессу интеграции, цель которого заключается в установлении связей между структурными компонентами содержания учебного предмета «Биология» на II и III ступенями общего среднего образования и идеями устойчивого развития, направленными на формирование у учащихся экологической грамотности, системы ценностей и целостного мировоззрения.

И.П. Шутова утверждает, что «идеи интеграции и интегративные процессы в образовании играют все более значимую роль в стратегии его развития. Интеграция является важнейшим принципом развития современных образовательных систем. При этом содержание образования, его структура, технологии и методики выступают единым комплексом мер, которые при наличии соответствующей образовательно-воспитательной среды позволяют сформировать определенный уровень культуры обучаемого» [4, с. 148].

Дидактические возможности содержания учебного предмета «Биология» по формированию у учащихся экологической грамотности в условиях реализации идей устойчивого развития заключаются в отражении современных тенденций устойчивого развития природы и общества в условиях возможных цивилизационных вызовов. Внедрение в процесс обучения биологии идей устойчивого развития способствует формированию у учащихся природосообразных потребностей, мотивов и установок, ценностного отношения к природе, своему здоровью и здоровью окружающих людей.

Анализ содержания образования по учебному предмету «Биология» для VI-XI классов учреждений общего среднего образования свидетельствует о том, что при изучении многих тем имеется возможность отображения эколого-экономических, социальных проблем и путей их решения [1].

Например, взаимосвязанность и взаимозависимость всего живого на планете; значение биологического разнообразия в устойчивости окружающей среды; роль природной среды в жизни человека; воздействие человека на природную среду; питание и здоровье; сокращение биоразнообразия; рациональное использование биологических ресурсов; охрана растительного и животного мира и т.д.

Содержание биологического образования обеспечивает усиление мотивации изучения и разрешения учащимися проблемных эколого-социо-биологических ситуаций, как на уроке, так и во внеучебной деятельности. Например, решение проблемы загрязнения окружающей среды твердыми бытовыми отходами на территории населенного пункта, в котором проживают учащиеся: «Одной из экологических проблем, с которой ежедневно сталкивается каждый человек – это мусор. Брошенные на улицах окурки, обертки, банки и бутылки, бытовые отходы вокруг переполненных контейнеров, стихийные свалки в лесах и местах отдыха стали, к сожалению, неотъемлемой частью нашего окружения. Говорят, что чисто не там, где убирают, а там, где не сорят. Если человек чувствует ответственность за то, что его окружает, он будет выполнять совсем несложные правила: бросать мусор в урну, сортировать его и выбрасывать в разные контейнеры.

Проведите небольшое исследование. Выясните, какие существуют способы утилизации твердых бытовых отходов в населенном пункте, в котором вы проживаете? На основе полученных данных составьте схему или подготовьте сообщение, в которых будут приведены конкретные примеры способов утилизации твердых бытовых отходов в вашем населенном пункте».

Необходимо отметить, что формирование у учащихся экологической грамотности имеет кумулятивный (постепенно накапливаемый или накапливающийся, суммирующийся со временем) эффект. Экологическая грамотность должна рассматриваться как сложная, динамичная конструкция, состоящая из множества элементов, которые развиваются и взаимодействуют друг с другом с течением времени.

Таким образом, дидактические возможности содержания учебного предмета «Биология» для формирования у учащихся экологической грамотности в условиях реализации идей устойчивого развития общества в биологическое образование предполагают отражение в содержании учебного предмета «Биология»: проблемных социо-эколого-биологических ситуаций; тенденций и тактики обеспечения устойчивости природных систем (биосферы), сложных взаимосвязей в системе «природа – общество – человек» на глобальном, национальном, региональном и локальном уровнях; соблюдение алгоритма интеграции содержания учебного предмета и идей устойчивого развития в образовательном процессе; введение дополнительных элементов содержания обеспечивающих усиление мотивации изучения и разрешения учащимися возникающих проблемных социо-эколого-биологических ситуаций.

1. *Борщевская, Е. В. Интеграция идей устойчивого развития в содержание учебной программы по учебному предмету «Биология» на II ступени общего среднего образования // Педагогическая наука и образование. – 2019. – № 1 (26). – С. 59-62.*

2. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 год / Экономический бюллетень научно-исследовательского института Министерства экономики Республики Беларусь. – 2017. – № 4. – 99 с.

3. Образование в интересах устойчивого развития в Беларуси: теория и практика / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка, Ассоциация «Образование для устойчивого развития». – Минск: В. И. З. А. Групп, 2015. – 143 с.

4. Шутова, И. П. Интегративный подход в содержании экологической подготовки будущих учителей // Вестн. Северного (Арктического) федерального ун-та. Сер. Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 5. – Режим доступа: http://elibrary.ru/item.asp?id=25009670. – Дата доступа: 12.12.2021.

5. Учебная программа по учебному предмету «Биология» для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания: X класс (базовый уровень): утверж. М-вом образования Респ. Беларусь. – Минск: Нац. ин-т образования, 2020. – 17 с.

6. Шамова, Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

УДК 378.147

Обучение безопасности жизнедеятельности в интересах устойчивого развития

Мальченко Николай Сергеевич, к.х.н., доц. кафедры правовых и гуманитарных дисциплин, Институт бизнеса БГУ, Минск, nmalchenko@sbmt.by

Миклуш Татьяна Александровна, к.б.н., доц. кафедры правовых и гуманитарных дисциплин, Институт бизнеса БГУ, Минск, miklush@tut.by

Мартынова Ирина Владимировна, старший преподаватель кафедры правовых и гуманитарных дисциплин, Институт бизнеса БГУ, Минск, martynova@sbmt.by

Анализируется потенциал учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД) в интересах устойчивого развития (УР). Предложены пути актуализации содержания дисциплины с целью воспитания и просвещения, обучаемых в области устойчивого развития и приобретения ими специальных знаний для осуществления безопасной и экологически грамотной хозяйственной и повседневной деятельности.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности; устойчивое развитие; образование в интересах устойчивого развития.

В докладе Генерального секретаря ООН, озвученного в рамках Экономического и Социального Совета, отмечается, что в 2020 году произошло существенное замедление прогресса в достижении целей в области устойчивого развития на общемировом уровне. В первую очередь это связано с глобальной пандемией Covid-19 [6]. В то же время тенденция отставания от запланированных показателей наблюдалась и в доковидный период. В «Докладе о Целях в области устойчивого развития, 2020 год», основанном на анализе данных до 2020 года, показано, что предпринимаемых усилий на международном уровне недостаточно для успешной реализации «Повестки дня в области УР на период до 2030 года». Например, констатируется, что в последнее время темпы роста эксплуатации мировых природных ресурсов не только не снижаются, но имеют тенденцию к росту. В частности, количество потребляемого сырья необходимого для удовлетворения потребностей населения (продукты питания, вода, жилой сектор, инфраструктура и т.п.) выросло с 2010 по 2017 год на 17,4 %. Остается на высоком уровне субсидирование производителей и потребителей ископаемых или не возобновляемых видов топлива, которое в 2018 году превысило 400 млрд. долл. США. Темпы обезлесения в период с 2015 по 2020 год оцениваются в 10 млн. га в год. Интенсивно снижается биоразнообразие и только треть стран выполняют показатели в данном направлении [2].

В этой связи все большая роль возлагается на образование, как необходимый фактор успешного выполнения «Повестки дня» и прямо называемый во многих документах ООН «решающим фактором перемен». В рамках ООН в последнее время активизируется работа по продвижению концепции «Образование в интересах устойчивого развития» (ОУР). В частности, в 2020 году ЮНЕСКО провела серию глобальных онлайн-семинаров о том, как преобразовать общество посредством ОУР. В том же году под эгидой ЮНЕСКО опубликован документ «Education for Sustainable Development. A Roadmap» [8]. Цель дорожной карты – значительно усилить вклад образования в достижение целей УР за счет активизации деятельности по пяти направлениям:

1. Интеграция ОУР во все уровни политики, связанные с образованием и устойчивым развитием.
2. Преобразование условий обучения.
3. Наращивание потенциала преподавателей.
4. Расширение прав, возможностей и мобилизация молодежи.
5. Ускорение действий на местном уровне.

Вышесказанное подчеркивает важность внесение каждым преподавателем в свою повседневную педагогическую практику нововведений, отражающих цели УР [3; 4; 5].

Особенно это касается дисциплин, которые могут напрямую рассматривать вопросы, относящиеся к устойчивому развитию, в том числе курса «Безопасность жизнедеятельности».

Дисциплина БЖД занимает уникальное место в системе непрерывного образования большинства постсоветских стран. Начало ее преподаванию было положено постановлением Коллегии Государственного Комитета СССР по народному образованию от 27 апреля 1990 г. № 8/3 «О мерах по созданию системы непрерывного образования в области безопасности жизнедеятельности». В настоящий момент в системе непрерывного образования Республики Беларусь обучение граждан в области БЖД начинается в дошкольных учреждениях образования, продолжается в школах, вузах, сохраняется, как обучение по охране труда, пожарной безопасности и пр. в последующей профессиональной деятельности.

В высших учебных заведениях дисциплина БЖД преподается по всем специальностям первой ступени высшего образования и в государственных образовательных стандартах отмечена как обязательная для изучения. Министерством образования Республики Беларусь утверждены типовые учебные программы «БЖД человека» для различных направлений подготовки, например, для учреждений высшего образования по специальностям социально-гуманитарного профиля [1].

Анализ структуры и содержания типовых учебных программ по БЖД показывает, что дисциплина носит интегрированный характер, имеет высокую информационную насыщенность. Как правило, в структуре дисциплины присутствуют следующие разделы: «Защита населения и объектов от чрезвычайных ситуаций», «Радиационная безопасность», «Охрана труда», «Основы экологии и энергосбережения». В разделе «Основы экологии и энергосбережения» чаще всего отражаются темы: глобальные экологические проблемы; экологические проблемы, связанные с загрязнением атмосферы, гидросферы, с использованием земельных и биологических ресурсов; обеспечение охраны окружающей среды и рациональное использование природных ресурсов; влияние неблагоприятных факторов окружающей среды на здоровье человека; нетрадиционные и возобновляемые источники энергии; энергосберегающие технологии и др.

Приведенная информация свидетельствует о том, что дисциплина БЖД вносит конкретный вклад в реализацию концепции ОУР, формируя и развивая у студентов экологическую культуру. В направлении обеспечения безопасности жизнедеятельности человека студент должен усвоить знания по основам рационального природопользования и охране окружающей среды; о путях достижения устойчивого эколого-экономического равновесия; уметь принимать меры по охране окружающей среды и рациональному использованию природных ресурсов; по рациональному использованию тепловой и электрической энергии, предупреждению ее потерь; содействовать внедрению энергосберегающих технологий в хозяйственной деятельности и в быту и др.

В то же время в большинстве учебных программ явно недостаточно информации о концепции устойчивого развития, о «Повестке дня в области УР на период до 2030 г.»; о 17 глобальных целях УР и соответствующих задачах. Практически отсутствует информации о планах и результатах реализации целей УР в Республике Беларусь, выраженных, в том числе, в различных официальных документах, таких как национальная стратегия УР Республики Беларусь на период до 2035 г.; дорожная карта по реализации целей устойчивого развития в Республике Беларусь; государственные программы по защите окружающей среды, развитию зеленой экономики, защите здоровья населения и демографической безопасности, энергосбережению и др. [7].

Данная ситуация указывает на необходимость внесения изменений в учебные программы по дисциплине БЖД, с выделением отдельной темы по УР. С учетом

учебно-методической поддержки со стороны ООН, разработка такой темы не должна вызвать затруднений у преподавателей. В целом, реализация предлагаемого изменения в учебных программах позволит более результативно выполнять одну из основных задач ОУР - воспитание и просвещение обучаемых в области устойчивого развития.

Актуализация содержания дисциплины БЖД в интересах УР может быть проведена и по другим направлениям.

В современных условиях общество ожидает, что деятельность выпускников вузов должна быть экологически грамотной, что подразумевает высокий уровень экологического образования, приобретаемого в процессе обучения, самообразования, развития личности. Экологическая культура, как составная часть культуры, многокомпонентна и включает общие знания в области экологии, специальные знания по охране окружающей природной среды и природопользованию, нормы поведения и требования, ценностные ориентации и др.

Для совершенствования у будущих специалистов навыков принятия эффективных управленческих, экономических и технических решений необходимо усилить специально ориентированную экологическую подготовку студентов. К сожалению, деградация природной окружающей среды в существенной мере обусловлена тем, что ответственные лица субъектов хозяйствования, их сотрудники не обладают знаниями, раскрывающими в полной мере экологические последствия реализации тех или иных решений по развитию и функционированию предприятий, организаций, структурных подразделений. Поэтому целесообразно включить или расширить рассмотрение в курсе «БЖД человека» следующих вопросов:

- правовые и организационные условия рационального природопользования;
- основы перевода хозяйственной деятельности на природосберегающие технологии;
- механизмы ориентации общественного производства на увеличение доли продукции конечного потребления на основе создания замкнутых производственных циклов;
- минимизация производственных отходов (особенно экологически вредных);
- формирование навыков и умений у студентов по оценке негативного воздействия конкретного производства на окружающую среду и др.

В заключении отметим, что предлагаемые изменения в содержание дисциплины БЖД в интересах продвижения концепции ОУР, носят далеко не исчерпывающий характер, поскольку понятия «безопасность» и «устойчивое развитие» тесно взаимосвязаны. В целом, дисциплина БЖД обладает существенным потенциалом, как для воспитания и просвещения обучаемых в области устойчивого развития, так и для приобретения студентами специальных знаний, позволяющих осуществлять безопасную и экологически грамотную хозяйственную и повседневную деятельность.

1. Безопасность жизнедеятельности человека: типовая учеб. программа для учреждений высшего образования. № ТД-ОН.006/тип. – URL: https://elib.bsu.by/handle/123456789/46904 (дата доступа: 07.01.2022).

2. Доклад о Целях в области устойчивого развития, 2020 год. ООН. – URL: https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Russian.pdf (дата доступа: 07.01.2022).

3. Загуменнов Ю.Л. Демократизация управления в высшей школе // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: сб. науч. тр. XI междунар. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25января 2019 г.). В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. – С. 48-51

4. Загуменнов Ю.Л. Инклюзивный подход к обеспечению качества образования // ЦИТИСЭ. – 2019. – № 1 (18). – С. 13

5. Загуменнов Ю.Л. Развитие управленческих компетенций студентов на основе демократизации и информатизации учебного процесса в вузе // Открытое образование. – 2020. – Т. 24. – № 2. – С. 55-64

6. Ход достижения целей в области устойчивого развития. Доклад Генерального секретаря ООН. Экономический и Социальный Совет Организации Объединенных Наций. 2021. – URL: https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2021/secretary-general-sdg-report-2021–RU.pdf (дата доступа: 07.01.2022).

7. Цели устойчивого развития в Беларуси. Руководства, стратегические и программные документы. – URL: https://sdgs.by/documents/strategicheskie_i_programnie_documenti/ (дата доступа: 07.01.2022).

8. Education for sustainable development: a roadmap. Коллективный автор: ЮНЕСКО [30367], 2020. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802.locale=en (дата доступа: 07.01.2022).

9. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

УДК 376

О необходимости и особенностях трансформации образовательных процессов в условиях реализации целей устойчивого развития

Тищенко Людмила Ивановна, старший преподаватель кафедры менеджмента, учета и финансов Минского филиала РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Минск, SPIN-код: 6937-2197, litischenko@gmail.com

Кузьменчук Ирина Вячеславовна, студентка магистратуры Миланского государственного университета (UNIMI), г. Милан, Италия, SPIN-код: 8261-8589, ikuzmenchuk@mail.ru

В традиционном видении образования как трансляции знаний от прошлых поколений к ныне живущим выпадают из поля зрения будущие поколения и приоритеты законов природной среды. Поэтому в интересах устойчивого развития эту ситуацию надо изменить. В образовательную систему должен «вторгнуться» фактор будущего, о котором мы должны знать вероятностно-гипотетическую информацию и использовать ее в моделировании благоприятных перспектив нашей планеты и выживания человечества. В статье авторы анализируют ориентиры трансформации и роль современного образования в достижении целей устойчивого развития.

Ключевые слова: экологическая катастрофа; образование в интересах устойчивого развития; инновационно-опережающее образование.

Двадцатый век предоставил человеческому сообществу широкие возможности и перспективы. С одной стороны – это возможности для дальнейшего экономического, технологического и духовного развития, а с другой – опасную угрозу прекращения жизни на Земле в результате ядерной и экологической катастроф [6, с.173]. Осознание необратимости этой угрозы привело к осознанию несовершенства

модели цивилизационного развития, приближающей нас к глобальным антропогенным рискам и формированию стратегии развития человечества, которое должно стать рационально управляемым в планетарном масштабе. Такой стратегией для современного общества стала Концепция устойчивого развития (УР), как инновационная социо-природная форма развития человечества, ориентированная на будущее, кардинальным образом изменяющая все сферы жизнедеятельности людей, включая и образование. Реализация стратегии устойчивого развития направлена на формирование единой самоорганизующейся системы, состоящей из экономической, экологической и социальной сфер деятельности людей [3, с.143].

При этом очевидно, что образование для устойчивого развития (ОУР) оказывается не только предпосылкой достижения целей устойчивого развития, но и приоритетным его средством, т.е. можно сказать, что переход к новому курсу развития цивилизации начинается со становления образования в интересах устойчивого развития, принимающего глобальные масштабы. Ведь образование воспринимается как один из наиболее массовых процессов в социуме, осуществляющим социализацию человека, адаптацию его не только в социальной, но и в социо-природной глобально-космической системе. Поэтому образование, аккумулируя научные и другие знания ориентированных на устойчивое развитие гуманитарно-духовных сфер социального функционирования, должно преобразовываться из консервативно-отстающего процесса в опережающий эволюционный процесс, который в состоянии обеспечить сохранение здоровье-сберегающей окружающей среды и гармоничное существование в ней человеческого вида. Кроме того, научно-образовательный процесс должен совершенствоваться в настолько динамичном темпе и с такими изменениями, чтобы его можно было воспринимать как своеобразную революционную перестройку, повестку дня для образования в XXI веке [1; 8].

Таким образом, новая модель образования в интересах реализации целей концепции устойчивого развития человеческого общества должна стать основой не только воспитания духовности в результате интеграции в разрешении глобальных конфликтов цивилизации с другими формами культуры, но и опережения в формировании коллективного человеческого мышления. Нынешняя же модель образования по причине присущей ей «массовизации» справедливо характеризуется как отстающий консервативный социальный механизм, не способный своевременно откликаться на преодоление острых проблем земного сообщества. Результатом стало возникшее противоречие между естественным правом личности на образование и традиционной системой образования, не удовлетворяющей в необходимой степени соответствующие интересы не только будущих, но и ныне живущих поколений. Поэтому вполне логично, что инновационное образование для УР призвано не только модернизироваться, но и футуризироваться, становясь в определенных аспектах опережающим образованием, не только соответствующим критериям современности, но и формирующим надежный фундамент для устойчивого будущего человечества, то есть трансформироваться в качественно иную парадигму мировой образовательной системы – инновационно-опережающее образование. Опережающее образование должно стремительнее развиваться относительно прикладной деятельности, и фокусировать задачи на перспективу в своем содержании на основе принципа темпоральной целостности как системной взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего [2; 10].

В 2005 году в Вильнюсе на совещании представителей министерств охраны окружающей среды и образования была принята «Стратегия Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития». В ука-

занной стратегии ЕЭК подчеркивается, что она должна опираться на достижения образования в различных странах, на научный потенциал и активное участие всего гражданского общества, решать стратегические задачи, обеспечивающие эффективное осуществление принципов ОУР с учетом его междисциплинарных и межведомственных особенностей, создавать адекватную материально-техническую и институциональную поддержку. Исходя из этого, стратегия призывает государства к включению в свои системы формального и неформального образования и просвещения соответствующих образовательных дисциплин по освоению знаний и специальных компетенций в сфере УР, которые повысят компетентность, активизируют стремление человека вести здоровый и плодотворный стиль жизни в гармонии с природой, проявлять заботу о социальных ценностях, инклюзии, равноправии полов и кросс-культурном многообразии.

Вполне закономерно, что и наука, меняя свою ориентацию с техногенно-экономической на гуманистическую и экологическую, должна опережать природопреобразующую деятельность людей. Предлагаемый переход могут обеспечить только классические научные знания об особенностях природной биосферы, ее законов, и разработанные на их базе рациональное природопользование и инновационные природосберегающие технологии [4; 7]. И в этой связи, опираясь на футуризирующуюся науку, опережающее образование приобретает важный механизм обеспечения образовательной парадигмы XXI века. И не столько для успешного прогнозирования, сколько для предупреждения рисков в условиях неопределенности окружающей среды на основе упреждающих, ограничивающих и разрешающих рекомендаций. Ведь стохастичность и альтернативность грядущего можно существенно снизить, если из множества альтернатив и прогнозов удается выбрать несколько наиболее вероятностных и реальных тенденций, направленных в будущее, которое поддается рациональному управляемому воздействию. Такие тенденции могут сформироваться в нормативное видение развития общества или отдельной сферы его деятельности, например, образования, и даже быть признанными мировым сообществом в качестве одной из моделей развития будущей цивилизации. Именно так случилось с концепцией устойчивого развития, призванной стать пока виртуальной моделью желаемого общего развития цивилизации. С этой точки зрения модели «предвидящего» образования должны ориентироваться на стратегию такого развития. Кардинально изменяясь в этом направлении, образование XXI века превратится в образование грядущего глобального общества с устойчивым развитием, уверенно преобразующего сферу планетарного разума, эволюционируя в ноосферное образование в процессе динамичных трансформаций мышления человечества.

В соответствии со сказанным выше, вся система образования в процессе устойчивой футуризации обретает две новые глобальные функции. Во-первых, это функция, которую можно охарактеризовать как долговременную ориентацию образовательного процесса на выживание и непрекращающееся поступательное УР всего человечества. В этом плане образование транслирует современному поколению не только достижения (знания, навыки, опыт и т.п.), уже накопленные в прошлом и настоящем, но и ориентирует на созидание устойчивой модели нашего общего будущего, без чего сохранение жизни на Земле в принципе невозможно. Ведь не зря правам и свободам человека сама природа установила некую предельную черту по целому ряду параметров, как бы требуя отказа от пусть и цивилизованного, но все же примитивного антропоцентризма, воспринимающего человека венцом и приоритетной целью вселенского творения. Разумеется, человечество не в состоянии пока

полностью отказаться от комфорта антропоцентризма, но оно способно гораздо меньше нарушать объективные законы природы и, тем самым, создать естественный фундамент для своего собственного выживания. Вторая функция образования, которую А.Д. Урсул и Т.А. Урсул называют биосфероцентрической (или экологической), тесно связана с первой [9]. Но, если в первой делается акцент на выживание человечества и заботе о будущих его поколениях, то экологическая (биосфероцентрическая) функция науки и образования акцентирует внимание на сохранении биосферы, природы Земли и Космоса, на обеспечении гармоничных экологических и социальных правил взаимоотношений, разумного производства и потребления вещественно-энергетических ресурсов в экономической сфере жизнедеятельности общества. Будучи творцом, человек предпринимает усилия в формировании культурно-образовательной среды как высшей по сравнению с чисто природной гармонией [5, с.205]. Эти функциональные составляющие новой модели образования (всеобщего, непрерывного и опережающего) становятся эффективным механизмом решения экологических и других глобальных проблем человеческого сообщества землян на этапе перехода к УР.

Обобщая вышесказанное в рамках обсуждаемой темы, считаем необходимым подчеркнуть, что утвердительный ответ на злободневный вопрос о реальной возможности выживания человечества зависит от того, сможет ли наука вместе с образованием стать ключом к нашему устойчивому будущему.

1. Бусыгин Д.Ю., Бусыгин Ю.Н. К вопросу о моделировании образовательной системы Республики Беларусь в соответствии с основными принципами Болонского процесса // Интеллектуальный капитал в экономике знаний. Сб. трудов Минского филиала РЭУ имени Г.В. Плеханова к 110-летию Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. Составитель Н.Н. Горбачёв. 2017. – С. 22-32.

2. Буча А.И., Кобяк Г.Ф. Осуществление образовательной деятельности филиалами российских вузов в Республике Беларусь // Развитие регионов Беларуси и России как основа углубления интеграционных процессов. Сб. статей международной научно-практической конференции. Редколлегия: А.Б. Елисеев, И.А. Маньковский (гл.ред.) [и др.]. Минск, 2021. – С.57-59.

3. Кузьменчук И. В., Тищенко Л.И. Развитие экосбалансированной экономики на основе гармоничных взаимоотношений между экономическими, экологическими и социальными системами // Современные инновационные технологии и проблемы устойчивого развития в условиях цифровой экономики. Сб. статей XIII международной научно-практической конференции. 2019. – С. 143-146.

4. Кузьменчук И. В., Тищенко Л.И., Урсан Р.Ю. О необходимости перехода от традиционной модели экономического роста к «зеленой» экономике // Научный аспект. 2020. Т. 1. № 1. – С. *5-12.*

5. Мартысюк П.Г. Конструктивный диалог в контексте инновационного образования // Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами. Сб. статей XIII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. – М.: МАНПО, 2021. – С. 204-207.

6. Тищенко Л.И., Кузьменчук И.В. Экологические проблемы как фактор угрозы жизни на Земле // Приоритетные векторы развития промышленности и сельского хозяйства. Материалы I Международной научно-практической конференции. 2018. – С.172-177.

7. Тищенко Л.И. Ресурсосбережение как важное направление жизнедеятельности человечества в условиях энергетического кризиса // Современные инноваци-

онные технологии и проблемы устойчивого развития общества. Материалы IX международной научно-практической конференции. 2016. – С. 228-231.

8. Тищенко Л.И. Особенности реализации образования для устойчивого развития // Научная школа Т.И. Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем. Сб. статей X Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. – М.: МАНПО, 2018. – С. 345-349.

9. Урсул А.Д., Урсул Т.А. Эволюционные парадигмы и модели образования XXI века // Современное образование. – 2012. – № 1. – С. 1-67.

10. Хомин И.П. Цифровизация: риски иллюзий // Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами. Сб. статей XIII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. 2021. – С. 218-223.

УДК 378.1

Модели цифровой трансформация образования в условиях COVID-19

Бригадин Денис Петрович, к.и.н., доц., начальник Центра повышения квалификации и переподготовки, ГУО «Институт бизнеса Белорусского государственного университета», denisbrigadin@gmail.com

Горбачёв Николай Николаевич, к.э.н., заместитель начальника Центра повышения квалификации и переподготовки, ГУО «Институт бизнеса Белорусского государственного университета», ngorbachev@sbmt.by

Маковская Елена Вадимовна, начальник отдела дистанционного образования, ГУО «Институт бизнеса Белорусского государственного университета», e.makouskaya@sbmt.by

Ян Цзиньтао, магистрант специальности «Управление проектами» ГУО «Институт бизнеса Белорусского государственного университета»

Цифровая трансформация образования в условиях пандемии COVID-2019 ускорили реализацию запроса на соответствие всех сфер жизни требованиям информационного общества. Практически все отрасли экономики были вынуждены перейти на удаленную работу, при этом значительные преобразования коснулись системы образования. Массовый переход на дистанционное обучение выявил ряд вызовов и противоречий в дистанционных формах программ высшего образования и заставил системы образования многих стран ответить на вызовы цифрового общества. Это потребовало анализа различных аспектов дистанционного обучения, готовности преподавателей, студентов, администраторов к дистанционной работе, наличия материально-технической базы, методической поддержки и программного обеспечения, а также оценки перспектив и сценариев развития системы образования после пандемии.

Ключевые слова: электронное обучение; онлайн обучение; устойчивый процесс обучения; информационные технологии; виртуальное обучение.

Введение. Рост востребованности педагогики смешанного обучения в связи с пандемией COVID-19 повлек за собой внедрение гибридных технологий и создание онлайн среды обучения. Этот факт усилил акцент на разработке учебных стратегий, которые поддерживают самообучение учащихся с использованием онлайн технологий. Одним из конкретных контекстов исследований в области образования является разработка педагогических и технологических подходов, которые поддерживают управляемое обучение для приобретения заданных компетенций в отсутствие преподавателя или при его ограниченном участии. В частности, педагогика онлайн

обучения должна облегчать взаимодействие учащихся с учебным контентом и влиять на их участие, вовлеченность и подходы к обучению.

Ситуация, связанная с пандемией COVID-19, модифицировала контекст очного обучения. Технологии электронного обучения стали основным способом передачи знаний, том числе в высших учебных заведениях и в сегменте корпоративного обучения. Контекст дистанционного обучения требует у учащихся активного взаимодействия с образовательным контентом для получения необходимых компетенций [10].

В данной статье приведем отдельные результаты исследования удовлетворенности предложенными инструментами онлайн обучения у студентов магистратуры, обучавшихся в Институте бизнеса Белорусского государственного университета по направлению «Менеджмент» в 2020-2021 учебном году с применением дистанционных технологий обучения.

В ходе исследования решались следующие задачи: проанализировать теоретические концепции в рамках цели исследования; исследовать удовлетворенность студентов путем анализа опроса, проведенного с использованием сплошной выборки; выработать рекомендации для дальнейшего совершенствования качества обучения применением дистанционных технологий.

Учебный контекст и учебный контент: два фактора качества обучения. В данной работе рассматриваем понятие «контекст» применительно к обучению в том числе как исторический период, социальные отношения, культурную среду и деятельность, а также более сложные механизмы вовлеченности учащихся, например, цели, которые могут быть у студента, намерены ли они специализироваться по определенной теме или заниматься определенной профессией. Контекст оказывает сложное и мощное влияние на успешное обучение, получение нужных компетенций, и все же в большинстве случаев игнорируется в большинстве современных моделей учебного дизайна [9].

Благодаря широкому внедрению интернет-технологий изменился контекст обучения, стали разнообразнее формы учебного контента. Технологии обеспечивают доступ к данным в реальном времени, в результате отпадает необходимость заучивания. Внешние источники информации можно использовать как своеобразную внешнюю память, получая необходимые в данный момент теоретические и фактологические материалы. При этом сохраняются нужные информационные структуры-паттерны, а память не загромождается избыточными фактами и данными. Мера продуктивности научных исследований в прошлом в значительной мере опиралась на объемы запоминаемой информации. При этом запрос ко внешним источникам мог занимать от нескольких часов (поиск в нужных книгах в библиотеке) до нескольких недель (переписка с коллегами). На текущем этапе эти сроки сократились до минут, что также повлияло на изменение контекста обучения.

Такие изменения привели к трансформации системы образования, одной из важных составляющих которой стала необходимость в развитии цифровых компетенции преподавателей, что четко сформулировано в «Структуре ИКТ-компетентности учителей», предложенной ЮНЕСКО [1]. Качество цифровых компетенции преподавателей, участвующих в процессе обучения, является важным фактором обеспечения качества образовательного процесса [2].

Компетентносный подход принят в качестве основного для подготовки студентов бакалавриата и магистратуры [3]. При этом как в традиционной очной образовательной модели, так и при использовании онлайн инструментов, делается акцент на развитие различных типов компетенций. Конечной целью является повышение

качества академической и практической подготовки для обеспечения всестороннего развития, возможности трудоустройства выпускника и развития интереса к непрерывному обучению на протяжении всей жизни [4; 5].

Эти компетенции также связаны с личностными, неотчуждаемыми компетенциями, которые приобретаются в процессе непосредственного общения с преподавателем, такими как критическое мышление, предпринимательство, творчество, гражданская активность. Проблема развития их с использованием онлайн обучения является актуальной как для студентов, так и для вузов и работодателей [6].

Краткий анализ состояния электронного обучения в Институте бизнеса БГУ. Институт бизнеса БГУ (ИБ БГУ) является лидером внедрения технологий электронного обучения в Республике Беларусь. Начиная с 2018 года, Институт бизнеса БГУ планомерно модернизирует образовательную среду для обеспечения высокого качества образовательных услуг.

В ходе обучения студентам предоставляется доступ к электронным и мультимедийным материалам по учебным дисциплинам, проводятся тестирование, пересылка выполненных заданий, вебинары, виртуальные круглые столы на форуме, групповые проекты с использованием онлайн-ресурсов. Преподаватели Института комбинируют в едином образовательном процессе различные способы, формы, методы обучения – очного и дистанционного, синхронного, асинхронного и самообразования. В Институте сложилась система электронного обучения, которая представляет собой комплекс программных, технических и методических средств, обеспечивающих ресурсную поддержку, организацию и управление образовательным процессом, мониторинг и получение статистики результатов обучения.

Для поддержки образовательного процесса используется учебный портал, созданный на базе LMS Moodle (http://sbcde.by), основной единицей которого является курс по учебной дисциплине специальности.

Для студентов магистратуры по состоянию на сентябрь 2021 года разработан 151 курс (май 2020 – 83, май 2019 – 88, май 2018 – 77, май 2017 – 66, май 2016 – 46 курсов). Из них, активно использовались – 119 (май 2020 – 57) курсов по учебным дисциплинам и 10 организационных курсов.

Процентное соотношение результатов, полученных за 2020/2021 учебный год, отражено на рисунке 1. Процент активных курсов составляет 78,8% (май 2020 – 68,7%) от общего числа. Процент оргкурсов составляет 6,6%. Процент курсов, которые созданы по заявкам преподавателей, но не размещены материалы – 7,9%.

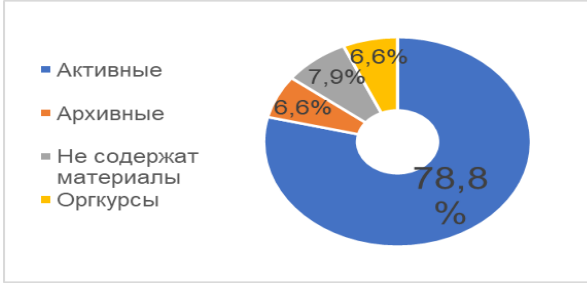


Рисунок 1 – Результаты анализа эффективности СДО ИБ БГУ за 2020-21 учебный год

Если рассматривать динамику в разрезе нескольких лет, то очевидно (см. рисунок 2), что интерес к использованию возможностей учебного портала для предоставления доступа к электронным и видео материалам по дисциплинам магистратур значительно увеличился.

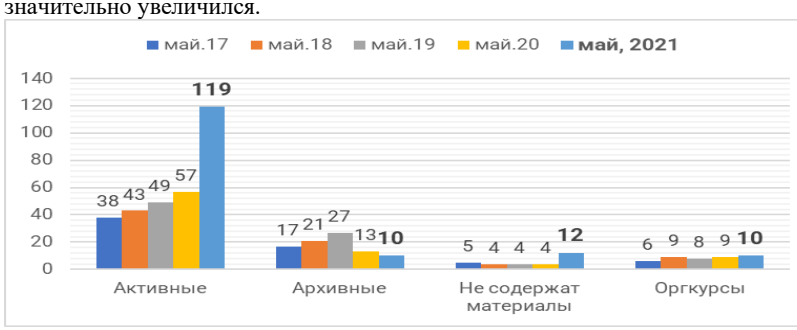


Рисунок 2 – Результаты анализа эффективности СДО ИБ БГУ за 2020-21 учебный год

Активно используются технологии электронного обучения для поддержки образовательного процесса для магистратуры по специальности «Инновационный менеджмент», MBA, «Технологии управления персоналом», «Цифровая логистика», «Маркетинг». Хотелось бы отметить активное использование с октября 2020 года возможностей образовательного портала для поддержки учебного процесса на магистерских программах «Технологии управления персоналом» и «Финансовый менеджмент» на английском языке.

Если рассматривать вопрос соотношения активных курсов для каждой специальности магистратуры отдельно к общему числу всех активных курсов магистратуры, то программа MBA является лидером по данному показателю – 19,3%, на втором месте – Технологии управления персоналом (на русском языке) и Финансовый менеджмент (на английском языке) – 14,3%), и на третьем – Технологии управления персоналом (на английском языке) – 13,4%.



Рисунок 3 – Результаты опроса студентов магистратуры ИБ БГУ

Таким образом, статистика показывает повышение активности в использовании возможностей образовательного портала Moodle для поддержки студентов магистратуры.

Оценка системы электронного обучения Института бизнеса БГУ со стороны студентов. В рамках оценки системы электронного обучения Института бизнеса

БГУ со стороны студентов, был проведен опрос магистрантов, обучающихся на английском языке по специальности «Менеджмент», профилизации «Управление проектом», «Управление цифровой трансформацией бизнеса», «Финансовый менеджмент» и «HR менеджмент».

Общее количество студентов – 287 человек. Количество заполненных электронных анкет составило 112, распределенных по всем профилизациям следующим образом:

Ответы на вопрос о влиянии методов онлайн-обучения успеваемость по сравнению с очными занятиями распределились следующим образом (см. рисунок 4).



Рисунок 4 – Результаты опроса студентов магистратуры ИБ БГУ

Результаты, представленные на рисунке 4, показывают, что 48,2% респондентов считают, что обучение с использование рассматриваемых технологий стало лучше.

Вопрос об удобстве пользования учебного портала, удобстве интерфейса программного обеспечения и онлайн-курсов также является одним из ключевых в обеспечении качества онлайн обучения. Ответы опрошенных магистрантов распределились следующим образом.



Рисунок 5 – Результаты опроса студентов магистратуры ИБ БГУ

Результаты, представленные на рисунке 5, показывают, что 78 респондентов из 112 опрошенных (или 69,6%) считают удобными и простыми дизайн интерфейса и возможности, используемой LMS.

Для улучшения работы отмечаем необходимость подготовки видео инструкций для магистрантов по работе с функционалом учебного портала, а также видео аннотаций курсов по учебным дисциплинам (о чем курс, требования по курсу, какие активности планируются и как будет оцениваться).

Студенты магистратуры ранее обучались в других учебных заведениях. Важным критерием для оценки качества электронного обучения является предыдущий опыт. На вопрос «по сравнению с предыдущими исследованиями, сложнее или легче успешно пройти онлайн-курсы в школе в этом году?» ответы распределились следующим образом:



Рисунок 6 – Результаты опроса студентов магистратуры ИБ БГУ

Как указывалось выше, важным фактором качества также являются цифровые компетенции преподавателей, педагогический дизайн курса, умение использовать различные сценарии обучения для развития кометенций и личностных, плохо отчуждаемых компетенций. Как правило, для передачи таких компетенций используются инструменты онлайн взаимодействия с аудиторией. Использование их в курсах распределилось в ответах следующим образом:



Рисунок 7 – Результаты опроса студентов магистратуры ИБ БГУ

Исследование показало разнообразие используемых методов в ходе проводимого онлайн-обучения. Для повышения мотивации обучающихся к регулярной работе и активному взаимодействию рекомендуется применять задания с учетом игровых техник и методик. В курсе по учебной дисциплине рекомендуется предусматривать индивидуальные задания; задание для группового проекта; взаимная проверка работ или совместная работа обучающихся. Обучающиеся могут участвовать в процессе формирования нового контента курса, например используя функционал вики или записывая видео глоссарий. Для развития компетенций преподавателей целесообразным является проведение семестровых круглых столов по обмену опытом в использовании технологий и методик онлайн-обучения.

Выводы. Цифровая трансформация образования в связи с условиями эпидемии COVID-19 привело к изменениям в существующих образовательных моделях [7]. Значительные изменения произошли в процессах коммуникации между администраторами образовательного процесса, преподавателями и студентами [8]. Взаимодействие в учебном процессе трансформировалось из очного формата в новый формат с большой долей дистанционных взаимодействий. Методы обучения в электронной среде – синхронные и асинхронные – потребовали использования новых методов преподавания и адаптации преподавателей. Использование технологических инструментов и ресурсов является одним из профессиональных навыков, необходимых в образовательной модели, преобладающей во время COVID-19. Это позволяет развивать компетенции студентов для реализации целей образовательного процесса, связанных с его организацией, наставничеством, ориентацией студентов, групповым лидерством, мотивации студентов в процессе обучения и других.

Связь между традиционной образовательной моделью и технологическими инструментами, и ресурсами высветила широкий спектр технологических средств, доступных для выполнения различных процессов онлайн-обучения. Опыт интеграции дистанционных технологий и очной модели обучения показал возможность полноценного вовлечения студентов магистратуры в образовательный процесс для достижения высоких академических результатов.

1. Бусыгин, Д.Ю., Антипенко Н.А., Демянов А.Н. Особенности формирования и воспроизводства интеллектуального капитала в экономике знаний // Тенденции развития современных информационных технологий, моделей экономических, правовых и управленческих систем: Материалы IX международной научно-практической конференции, Рязань, 24 сентября 2014 года. – Рязань: Рязанский филиал МЭСИ, 2014. – С. 26-28.

2. Горбачев Н.Н., Мальченко Н.С., Якимахо А.П. Рынок интеллектуальной собственности в экономике знаний // Открытое образование. – 2010. – № 2. – С. 69-78.

3. Загуменнов Ю.Л. Развитие компетентностного подхода в образовании // Стратегический курс столицы в развитии системы образования Республики Беларусь. Компетентностный подход: сб. материалов симпозиума научно-практической конференции. 2009. – С. 127-128.

4. Загуменнов Ю.Л. Развитие управленческих компетенций студентов на основе демократизации и информатизации учебного процесса в вузе // Открытое образование. – 2020. – Т. 24. – № 2. – С. 55-64

5. Загуменнов Ю.Л. Практико-ориентированная технология развития управленческих компетенций студентов // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. XII Междунар. науч.-практич. конф. "Шамовские педагогические чтения научной школы Управле-

ния образовательными системами" (25 января 2020 г.). В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания, 2020. – С. 62-65.

6. Зенченко С.А., Зенченко В.А. Компетенции лиц, принимающих решения для устойчивого развития // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации. Сб. научных трудов XII Международной научно-практической конференции. В 2-ух ч. – М.: 5 за знания, 2020. – С. 548-551.

7. Зенченко, С. А., Горбачев Н. Н. Экологический менеджмент в ЕС: курс и МООС // Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова Минский филиал. – Минск: "Медисонт", 2018. – 320 с.

8. Горбачев Н. Н., Ключников А. С., Мальченко С. Н., Зенченко С. А. Современные методы и технологии управления: образование, информационные ресурсы, интеллектуальная собственность // Информационные и телекоммуникационные технологии. – 2013. – № 17. – С. 27-36.

9. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. // Электронный ресурс. – URL: https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf

10. Šucha, V., Gammel, J., Humans and societies in the age of artificial intelligence // European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Publications Office, 2021, Электронный ресурс. – URL: https://data.europa.eu/doi/10.2766/61164

УДК 657

Ключевой инструментарий подготовки экономистов в системе высшего образования

Антипенко Надежда Анатольевна, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры менеджмента, учета и финансов, Минский филиал ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, г. Минск, Председатель комитета по образованию (Союз Сертифицированных Аудиторов и Бухгалтеров Республики Беларусь), naantipenko@reu.by

В статье представлена необходимость внедрения ИТ-технологий в систему высшего образования подготовки профессиональных компетенций топ-менеджеров субъектов хозяйствования, что позволит обеспечить необходимые условия для достижения устойчивого развития оцифровывания экономики в Республике Беларусь.

Ключевые слова: цифровая экономика; профессиональные компетенции; цифровые технологии; цифровые инструменты.

Цифровые технологии и внедрение цифровых инструментов в любой сфере деятельности выявляют возможности для руководства компании оперативно использовать объективные данные в целях повышения эффективности управления бизнес-субъектов. Необходимым критерием устойчивого развития является оперативное и своевременное внедрение инноваций и использование цифровых технологий в бизнес-процессах. Тотальная мировая цифровизация проникла во все сферы деятельности общества. Эффективная деятельность бизнес-структур и устойчивое их развитие во многом зависит от профессиональной подготовки ключевого персонала компании. Развитие института профессиональных компетенции топ-менеджеров компании сопровождается возрастающими ожиданиями в направлении снижения информационных рисков инвестора. Непрерывное совершенствование механизмов и методов менеджмента, внедрения в практику бизнес-структур интегрированных информационных систем и модулей, вызывает необходимость перманентного обу-

чения ключевого персонала в целях поддержания конкурентоспособности компании и возможности выхода на мировые рынки. .

Цифровые технологии дают возможность управленцем компании оперативно использовать объективные данные для создания аналитических отчетов, а также текущих и перспективных стратегий повышения эффективности деятельности бизнес-субъектов. Используя аналитику, топ-менеджеры могут определить причины отклонений от прогнозных значений и разработать пути оптимизации бизнес-процессов для повышения эффективности деятельности организации.

Необходимым критерием перехода бизнес-субъектов к использованию цифровых технологий является оперативное и своевременное внедрение инноваций, основным ресурсом которых является информация, составляющая основу цифровой экономики.

В Республике Беларусь, как и странах постсоветского пространства, большинство бизнес-субъектов сталкиваются с существенными проблемами в области оцифровывания данных. В первую очередь, это связано с отсутствием управленческих навыков работы с цифровыми активами, а также недостаточное количества квалифицированного персонала с учетом потребностей современного рынка. Кроме того, большинство бизнес-структур не имеют стратегий развития в условиях цифровизации экономики, в связи с недостаточным развитием информационно-коммуникационный инфраструктуры и неготовностью сотрудников компании к использованию современных информационных систем.

Анализом цифровых активов в компании должны заниматься, в первую очередь топ-менеджеры компании, а не только специалисты в области цифровых технологий.

Трансформация бизнес-процессов и внедрение новой системы управления в организации с учетом оцифровывания данных требует от управленцев компании получение новых знаний в области идентификации и использования цифровых активов. Именно такой вектор в управлении бизнесом позволяет получить преимущества на современном рынке и стать более конкурентоспособным.

Развитию компании в условиях цифровой экономики присущи свои специфические факторы роста. В ее развитии огромное значение имеет интеллектуальный потенциал, включающий экономическую систему знаний, способностей и навыков участников бизнеса, направленный на достижение эффективного развития субъектов хозяйствования [1-7].

Кроме того, на формирование интеллектуального капитала любой успешной компании оказывает непосредственное воздействие система образования и повышение профессиональных компетенций, Участники бизнес-сообществ должны обладать современными формами коммуникацией и технологиях обучения. В современной системе образования происходит использование инновационных программ, основанных на новейших информационно-коммуникационных технологиях.

В настоящее время перед руководством компании стоят важнейшие вопросы, связанные с правовым регулированием и идентификацией цифровых активов компании. В Республике Беларусь с целью привлечения иностранных инвестиций уже в 2018 году вступил в силу Декрет Президента Республики Беларусь от 27.12.2017 №8 «О развитии цифровой экономики», который урегулировал отношения, связанные с обращением криптовалют, цифровых знаков (токенов) на территории Республики Беларусь, а также создал легализировал льготные условия для внедрения в экономику Республики Беларусь технологии «блокчейн».

Сегодня бизнес-субъекты Республики Беларусь активно включаются в процесс интернетизации и кибернетизации бизнес-процессов.

Новые условия деятельности субъектов хозяйствования трансформируют характер и содержание бизнес-процессов, что вызывает необходимость в постоянном обучении и приобретении новых знаний в области цифровых ресурсов. Поэтому в условиях цифровой трансформации национальной экономики, необходим дифференцированный подход к качеству получаемой информации, формам внедрения образовательных программ и повышения профессиональных компетенций топ-менеджеров.

Цифровизация меняет не только функционально-параметрические характеристики эффективной деятельности бизнес-субъектов и устойчивого их развития, но и создает предпосылки для изменения инструментария бизнес-процессов подготовки экономистов в системе высшего образования.

Современный этап развития экономики вызывает необходимость внедрения в систему формирования профессиональных компетенций экономистов традиционных и модифицированных методов и механизмов обучения в условиях цифровой трансформации мировой экономики. Применение современных технологий (блокчейн, дополненная реальность и др.) позволяет ключевому персоналу компании получать необходимые оперативные сведения, а также прогнозировать результативность бизнеса в долгосрочной перспективе.

1. Декрет Президента Республики Беларусь «О развитии цифровой экономики» № 8

2. Бусыгин, Д.Ю., Антипенко Н.А. Проблемы отражения интеллектуального капитала в отчетности компаний // Интеллектуальный капитал в экономике знаний: сб. тр. к 110-летию Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017. – С. 32-41.

3. Бусыгин, Д.Ю., Бусыгин Ю.Н. К вопросу о моделировании образовательной системы Республики Беларусь в соответствии с основными принципами Болонского процесса // Интеллектуальный капитал в экономике знаний: сб. тр. к 110-летию Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017. – С. 22-32.

4. Бусыгин, Д.Ю., Курбацкий В.Н. Оценка стратегического потенциала вуза для цифровой экономики // Бухгалтерский учет и анализ. – 2020. – № 8. – С. 24-34.

5. Шамова, Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

УДК 378.1

Эффективный контракт в системе высшего образования

Бусыгин Дмитрий Юрьевич, к.эконом.н., доц., заведующий кафедрой менеджмента, учета и финансов, Минский филиал ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, г. Минск, SPIN-код: 9256-7017, dyubusygin@reu.by

В статье рассматриваются проблемы развития системы высшего образования в России, необходимость развития новых форм эффективного контракта в системе высшего образования и изменений в академической среде.

Ключевые слова: высшее образование; университет; эффективный контракт; академическая среда; профессура.

Если рассматривать контракт между профессорско-преподавательским составом и университетом в советские времена, то необходимо понимать, что статус

преподавателя был фактически равен статусу госслужащего. Но академическая профессия считалась престижной. Профессура помимо высокого уровня заработной платы имела дополнительные привилегий. Средняя заработная плата преподавателя была в три раза выше средней заработной платы по экономике в целом. В условиях существовавшего в Советском Союзе дефицита это имело большое значение, так как многие продукты и услуги нельзя было купить за деньги. Помимо основной заработной платы у профессуры через хоздоговор был доступ к дополнительным заработкам. Это позволяло увеличить свой доход до полутора раз. Так же при советской системе практически отсутствовала академическая мобильность. Начиная свою карьеру, преподаватель продолжал ее в том же вузе.

В Советском Союзе также действовала четко налаженная система повышения квалификации. Каждый преподаватель был обязан раз в пять лет пройти повышения квалификации. И это способствовало развитию методик преподавания в вузах.

Таким образом для Советского Союза характерно существование эффективного контракта с преподавателями.

Наиболее общепринятым явлением был наем в университет новых преподавателей из числа собственных выпускников (инбридинг), как правило окончивших аспирантуру данного университета. Однако в условиях, когда в университете для выпускников предлагается низкая заработная плата по сравнению с коммерческим сектором экономики, инбридинг приводит к негативному последствию. В университетах остаются, как правило, не самые лучшие из его выпускников. У них как правило небольшой опыт работы вне стен университета, они имеют довольно ограниченный круг академических связей за пределами университета. Выпускники своего университета обычно редко публикуются во внешних научных изданиях, в основном пишут для университетских изданий, редко принимают участие в конференциях за пределами университета [1; 2]. И все это негативно сказывается на качестве научных исследований. Также преподаватели – выпускники своего университета не отличаются склонностью к мобильности. А важнейшей задачей, стоящей перед всеми вузами, является их интеграция в глобальное академическое сообщество [3; 4].

Одним из аспектов интернационализации академической среды является прием преподавателей и исследователей, обучавшихся в ведущих мировых университетах и получивших признанную на мировом уровне степень PhD. Однако российские университеты в основной массе не придерживаются международной политики найма. Для получения ощутимых изменений в академической среде необходима критическая масса привлеченной международной профессуры и исследователей [5].

1. Антипенко Н.А. Цифровая экономика: опыт Республики Беларусь и роль университетов в ее развитии // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: сб. науч. тр. / XI Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2019 г.). В 2 ч. Ч. 2. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. – С. 201-203.

2. Бусыгин Д.Ю. Высшее образование и академическая профессия // XIII Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами»: сб. статей, 23 января-1 февраля 2021 г. В 2 ч. Ч. 1. – МАН-ПО, 5 за знания, 2021. – С. 173-175.

3. Бусыгин Д.Ю., Донцова В.И. Проблемы финансирования высшего образования в целях устойчивого развития // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспекттивные решения: сб. науч. тр. / XI Международ.

науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2019 г.). В 2 ч. Ч. 2. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. – С. 195-198.

4. Бусыгин Д.Ю., Антипенко Н.А. Роль и значение университетов в формировании инновационных образовательных кластеров // Вышэйшая школа. – 2017. – № 2. – С. 10-12.

5. Бусыгин Ю.Н., Роль смарт-образования в цифровой экономике Республики Беларусь /Ю.Н. Бусыгин // XIII Международная научно-практическая конференция «Шамовские педагогические чтения научной школы: Управление образовательными системами». – М., 2021. – С. 175-177.

6. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

УДК 378.147

К вопросу о становлении и развитии цифровизации высшего образования в Республике Беларусь

Бусыгин Юрий Николаевич, доцент, к.э.н., доцент кафедры менеджмента, учета и финансов Минского филиала РЭУ им. Г.В. Плеханова, busygin1946@mail.ru

В статье рассмотрены проблемы становления цифровизации высшего образования в Республике Беларусь. Отмечены проблемные аспекты развития цифровизации высшего образования, как сферы услуг. Представлены новые подходы к подготовке специалистов, ориентированных на триаду «Специалист – Человек – Гражданин».

Ключевые слова: Кодекс об образовании, цифровизация, «Цифровой университет», «Университет 3.0», информационно-коммуникационные подходы.

Сегодня в Республике Беларусь многие отрасли экономики, сферы жизнедеятельности и органы управления находятся в состоянии реформирования. Среди всех сфер жизнедеятельности государства, в которых происходят инновационные процессы, одним из важнейших является реформирование образования в целом, в том числе и высшего образования. Результаты реформирования обуславливают не только изменения в текущей деятельности высших учебных заведений, но и качество подготовки и знаний будущих специалистов-профессионалов.

Все это должно проходить происходить через призму триады «Специалист – Человек – Гражданин» в высшем учебном заведении Республики Беларусь [1].

Реформирование высшего образования в Республике Беларусь предполагает приведение его в соответствие с международными стандартами. В частности, здесь функционирует 51учреждение высшего образования, в том числе, 33 университета, 10 академий и 8 институтов. При этом, действуют 42 государственных учреждений высшего образования, которые находятся в подчинении 12 министерств и ведомств. Помимо государственных высших учебных заведений в Республике Беларусь действуют 9 учреждений высшего образования частной формы собственности. В целом, это соответствует уровню европейских стран: на 10 000 человек населения приходится около 300 студентов (бакалавров – 1-я ступень высшего образования и магистрантов – 2-я ступень высшего образования).

В Беларуси готовят специалистов с высшим образованием по 15 профилям образования, включающим 380 специальностей. При этом, студентов по профилю образования (коммуникации, право, экономика, управление и экономика организации производства) к общей численности студентов 1-й ступени высшего образования, составляет где-то 32%, что соответствует мировым стандартам.

Что касается 2-й ступени высшего образования – магистратуры, то здесь в Республике Беларусь с 2019 года введена единая программа магистратуры для кадрового обеспечения научно-инновационной сферы и системы образования. В частности,

– внесены изменения в проект новой редакции Кодекса об образовании [3];

– усовершенствованы Правила приема в части государственного регулирования плана набора не только на бюджетную форму обучения, но и на платной основе;

– ведется работа по пересмотру программ обучения;

– разработаны подходы к изменению содержания магистерской подготовки, в том числе содержания экзамена кандидатского минимума;

– исключены из классификатора практико-ориентированные специальности магистратуры, укрупнены научно-ориентированные;

– разработан макет образовательного стандарта магистратуры.

Следует заметить, что при Министерстве образования Республики Беларусь функционирует секторальный совет, который тесно взаимодействует с аналогичными секторальными советами, созданных при министерствах и ведомствах.

Ведущие университеты Республики Беларусь, успешно развивают сотрудничество с организациями-заказчиками кадров. Так, на высокотехнологичных предприятиях республики, в организациях Парка высоких технологий, институтах Национальной академии наук Беларуси, иных организациях экономики и социальной сферы функционирует более 1 100 филиала кафедр. В самих же учреждениях высшего образования работает более 80 лабораторий, работающих с ведущими мировыми компаниями и около 50 образовательных центров ведущих мировых компаний.

Для решения перспективных задач инновационной экономики в системе высшего образования Республики Беларусь внедряются новые подходы при подготовке специалистов 1-й и 2-й ступеней высшего образования: «Университет 3.0» и «Цифровой университет». Реализацию этих проектов здесь осуществляют 8 учреждений высшего образования республики:

– Белорусский государственный университет;

– Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники;

– Белорусский национальный технический университет;

– Белорусский государственный технологический университет;

– Белорусский государственный экономический университет;

– Гродненский государственный университет имени Я. Купалы;

– Белорусско-российский университет;

– Полесский государственный университет.

В рамках реализации модели «Университет 3.0» особое внимание в учреждениях высшего образования уделяется изучению вопросов инновационной и изобретательской деятельности, развитию у обучающихся компетенций и навыков, необходимых для ведения предпринимательской деятельности, реализации стартапов в бизнес-инкубаторах, командного выполнения высокотехнологичных проектов, созданию сети инновационных структур.

В 2017 году Министерством образования были утверждены Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь на перспективу до 2030 года. Данным документом была поставлена задача на перспективу до 2030 года: «Развития образовательных технологий, интерактивных средств обучения, мультимедийной платформы дистанционного представления образовательного кон-

тента»; а также «Формирования автоматизированной информационно-аналитической системы сбора, хранения, обработки и анализа данных». Реализация данных положений позволит осуществить раннюю диагностику одаренной молодежи, идентифицировать негативные либо позитивные тренды в педагогических методиках и образовательных программах, прогнозировать развитие образовательной траектории как у обучающихся, так и у педагогических работников [4].

Эти программные документы явились основой для активизации процессов цифровизации образовательной среды, в том числе создания и реализации проекта «Цифровой университет». Реализация проекта «Цифровой университет» дополняет реализуемый белорусскими вузами проект «Университет 3.0», назначение которого «комплексное развитие научно-исследовательской, инновационной и предпринимательской инфраструктуры учреждений высшего образования в целях создания инновационной продукции и коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности».

Осуществление проекта «Цифровой университет» направлено на реализацию в университетах трех основных взаимосвязанных компонентов (атрибутов):

– инфраструктура и инструменты доступа к информационным ресурсам;

– информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в образовательном и воспитательном процессе, в том числе в дистанционном образовании;

– цифровизация процессов управления университетом (бизнес-процессов).

Опыт зарубежных стран показывает, что ускорителем системы высшей школы, функционирующей в современных условиях, становится информатизация. Применение инновационных ИКТ приводит к технико-методическому обеспечению обучения с использованием интерактивного телевидения, компьютерных телекоммуникационных сетей, мультимедиа-технологий, учебного радио и телевидения, видеозаписи и т.д. Цифровые методы обучения все сильнее теснят «аналоговые», значительно изменяя образовательную парадигму.

Как показывает практика и опыт (хоть и незначительный) 8 университетов Республики Беларусь, участвующих в реализации проекта «Цифровой университет», что ИКТ не заменяют, а дополняют классические подходы, играют роль мощного инструмента для работы с информацией, предоставляют новые возможности, средства и методы обучения.

То есть роль преподавателя, как источника информации, заметно снижается. Он становится в большей мере наставником, помогающим определиться с траекторией индивидуального пути каждого обучающего, дает опорные точки в большом объеме знаний, помогает выстраивать процесс обучения не хаотично, а системно. При этом смещается и центр коммуникаций между преподавателем и студентом.

Если раньше знания передавались при личном контакте, то в условиях цифровизации источники информации тесно связаны с «виртуальной», цифровой средой, которая в целом может предоставить более разнообразный контент, чем классический учебник. Таким образом, цифровые технологии, не требуя личного присутствия преподавателя и студента в одном месте, способны не только сохранить личностный характер отношений между ними, но и в значительной степени интенсифицировать и индивидуализировать этот процесс.

Сам термин «электронное образование» можно трактовать как в узком, так в широком понимании. Однако в обоих вариантах цифровой разрыв по сравнению с передовыми государствами существует. Как указывают аналитики, уровень внедрения онлайн-образования в мире, принадлежит США. Здесь, почти 6,5 млн студентов вовлечено в онлайн-образование, что составляет почти 33% от общего их числа.

Причем ежегодный прирост составляет около 5%. Страны Евросоюза и государства Азии также осознают давление информационных и сетевых технологий на существующую модель образования. В таких странах, как Франция, Финляндия, Ирландия, Южная Корея реализуются специальные национальные программы по электронному образованию. Таким образом, все страны мира включают в дальнейшее развитие национальных систем образования нарастающее использование дистанционных технологий.

Что касается Республики Беларусь, то здесь тоже имеет место поступательного расширения технологии дистанционного обучения. Так, в статье 17 Кодекса Республики Беларусь об образовании регламентирована подготовка специалистов в дистанционной форме. Однако, следует отметить, что в Республике Беларусь все еще имеются множество факторов, которые сдерживают масштабы онлайн-образования. Сюда, в частности, следует отнести низкий уровень доверия к такому формату образования в академической среде; отсутствие достаточного количества специалистов, реализующих внедрение электронных технологий в учебный процесс; неготовность преподавателей к привлечению дистанционных технологий.

Отчасти эти проблемы связаны с различиями между поколениями в восприятии цифровых технологий. Если студенты родились и выросли в мире современных цифровых технологий и для них их использование естественно и само собой разумеется, то преподаватели старшего поколения в подавляющем большинстве применяют отдельные информационные технологии, но в целом прекрасно обходятся без них. Это разрыв во многом обуславливает одно из основных противоречий в вузовской образовательной среде Республики Беларусь. Академическая манера проведения лекций вступает в конфликт с привычным для обучаемой аудитории мультимедийным форматам представления знаний.

Следует отметь, что эти проблемы характерны для образования во всем мире. Правительства всех стран разрабатывают и внедряют различные проекты, которые разрешают данные проблемы. Тоже самое делается и в Республике Беларусь.

Для изменения ситуации Министерством образования Республики Беларусь активно ведется разработка необходимой нормативной правовой базы. Проект Закона Республики Беларусь «О внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании» создает принципиально иные возможности для дистанционного получения образования. Его предполагается выделить в отдельную форму получения образования, наряду с очной и заочной системами. Данная форма предусматривает преимущественно самостоятельное освоение содержание образовательной программы обучающимся во взаимодействии с преподавателями на основе использования дистанционных образовательных технологий [2].

Предусматривается также разработка и утверждение Положения о дистанционной форме получения образования. Уже выработаны ряд конкретных предложений по дальнейшему совершенствованию нормативной правовой базы дистанционного образования. Планируется пересмотр образовательных стандартов в системе отечественной высшей школы для оперативного реагирования на изменения рынка труда.

Что касается специалистов, участвующих в разработке ИТ-продуктов и услуг в Республике Беларусь, трудится около 35 тысяч человек, еще 52 тысячи ИТ-специалистов – в других отраслях, или около 2% от занятого в экономике населения. В то время, как в передовых странах эта цифра колеблется от 2 до 5%. Огромную роль в подготовке таких специалистов и программного продукта в области телекоммуникаций должен сыграть Парк Высоких Технологий (ПВТ) Республики

Беларусь, где штат компании вырос за последнее время более чем на 20 тысяч человек. В основном они занимаются коммерциализацией программных продуктов западных инвесторов, ориентированных на материальное производство.

В создании новых информационных продуктов для обеспечения ИКТ в образовании, в основном, участвуют белорусские университеты. К сожалению, их инвесторская поддержка скорее исключение, нежели правило. Разработка и внедрение автоматизированных информационных систем в образовании финансируется в большей степени за счет собственных средств вузов, а также в студенческих бизнес-инкубаторов, технопарках, центрах трансфера технологий. Путем выполнения прямых хоздоговорных работ с предприятиями реального сектора экономики в научно-исследовательских подразделениях университетов. Вот здесь ПВТ и должен подставить свое плечо. У него трудовые и финансовые ресурсы позволяют это сделать, а не работать только на запад.

Следует отметить, что в Республике Беларусь имеет место и проблема образования пожилых людей, которые выпадают из экономики нового формата из-за того, что у них нет компетенций для цифровой жизни.

Сегодня вопросам пенсионного обеспечения, социального обслуживания, поддержания здорового образа жизни пожилых людей в Республике Беларусь уделяется достаточное внимание, то проблеме их образования в сфере ИКТ остается малоизученной. Один из способов противодействия этим неблагоприятным последствиям – обеспечение дополнительного образования взрослых, открытие специальных обучающих курсов для пожилых людей, которые позволяют людям старшего поколения пользоваться Интернет-ресурсами наравне с молодыми.

В этот процесс могут быть вовлечены и образовательные центры при университетах ведущих вузов страны. Этим самым государство должно способствовать адаптации пожилых людей в современном информационном обществе.

Как мы видим, внедрений ИКТ в учебный процесс в Республике Беларусь прошло значительно длительный путь и получает распространение в ведущих вузах страны. Тем не менее, в соответствии с Кодексов Республики Беларусь об образовании, предстоит решить целый ряд проблем, решение которых ускорит развитие системы высшего образования, отвечающего современным тенденциям развития общества.

1. Бусыгин, Ю.Н., Урсан Р.Ю. О проблеме формирования триады «Специалист-Человек-Гражданин» в высшем учебном заведении Республики Беларусь // Материалы Международной науч.-практической конференции «Общество, право, личность: современные тенденции развития гуманитарного знания». – Вып. VIII. – Минск: Международный университет МИТСО, 2019, 26–27 ноября 2018 г. – С. 327-330.

2. Бусыгин, Д.Ю. Человеческий капитал как основной фактор развития интеллектуального капитала университетов // Цифровизация: наука и образование в условиях современных вызовов: сб. материалов I Международной Межфилиальной научной конференции. 29 октября 2021 года – Ташкент: Ташкентский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2021. – С. 280-282.

3. Закон Республики Беларусь «О внесении дополнений и изменений в Кодекс Республики Беларусь об образовании», 4 января 2014 г, №126-З.

4. Тищенко, Л.И. Конфликты в системе управления современной организацией // Современные инновационные технологии и проблемы устойчивого развития общества. Материалы X международной практической конференции, 2017.– С. 211-215.

УДК 378.225

К вопросу реализации образовательной программы «Бизнес-информатика» в стенах Минского филиала РЭУ им. Г.В. Плеханова

Буча Андрей Иванович, к.ист.н., доц., заведующий кафедрой информационных технологий и социально-гуманитарных дисциплин Минского филиала РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Минск, abucha@reu.by, https://orcid.org 0000-0002-2638-4909

В статье рассматривается вопрос о реализации о реализации образовательной программы "Бизнес-информатика" в Минском филиале Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова; показывается перспективность данного направления подготовки; расскрывается содержание образовательной программы "Бизнес-информатика" и поднимается вопрос об областях профессиональной деятельности и возможных должностях выпускников данного направления подготовки.

Ключевые слова: образование; образовательная программа; бизнес-информатика, бакалавриат

Тенденция к междисциплинарности характерна не только для современного научного знания, но также и для системы высшего образования [3; 8; 9]. Как отмечают исследователи, особенно ярко тенденция к междисциплинарности проявляется в сфере подготовки ИТ-специалистов. Ведь в настоящее время информационные технологии стали неотъемлемой частью жизни каждого человека. Данные процессы в свою очередь создали большой спрос на высококлассных специалистов, обладающих компетенциями в области информационных технологий, управлении и экономики [6; 7, с. 265]. Успешным примером междисциплинарной образовательной программы в сфере подготовки ИТ-специалистов является «Бизнес-информатика».

Образовательная программа «Бизнес-информатика» – это одно из наиболее перспективных направлений в современной системе высшего образования, новая область профессиональной деятельности, которая формируется на стыке информатики, экономики и менеджмента.

В настоящее время в Республике Беларусь программа бакалавриата по направлению подготовки «Бизнес-информатика» (профиль «Управление ИТ-инфраструктурой предприятия») реализуется лишь в стенах Минского филиала Российского экономического университета (далее – РЭУ) им. Г.В. Плеханова. Студенты по данному направлению подготовки обучаются на очной (4 года) форме обучения. После успешного прохождения государственной итоговой аттестации выпускнику выдается государственный диплом РФ с присвоением степени бакалавра.

Ещё два высших учебных заведения Беларуси (Белорусский государственный экономический университет и Белорусский национальный технический университет) предлагают пройти переподготовку (при наличии диплома о высшем образовании) по специальности «Бизнес-информатика». Данный курс переподготовки длится 18 месяцев, проходит в заочной форме. После окончания курсов выдается диплом о переподготовке на уровне высшего образования с присвоением квалификации «менеджер-экономист». Кроме этого, в Белорусском государственном экономическом университете осуществляется подготовка по специальности «Экономическая информатика» (уровень бакалавриата), которую можно считать аналогом специальности «Бизнес-информатика». Выпускникам специальности «Экономическая информатика» присваивают квалификацию «экономист-информатик» [7, с. 267].

Таким образом, в образовательном пространстве Республики Беларусь Минский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова выделяется, среди прочего, тем, что предоставляет возможность обучения по программе бакалавриата по такому молодому и чрезвычайно востребованному в современном мире направлению подготовки как «Бизнес-информатика».

Минский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова, являясь обособленным структурным подразделением РЭУ им. Г.В. Плеханова, осуществляет от имени Университета образовательную и научную деятельность на территории Республики Беларусь. Реализуя образовательную программу «Бизнес-информатика», Минский филиал тем самым подтверждает своё реноме флагмана инновационных образовательных проектов [2; 4, с. 3; 5, с. 3].

Если в Республики Беларусь направление «Бизнес-информатика» находится только на пути включения в образовательную среду и завоевания популярности среди абитуриентов, то в Российской Федерации подготовку по данной образовательной программе (реализуется с 2003 г.) предлагают многие вузы, в том числе такие ведущие, как Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Санкт-Петербургский государственный университет, Российский университет дружбы народов, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики».

В Минском филиале РЭУ им. Г.В. Плеханова образовательная программа «Бизнес-информатика» реализуется с 2014 г. Реализацией данной программы занимается кафедра информационных технологий и социально-гуманитарных дисциплин. Обучение по данной специальности проходит в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.05 Бизнес-информатика, с учетом требований профессиональных стандартов 06.014 Менеджер по информационным технологиям и 06.015 Специалист по информационным системам.

Миссией образовательной программы бакалавриата «Управление ИТ-инфраструктурой предприятия» является всесторонняя подготовка бакалавров, обладающих комплексом сформированных универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, способных к деятельности в области проектирования, внедрения и эксплуатации корпоративных информационных систем.

Целью программы бакалавриата «Управление ИТ-инфраструктурой предприятия» следует считать подготовку таких специалистов, которые будут обладать фундаментальными знаниями в области информационных технологий, экономики, математики, менеджмента. Выпускники данной программы будут в состоянии решать целых спектр задач. Таких, например, как разработка и внедрение информационных систем в бизнес-организациях; принятие управленческих решений с использованием разнообразных прикладных информационных систем и др.

Основными профильными дисциплинами образовательной программы бакалавриата «Управление ИТ-инфраструктурой предприятия» являются «Теоретические основы информатики», «Вычислительные системы, сети и телекоммуникации», «Программирование», «Операционные системы», «Базы данных», «Анализ данных», «Структура данных и алгоритмы», «Архитектура предприятий», «Моделирование бизнес-процессов», «Эконометрика и экономико-математические модели», «Системы формирования и исполнения решений»,

«Основы анализа информационных ресурсов», «Управление жизненным циклом информационных систем», «Электронный бизнес», «Информационная безопасность», «Информационный менеджмент», «Управление ИТ-сервисами и контентом», «Аудит информационной инфраструктуры», «Рынки ИКТ и организация продаж», «Управление ИТ-проектами», «Информационные системы управления производственной компанией», «Управление ИТ-рисками», «ИТ-инфраструктура предприятия», «Хранилища данных». Большое внимание уделено и освоению математических дисциплин («Математический анализ», «Линейная алгебра», «Теория вероятностей и математическая статистика», «Дискретная математика», «Дифференциальные и разностные уравнения», «Исследование операций»).

Выпускники, освоившие программу «Бизнес-информатика», могут осуществлять профессиональную деятельность в области управления ИТ-инфраструктурой предприятий различной отраслевой принадлежности и различных форм собственности; планирования развития информационных систем и информационно-комуникационных технологий управления предприятием; организации процессов жизненного цикла информационных систем и информационно-коммуникационных технологий управления предприятием; аналитической поддержки процессов принятия решений для управления предприятием.

Основными местами работы бакалавров направления подготовки «Бизнес-информатика» могут быть компании (предприятия) производственного сектора, компании по разработке и внедрению информационных систем, ИТ-отделы предприятий и государственных учреждений, корпоративные структуры, банки.

Возможные должности, на которые вправе претендовать выпускники образовательной программы «Бизнес-информатика»: 1) руководитель ИТ-отдела, 2) специалист ИТ-отдела; 3) информационный бизнес-аналитик; 4) менеджер информационных технологий; 5) ИТ-консультант; 6) менеджер ИТ-проектов; 7) руководитель отдела поддержки пользователей; 8) ведущий специалист по внедрению информационных систем; 9) специалист информационной безопасности; 10) системный администратор информационных бизнес-систем. На сегодняшний день специалисты бизнес-информатики востребованы во всех сферах бизнеса. Только в Российской Федерации неудовлетворенная потребность в специалистах данного профиля составляет порядка 10 тысяч человек в год [1].

Таким образом, в условиях глобализации и стремительной цифровизации экономики существует большая потребность в специалистах, обладающих знаниями и компетенциями в области информационных технологий, менеджмента и экономики. Именно таких специалистов и готовят высшие учебные заведения, реализующие образовательную программу «Бизнес-информатика».

1. Абитуриентам Минского филиала Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. – URL: https://enrollee.reu.by/ (дата обращения: 29.12.2021).

2. Буча А.И., Кобяк Г.Ф. Осуществление образовательной деятельности филиалами российских вузов в Республике Беларусь // Развитие регионов Беларуси и России как основа углубления интеграционных процессов: Сборник статей международной научно-практической конференции, Минск, 26 февраля 2021 г. – Мн.: Белорусский государственный аграрный технический университет, 2021. – С. 57-59.

3. Возмитель И.Г. Некоторые аспекты новой образовательной парадигмы // Новые образовательные технологии в вузе: Сборник тезисов докладов участников

конференции, Екатеринбург, 18-20 февраля 2014 года. – Екатеринбург, 2014. – С. 345-351.

4. Елисеев, А.Б. Минский филиал Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова в едином образовательном пространстве Союзного государства Беларуси и России // Цифровая экономика – образованию и науке Союзного государства Беларуси и России: Сб. статей Международной заочной научно-практической конференции, Минск, 26-28 февраля 2020 г. – Минск: Белорусский государственный аграрный технический университет, 2020. – С. 3-5.

5. Елисеев А Б. На пути к цифровой экономике // Цифровая экономика – экономика будущего: исторические предпосылки, правовая основа и экономический эффект: Сб. статей Международной научно-практической конференции, Минск, 28 февраля 2019 г. – Минск: СтройМедиаПроект, 2019. – С. 3-4.

6. Загуменнов Ю.Л. От интернета экономики к цифровой: вызовы для образования // Цифровая экономика – экономика будущего: исторические предпосылки, правовая основа, экономический эффект: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., Минск, 28 февр. 2019 г. – Минск: СтройМедиаПроект, 2019. – С. 157–159.

7. Зеневич А.М. Бизнес-информатика как междисциплинарное направление подготовки специалистов в Республике Беларусь // Научные труды Белорусского государственного экономического университета. Вып. 13. – Минск: БГЭУ, 2020. – С. 264-269.

8. Мартысюк П.Г. Диалог традиций и инноваций в современном образовании // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество: ежегодник: материалы XIX Национальной научной конференции с международным участием, Москва, 18–19 декабря 2019 года. – М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2020. – С. 661-663.

9. Тищенко Л.И. Особенности реализации образования для устойчивого развития // Научная школа Т.И. Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сб. статей X Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 25 января 2018 года. – М.: "5 за знания", 2018. – С. 345-349.

10. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

УДК 378.147

Совершенствование виртуальной образовательной среды: проблемы и перспективы

Возмитель Ирина Георгиевна, старший преподаватель кафедры информационных технологий и социально-гуманитарных дисциплин Минского Филиала Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова, г.Минск, SPIN-код: 5725-3909, https://orcid.org/0000-0002-1483-0967, igvozmitel@reu.by

В статье рассматриваются особенности включения программных продуктов для дистанционного обучения в виртуальное образовательное пространство. Акцентируется аспект, который проявляется через новые цифровые инструменты, обогатившие сферу образования: новые киберугрозы и потенциально опасные технологии, влекущие потерю персональных данных.

Ключевые слова: виртуальная образовательная среда; дистанционные технологии; киберугрозы.

Виртуальный мир стал новым слоем нашей повседневной реальности, и виртуальная образовательная среда стала органически присущей активности студентов в

период учёбы в любом учреждении образования, начиная со школьной скамьи (используем здесь привычное словосочетание) [4; 6].

Переход на так называемые цифровые технологии в массовом масштабе произошёл в силу случившегося форс-мажора в виде пандемии вируса. По некоторым данным, порядка полутора миллиардов (!) учащихся оказались отрезаны от школы. Как следствие, новые инструменты (виртуальные лекции и практические занятия в Zoom, например) стали вынужденно использоваться преподавателями всех уровней системы образования.

Сейчас уже не дискутируется вопрос, в чем разница между дистанционным и онлайн-обучением [5]. Оба термина можно считать синонимами. Дистанционное обучение как самостоятельная работа студента под руководством преподавателя появилось раньше. Учебные материалы можно было получить по почте, лекции посмотреть по телевизору; процесс получения традиционного заочного образования в значительной степени был дистанционным. Онлайн-обучение (или электронное обучение, e-learning) непосредственно связано с распространением широкополосного интернета, вследствие чего появилась возможность участвовать в вебинарах или слушать лекции, задавать вопросы в режиме реального времени, консультироваться с преподавателем и коллегами в онлайн-чате, проходить интерактивные тесты, и т.д. Иными словами, онлайн-обучение – это новая форма и составная часть дистанционного обучения [1; 2].

Заметим, что онлайн-ресурсы являются уже частью всеобщего образовательного пространства. Например, веб-сайт UNESCO опубликовал списки бесплатных онлайн-ресурсов. В русскоязычном интернете также достаточно много онлайн-ресурсов (intuit.ru – появившийся в 2003 году одним из первых, пожалуй).

Процесс обновления возможностей онлайн-обучения постоянно расширяется. Появляются новые интернет-платформы, например, TikTok и тематические образовательные аккаунты TikTok. Раньше преподаватели не пользовались этой платформой, предпочитая YouTube, но в 2020 году на сайте TikTok стало появляться много образовательных материалов.

Также как виртуальная образовательная среда организовываются сетевые сообщества (и стихийно, и продуманно). Сетевое сообщество – это группа людей, поддерживающих общение и ведущих совместную деятельность при помощи компьютерных сетевых средств. Благодаря сетевым связям формируются новые социальные объединения. Благодаря сетевой поддержке перед сообществами обмена знаниями открываются новые возможности по представлению своих цифровых архивов и привлечению новых членов. С развитием компьютерных технологий у сообществ обмена знаниями появляются новые формы для хранения знаний и новые программные сервисы, облегчающие управление знаниями и использование этих знаний новичками, находящимися на периферии сообщества.

Сточки зрения автора, сетевые сообщества недостаточно используются в образовательном процессе. Причина этого кроется, вероятно, в больших затратах времени сетевых администраторов, в роли которых должны выступать сами преподаватели.

Студенты ВУЗов сейчас – это поколение Z [8], прагматики и практики. Они отлично используют инструменты цифровых образовательных технологий (EdTech), считая, что именно они являются наиболее полезными в процессе обучения, понимают важность и ценность цифровых технологий, понимают важность и ценность высшего образования, поскольку оно обеспечивает доступ к хорошей работе, которая их интересует прежде всего с финансовой стороны.

Однако новые цифровые инструменты, обогатившие сферу образования, часто несут с собой новые угрозы, потенциально опасные технологии.

Приведём данные Лаборатории Касперского (статистика за 2020 г.)

1. Новые системы управления обучением (LMS). Несмотря на существование уже хорошо освоенных продуктов, таких как Google Classroom и Frog, рынок новых систем LMS продолжит свой рост.

2. Однако увеличение количества систем LMS приведёт к росту количества фишинговых сайтов, имитирующих обучающие платформы и сервисы видеоконференций. Такие сайты делаются преимущественно для кражи персональных данных. Например, весной 2020 года примерно 168 550 уникальных пользователей интернета столкнулись с разношерстными угрозами, маскировавшимися под популярные обучающие онлайн-платформы и приложения для видеоконференций (на 20 % больше в сравнении с 2019 годом). Кроме того, системы LMS остаются уязвимыми к неизвестным потенциальным угрозам, например, таким как Zoombombing. Эти системы остаются и сейчас часто атакуемыми.

3. Видеоматериалы (размещаемые на видеосервисах YouTube, Netflix, SchoolTube, KhanAcademy) весьма полезны для образовательного процесса. Однако здесь же мы наблюдаем контент, мимикрирующий под обучающий ради раскрутки других интернет-продуктов. Более того, рекламные ролики-вставки перед видеолекцией могут содержать и дезинформацию, и террористическую агитацию. Эта тематика не контролируется априори.

4. Также активно происходит интеграция социальных сетей (Instagram, Telegram, Twitter, Вконтакте) в образовательный процесс. Грамотно организованное общение углубляет вовлечённость студентов в учебную дисциплину. С другой стороны, возникает проблема с регуляцией контента. В настоящее время преподавателям и администраторам сервисов приходится вручную отсеивать контент в системах LMS и видеоконференций, что довольно трудоемко. Модерация контента в социальных сетях и групповых онлайн-чатах, особенно публичных, – еще более сложная задача. Все это приводит к тому, что неподобающий контент, оскорбительные комментарии и кибертравля могут «загрязнять» образовательное пространство.

5. Серьёзная проблема – конфиденциальность. Непродуманная конфигурация приложения или сервиса может стать причиной компрометации персональных данных и преподавателей, и студентов, даже без использования специализированных инструментов и уязвимостей. Можно предположить, что самой острой проблемой останется приватность. Большинство пользователей не разбираются в настройках приватности. А поскольку существует множество инструментов для управления онлайн-обучением, то в каждом из них придется обращать особое внимание на защиту не только своих персональных данных, но и данных своих студентов.

Совершенствование виртуальной образовательной среды должно обеспечить нормальное функционирование человека в условиях быстрых изменений его образа жизни и среды обитания [3].

В настоящее время структура обучения и организация образовательного процесса претерпевают фундаментальные изменения. Скорее всего, участниками образовательного процесса эти изменения воспринимаются как само собой разумеющиеся вследствие событий, произошедших по причине форс-мажорных пандемийных обстоятельств. Однако изменения — серьезный вызов как для выбора материала для наполнения курсов и их организации. Учебник оставался основным, а зачастую и единственным источником учебной информации практически до начала XXI века.

Заметим, что сегодня доступно множество конкурирующих источников оцифрованной информации, которую можно рассматривать как учебную. Цифровые источники, доступные через Интернет, насчитывают сотни тысяч образовательных материалов, и их количество постоянно растет, в том числе за счет разработок самих педагогов. Появляется реальная возможность подбирать учебные материалы с учетом индивидуальных особенностей и потребностей учащихся, дифференцировать их учебную работу, добиваться полноценного достижения каждым из них требуемых образовательных результатов [7; 9].

Но возникает проблема достоверности информации. И одна из главных задач, которую надо решать срочно, это обучение анализу информации, анализу интернет-порталов в первую очередь по релевантности и корректности представленной информации. Именно преподаватель и обязан быть тем проводником, который выведет на путь информационной достоверности, научит грамотно и профессионально применять интернет-инструменты.

1. *Буча, А.И., Каторжевский П.Н. Применение интерактивных методов в преподавании политологии и истории в высшей школе // Современные инновационные технологии и проблемы устойчивого развития в условиях цифровой экономики: сб. ст. XV междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 24 июня 2021 года). – Минск: БГАТУ, 2021. – С. 8-9.*
2. *Буча, А.И., Каторжевский, П.Н. К вопросу преподавания дисциплины "история" в дистанционном формате // XIII междунар. науч.-практич. конф. "Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами", 23 января - 1 февраля 2021 г.: сб. статей: в 2 ч. Ч. 1. - М.: МАНПО, 5 за знания, 2021. – С. 177-179.*
3. *Возмитель, И.Г. Виртуальная среда обучения в университете // Человек, общество и государство в современном мире: научн. труды междунар. научно-практич. конф. - Пенза: ПензГТУ, 2016. – С. 353-356.*
4. *Возмитель И.Г. Информационные технологии в менеджменте: экскурс в прошлое и будущее // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2015. – Т. 11. – № 1. – С. 585-592.*
5. *Возмитель И.Г. Дистанционные технологии как инструмент непрерывного образования // Управление образовательными системами: сб. науч. тр. XIII Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 23 января – 1 февраля 2021 г. В 2 ч. Ч. 2. – М.: МАНПО, 5 за знания, 2021. – С. 185-187.*
6. *Загуменнов, Ю.Л. От интернета экономики к цифровой: вызовы для образования // Цифровая экономика – экономика будущего: исторические предпосылки, правовая основа, экономический эффект: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., Минск, 28 февр. 2019 г. – Минск: СтройМедиаПроект, 2019. – С. 157-159.*
7. *Загуменнов, Ю.Л. Развитие управленческих компетенций студентов на основе демократизации и информатизации учебного процесса в вузе // Открытое образование. – 2020. – Т. 24. – № 2. – С. 55-64*
8. *Getting to Know Gen Z – Exploring Middle and High Schoolers' Expectations for Higher Education // Barnes & Noble College [Electronic resource]. – Mode of access: https://next.bncollege.com/wp-content/uploads/2015/10/Gen-ZResearch-Report-Final.pdf. – Date of access: 31.01.2022.*
9. *Шамова, Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.*

УДК 37.013.42

Подготовка к медийно-информационной школьной олимпиаде как социально педагогическое сопровождение развития медиакомпетентности учащихся

Воронцов Артур Артурович, социальный педагог, ГУО «Гимназия № 30 имени Героя Советского Союза Б.С. Окрестина», магистр педагогических наук, аспирант, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь, uriil.volcorachevscki.90@mail.ru.

Аннотация: в виду развития информационного общества и его дальнейшего развития, что влечёт негативные явления, необходимо решить проблемы конкретизации, то, что стоит развивать, и то, что позволит предотвращать обесценивание новоприобретений учащихся, что развивают для компенсации негативных явлений информационного общества. В статье предлагается модель подготовки и организации школьной социально-педагогическая олимпиады по медийно-информационной грамотности, которая направлена на повышение информационной и медийной культуры учащихся, через развитие у учащихся медиакомпетентности.

Ключевые слова: социально педагогическое сопровождение; школьная олимпиада; медиакомпетентность.

Современное образование зачастую направлено на формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося, но важным являться не только формирование глубокой предметной подготовки у несовершеннолетних, но и выявление непроявившейся готовности несовершеннолетних к жизни, кроме того, важным является подготовка специалистов самого высокого уровня со школьной скамьи [4]. Однако, это невозможно если не учитывать современный уровень развития общества, что основывается на электронных социальных сетевых медиа, информационных технологиях и др., общества в котором инфодемия [1], «каскад доступной информации» [3] и т.д. Таким образом, одним из направлений коррекций и профилактики негативных воздействий современного общества на учащихся является, в том, числе социально-педагогическая практика.

Таким образом, цель статьи определить способ организации взаимодействия направленную на повышение эффективности социально-педагогической практики, направленной на компенсацию негативных воздействий информационного общества на учащихся.

В сущности, главными проблемами являются две проблемы. Проблемы с интерпретацией, заключатся в том, что обычно в развитии информационной культуры ориентируются на учебный предмет «Информатика», где развитие обучающихся осуществляется в большей степени, через формирование компьютерной грамотности, что может быть использована в прикладном подходе в рамках других предметов, но о медийной культуре сообщества учащихся тут редко можно рассуждать. Поэтому следует обозначить, что основным направлением формирования социально значимого уровня информационной и медийной культуры сообщества учащихся в рамках образовательного учреждения следует определить, как идеальную цель достижение медийно-информационной грамотности [2], что в рамках социально педагогической практики достигается через развитие у каждого отдельного учащегося медиакомпетентности [6, с.103].

Другая проблема, что снижает круг возможностей по формированию информационной и медийной культуры сообщества, учащихся это обесценивание новоприобретений учащихся, через снижения эффективности социально-педагогических

воздействий по развитию медиакомпетентности у учащихся. Обеспечивается это через обесценивание новоприобретений у тех учащихся, которые развивают свою медиакомпетентность во взаимодействии с педагогом социальным, нередко со стороны родителей, других учащихся, а также иногда и со стороны педагогов. Так же, определённо обесценивает, то что нет востребованности в социальном окружении, социальном институте их медиакомпетентности учащихся, а это в свою очередь снижает мотивацию учащихся старших классов заниматься вопросами информационной и медийной культуры.

В социально-педагогическом сопровождении развития медиакомпетентности старших классов становится значимым такая форма взаимодействия, что обеспечит, не только само развитие медиакомпетентности учащихся, но и обеспечит снижение обесценивающего воздействия на учащихся со стороны ближайшего окружения, а с учётом социально-педагогической тетраэраидальной модели развития медиакомпетентности у учащихся, такая форма взаимодействия должна быть кульминацией поэтапного взаимодействия и имеющая ценность для субъектов образовательного процесса (Рис.1). Основным действующим субъектом в данной модели выступает педагог социальный, что организует взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса, он является связующим звеном внутри групп родителей, учащихся, педагогов, так и между группами этих субъектов.

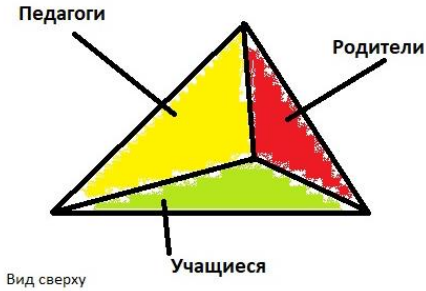


Рисунок 1 – Социально-педагогическая тетраэраидальная модель развития медиакомпетентности у учащихся.

Если рассматривать локально подготовку центрального мероприятия при реализации модели в её основе, то стоит обозначить, что важна не только кульминация всех взаимодействий, т.е., к примеру, школьная олимпиада, но и порядок подготовки учащихся и не только к проведению олимпиады, что, для повышения социальной значимости так же важно. Так этапами подготовки к проведению школьной олимпиады медийно-информационной грамотности, по уроню развития медиакомпетентности учащихся можно обозначить подготовительный, диагностический, основной, кульминационный, заключительный.

В подготовительный этап, всенепременно стоит проводить изучение и анализ научно-педагогической, методической и психологической литературы по развитию медиакомпетентности учащихся, а также изучение актуальности проблемы создания позитивного имиджа медийно-информационной грамотности и медиакомпетентности учащихся в отечественном и зарубежном пространстве. Это имеет значительное место так, как развитие медиакомпетентности интегративное и постоянно

изменяющееся феномен, что требует значительных усилий по актуализации содержания школьной олимпиады. Как результат будут достигнуто в том числе следующее. Сформулирована тема, цели и задачи олимпиады. Разработана, актуализирована в соответствии с возрастом анкета для диагностики уровня развития медиакомпетентности учащихся. Разработаны способы голосования о имидже развития медийно-информационной грамотности среди учащихся, педагогов, родителей.

Диагностический этап имеет своей целью проведение диагностики уровня развития медиакомпетентности как компонента медйино-информационной грамотности, так как медиакомпетентность личности является интегративным феноменом, то изучение его начальных значений у учащихся и результатов требует специальных диагностических инструментов. В результате проведенной диагностики уровня развития медиакомпетености как компонента медийно-информационной грамотности у учащихся классов, что будут принимать участие во взаимодействии с педагогом социальным, будут получены понимания уровея развития медиакомпетентности учащихся. Так же в диагностический этап стоит отнести проведение голосования о значимости развития медийно-информационной грамотности (как информационной и медийной культуры), а в результате проведенного голосования о значимости развития медийно-информационной грамотности (как информационной и медийной культуры) будет определен уровень ценности развития медийно-информационной грамотности среди учащихся, педагогов, родителей.

Основной этап можно обозначить как создание эффективной социально-педагогической подготовки школьной олимпиады как формы высоких достижений у учащихся с целью организации платформы для развития медйино-информационной грамотности, медиакомпетентности в частности. Тут стоит отметить, что поиск технологий, с целью создания в учреждении образования оптимальных условий для привлечения учащихся к проблемам информационной и медийной культуры, позволит организовать пространство гимназии согласна подходу «подталкивания» [5], создать тематических QR маршрут, создать и методически организовать информационные материалы экранов, стендов, социальных медиа гимназии, обеспечить проведение игр, тренингов, в том числе дистанционно с учащимися в рамках воспитательной работы и в рамках организации досуга учащихся, полевом взаимодействии с учащимися. Разработка сценариев, программ занятий для обучения учащихся в рамках технологии равный обучает равного для подготовки PR-группы направленной повышения ценности рассмотрения проблем информационного общества, электронных социальных сетевых медиа в обществе, это позволит организовать работу медиамастерских для учащихся в рамках шестого школьного дня, организовать работу регулярных круглых столов, игромастерских «Социальные сетевые медиа, Интернет и риски искажения информации» в рамках шестого школьного дня, в сущности это целевое и узкое взаимодействие. Организация системы мероприятий, направленных на развитие медиакомпетентности учащихся старших классов в рамках подготовки школьной олимпиады, это позволит создать и реализовать план сетку занятий с элементами игры для целевых классов, учащихся, в рамках шестого школьного дня и не только, а также разработать программу занятий с элементами игры для учащихся с целью развития медиакомпетентности. Под развитием системы мероприятий, направленных на формирование ценности мейдино-информационной грамотности у учащихся, педагогов, родителей в рамках подготовки школьной олимпиады, стоит понимать в данном этапе как обеспечение сотрудничества и взаимодействия всех членов педагогической среды гимназии по работе над реализацией подготовке к олимпиаде; подготовка методических реко-

мендаций и информационного наполнения для информационных и классных часов проводимых классными руководителями для учащихся по теме «Информация и социальные сетевые медиа – новый вызов»; подготовка методических рекомендаций для комментариев преподавателей в рамках взаимодействия учащимися: обозначающие ответственность учащихся за освоение информации, внимательность и обоснованность выводов; подготовка методических рекомендаций и информационного наполнения для методического объединения классных руководителей; подготовка методических рекомендаций и информационного наполнения для родительских собраний. Что значительно обеспечить привлечение внимание не только педагогов к данной проблеме, но законных представителей учащихся.

Кульминационный этап имеет своей целью создать и реализовать социально-педагогическую стратегию организации школьной олимпиады как формы достижения у учащимися старших классов медйино-информационной грамотности адаптированную к конкретному учреждению образованию, субъектам образовательного процесса.

Заключительный этап, требует провести диагностику уровня развития медиакомпетентности как компонента медйино-информационной грамотности: это и проведение анализа полученных результатов по уровня развития медиакомпетентности как компонента медийно-информационной грамотности у учащихся конкретных классов; проведение голосования о значимости развития медийно-информационной грамотности (как информационной и медийной культуры), что в значительном смысле обеспечит обратную связь для педагога социального, для дальней модернизации взаимодействия с учащимися, а так же педагогами, родителями.

Таким образом реализация взаимодействия с учащимися как основными субъектами взаимодействия и педагогами, родителями при подготовки школьной олимпиаде на основе использования тетраэраидальной модели социально-педагогического сопровождения развития медиакомпетентности у учащихся позволяет стать способом организации взаимодействия направленной на повышение эффективности социально-педагогической практики, направленной на компенсацию негативных воздействий информационного общества на учащихся. Благодаря снятию необходимости взаимодействия педагога социального с родителями и педагогами, и создание условий для взаимодействия между педагогами и родителями на основе созданных педагогом социальным материалам. Повышения ценности новоприобретений возникающих у учащихся, не только у учащихся, но и педагогов, родителей в рамках социально-педагогического сопровождения, с помощью конкретизации и демонстрации необходимости, через реализацию деятельности и конкретизацию необходимо поля изучения для данного образовательного учреждения, так как в разном образовательном учреждении, могут иногда выставляться несколько разные акценты взаимодействия, что важно для достижения профилактического и коррекционного эффекта негативных воздействий современного информационного общества.

1. World Health Organization, Novel Coronavirus (2019-nCoV): situation report № 13: data as reported by 2 February 2020 / World Health Organization. – Geneva, 2020. – 7 p.

2. Жилавская, И.В. Разработка дорожной карты медийно-информационной грамотности / И.В. Жилавская // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2019. – № 28. – С. 8-63

3. Канеман, Д. Думай медленно... решай быстро / Д. Канеман. – М.: АСТ, 2021. – 653 с.

4. *Соломин, В. П. Педагогическое образование и наука: пути развития / В.П. Соломин // UNIVERSUM: Вестник Герценовского университета. – 2011. – № 11.– С. 11-21.*

5. *Талер, Р. Архитектура выбора. Как улучшить наши решения о здоровье, благосостоянии и счастье / Р.Талер, К. Санстейн; пер. с англ. Е. Петровой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 240 с.*

6. *Фёдоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А.В. Федоров. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.*

УДК 378

Цифровые компетенции для цифровых преобразований

Зенченко Сергей Алексеевич, ст.н.с., к.тех.н., доц. кафедры менеджмента, учета и финансов Минского филиала ФГБОУ ВО «Российский экономический университет» им. Г.В. Плеханова», г. Минск, Республика Беларусь, SPIN-код: 9309-6176, szenchenko@reu.by

Зенченко Валентина Алексеевна, ст. преподаватель кафедры английского языка естественных факультетов, факультет социальных коммуникаций, Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь, zench@tut.by

Агаева Самира Фикрат, магистрант Института бизнеса Белгосуниверситета, Азербайджан, Aghayeva.Samira@gmail.com

Меняющееся общество, переход к зеленой, циклической и цифровой экономикам требуют прочных цифровых компетенций. Развитие цифровых навыков на всех уровнях обучения помогает увеличить рост ВВП и инновации и построить более справедливое, более объединенное, устойчивое и инклюзивное общество. Владение цифровыми навыками и приобретение цифровой грамотности может помочь людям любого возраста стать более устойчивыми, улучшить участие в демократической жизни и сохранить безопасность.

Ключевые слова: цифровая экономика; цифровые компетенции; цифровое образование.

В настоящее время образовался большой разрыв в уровне освоения навыков: по всему миру появляются десятки миллионов рабочих мест для людей с продвинутыми цифровыми навыками, но при этом наблюдается очевидный дефицит квалифицированных специалистов, способных заполнить эти вакансии. По данным правительства Китая, потребность в специалистах в области ИКТ оценивается на уровне 7,5 миллионов, а, по Европейским прогнозам, число незанятых вакансий в области ИКТ к 2020 году достигала 500 000 [1].

4-ая промышленная революция поставила перед всеми государствами задачу широкого внедрения цифровизации практически во все отрасли экономики. Основными направлениями развития Четвертой промышленной революции являются [5]:

- Искусственный интеллект и машинное обучение;
- Автономная и городская мобильность;
- Блокчейн и распределенные технологии;
- Политика данных;
- Цифровая торговля;
- Дроны и будущее воздушного пространства;
- Четвертая промышленная революция для Земли;
- Интернет вещей, робототехника и умные города;

- Точная медицина.

Внедрение идей 4-ой промышленной революции требует улучшения цифровых компетенций работников. Уже сейчас, по прошествии 10 лет после начала этой революции, все государства-члены ЕС сталкиваются с нехваткой цифровых экспертов, включая аналитиков данных, аналитиков по кибербезопасности, разработчиков программного обеспечения, специалистов по цифровой доступности и специалистов по машинному обучению. 58% компаний, которые хотят нанять специалистов по цифровым технологиям, сообщают о трудностях рекрутинга, а 78% компаний называют отсутствие соответствующих компетенций основным препятствием для новых инвестиций.

Исследования Европейской Комиссии показывают, что есть возможности для расширения магистерских программ в ЕС по искусственному интеллекту и кибербезопасности. Это даст доступ к высококачественным и актуальным возможностям обучения в передовых цифровых областях по всему ЕС. Необходимо сделать больше для популяризации профессий и карьеры в цифровом секторе. Хотя многие усилия и инициативы находятся в стадии реализации, в том числе со стороны профессиональных компьютерных обществ и Европейского комитета по стандартизации ИТ-профессионализма и цифровых компетенций, текущие усилия должны признаваться, продвигаться и масштабироваться.

Европейский «Цифровой план действий» [8] отмечает, что цифровая грамотность стала неотъемлемой частью повседневной жизни. Хорошее понимание цифровой информации, включая личные данные, жизненно важно для навигации по миру. Образование должно более активно помогать учащимся развивать способности критически подходить к информации, фильтровать и оценивать ее, в частности для выявления дезинформации и управления информационной перегрузкой, а также развития финансовой грамотности. Образовательные и учебные заведения могут помочь повысить устойчивость к информационным перегрузкам и дезинформации, которая становится все более распространенной во времена кризиса и серьезных социальных потрясений. Противодействие дезинформации и вредным высказываниям посредством образования и обучения имеет решающее значение для эффективного участия в жизни общества и демократических процессах, особенно среди молодежи.

Твердое и научное понимание цифрового мира может опираться и дополняться более широким развитием цифровых навыков. Это также может помочь молодым людям увидеть потенциал и понять ограничения информатизации для решения социальных задач. При этом многие молодые люди в Европе до сих пор бросают школу, не получая компьютерного образования. Усилия по улучшению компьютерного образования в школах требует партнерского подхода, включая высшее образование, неформальное образование, включающее библиотеки, Makerspaces и Fablabs, а также исследования в области промышленности и образования, инициативу EU Code Week, которая растет из года в год и является отличной инициативой для ознакомления широкой и разнообразной аудитории с программированием и цифровым творчеством более широко. (*EU Code* Week — это массовое движение, которое поощряет творчество, решение проблем и сотрудничество на основе программирования и других технических мероприятий. Идея состоит в том, чтобы сделать программирование более заметным, показать молодым, взрослым и пожилым людям, как можно воплощать идеи в жизнь с помощью кода, демистифицировать эти навыки и объединить мотивированных людей для обучения [6]. В 2019 году в этой неделе приняло участие 4,2 миллиона человек из более чем 80 стран мира).

В 2019 году пятая часть молодых людей в Европе сообщила, что не имеет базовых цифровых навыков, молодые люди с низким уровнем образования более чем в три раза отстают в цифровых навыках, чем их сверстники с более высоким уровнем образования. Это мешает многим молодым людям принимать полноценное участие в рынке труда

По этой причине Комиссия по усиленным гарантиям для молодежи рекомендует проводить оценку цифровых навыков всех молодых людей, регистрирующихся в Молодежной службе, и на основе выявленных пробелов предложить им специальный подготовительный цифровой тренинг. Чтобы добиться успеха в технологической экономике, европейцам нужны цифровые навыки. Все, включая студентов, работающих людей, ищущих работу и рабочих, должны будут иметь навыки работы с цифровыми технологиями и быть уверенными, что преуспеют в быстро меняющейся среде и адаптируются к новым и появляющимся технологиям. Уровень цифровых навыков в ЕС по-прежнему низок, хотя постепенно улучшается, в то время как цифровая трансформация ускоряется. 90% рабочих мест во всех секторах в будущем потребуют некоторых форм цифровых навыков, но 35% европейских рабочих не хватает этих навыков. Спрос на цифровые навыки будут расти вместе с другими навыками, пользующимися спросом, начиная с базового до продвинутого, включая искусственный интеллект, а также грамотность в отношении данных, суперкомпьютеров и кибербезопасности.

Улучшенные цифровые навыки пользуются большим спросом. Инициатива обучения цифровым возможностям, которая работает с 2018 года, предоставляет студентам и недавним выпускникам возможность приобрести практический цифровой опыт в промышленности. Эта схема, по который обучилось более 12 000 студентов с базовыми и улучшенными цифровыми навыками, будет расширена и включать учителей, инструкторов и других сотрудников образовательных учреждений, предлагая им профессиональное развитие и возможности цифрового образования. Схема может также быть расширена за счет включения стажировок для обучаемых каникулярного обучения (VET, Vocational Education and Training), так как система каникулярного обучения имеет хорошие возможности для решения задач, связанных с цифровыми навыками. Развитие передовых цифровых компетенций также является одной из целей программы Цифровой Европы. Кроме того, Стратегия по малым и средним предприятиям МСП способствует такому обучению через программы Digital Volunteers и Digital Crash, ориентированные конкретно на текущую рабочую силу [7].

В основе Европейского плана действий лежат два стратегических приоритета – (1) Содействие развитию высокоэффективной экосистемы цифрового образования; (2) Повышение цифровых навыков и компетенций для цифровой трансформации [8].

Первый стратегический приоритет **содействие развитию высокоэффективной экосистемы цифрового образования** содержит шесть ключевых областей:

1. Стратегический диалог с государствами-участниками государств для выработки благоприятных факторов для успешного цифрового образования, в том числе:

• устранение пробелов в подключении;

• устранение пробелов в оборудовании;

• поддержка учебных заведений и учебных заведений с ноу-хау по адаптации и оцифровке;

• решение проблемы доступности вспомогательных технологий;

• поощрение государств-членов к содействию и более тесному диалогу о цифровом образовании между заинтересованными сторонами в экономике и учебными заведениями;

• поощрение государств-членов к разработке руководств по цифровой педагогике на основе передовой практики и опыта, а также повышению квалификации своих преподавателей.

2. Извлечение уроков из кризиса COVID-19 и развитие онлайн и дистанционного обучения для начального и среднего образования. Это поможет выработать общее понимание подходов, необходимых для дистанционного, эффективного онлайн и смешанного обучения, сделать их инклюзивными и увлекательными.

3. Разработка европейского цифрового образовательного контента, структуры, которая будет основываться на европейском культурном и творческом разнообразии и включать руководящие принципы для конкретных секторов образования и их потребностей (таких как высококачественный учебный дизайн, доступность, узнаваемость и многоязычие), отражая потребность в функциональной совместимости, сертификацию, проверку и возможность передачи содержания.

4. Поддержка, при необходимости, гигабитного подключения школ, а также подключение школ в рамках программы Connecting Europe Facility. Принятие мер по повышению осведомленности о возможностях финансирования. Призыв к государствам-членам включать широкополосную связь в проектах инвестиций и реформ в национальных планах восстановления и устойчивости. Максимально использовать поддержку ЕС в отношении доступа к интернету, покупки цифрового оборудования, приложений и платформ для электронного обучения в школы и, в частности, для учащихся из неблагополучных групп и для студентов и воспитателей с ограниченными возможностями.

5. Использование проектов сотрудничества Erasmus для поддержки планов цифровой трансформации начального, среднего, профессионального образования, учреждений высшего образования и образования для взрослых. Поддержка цифровой педагогики и опыта использования цифровых инструментов для педагогов, в том числе вспомогательных технологий и цифрового контента через Erasmus Teacher Academy и использование онлайн-инструмента самооценки SELFIE для преподавателей, чтобы помочь определить сильные стороны и пробелы в своих цифровых, технических и педагогических навыках.

6. Способствование пониманию новых технологий и их применению в образовании, разработка этических принципов использования искусственного интеллекта (ИИ) и больших данных в преподавании и обучении для педагогов, и поддержка соответствующих исследований и инновационной деятельности через Horizon Europe. Руководящие принципы будут сопровождаться программой обучения для исследователей и студентов по этическим аспектам ИИ.

Вторым стратегическим приоритетом является **повышение цифровых навыков и компетенций для цифровой трансформации,** которое включает

1. Разработку общих рекомендаций для учителей и образовательного персонала для содействия развитию цифровой грамотности, и борьбу с дезинформацией посредством образования и обучения. Это должно быть сделано в тесном сотрудничестве с заинтересованными сторонами посредством многостороннего сотрудничества, включающего организации гражданского общества, европейские технологические компании и операторов, журналистов и СМИ, национальные органы власти, образовательные и учебные заведения, Интернет-центры, педагогов, родителей и молодежь.

2. Обновление европейских цифровых компетенций с целью включения ИИ и навыков работы с данными. Поддержка развития учебных ресурсов по искусственному интеллекту для школ, организаций профессионального обучения и других поставщиков услуг обучения. Повышение осведомленности о возможностях и проблемах ИИ для образования и обучения.

3. Разработку Европейского сертификата цифровых навыков (EDSC), который может быть признан и принят правительствами, работодателями и другими заинтересованными сторонами по всей Европе. Этот позволит европейцам указать свой уровень цифровых компетенций, соответствующих сертификату.

4. Выработку рекомендаций по улучшению предоставления цифровых навыков в образовании и обучении. Это будет включать использование инструментов ЕС для инвестирования в профессиональное развитие учителей; обмен передовым опытом в области методов обучения, в том числе посредством акцента на инклюзивное высококачественное компьютерное образование (информатика) на всех уровнях образования и поощрение диалога с промышленностью по выявлению и обновлению новых и возникающих потребностей в навыках в синергии с Программой развития навыков

5. Улучшение мониторинга и поддержку межнационального сбора данных о цифровых навыках учащихся, чтобы лучше понять пробелы и укреплять доказательную базу действий для устранения этих пробелов. Это будет включать введение цели ЕС для цифровых компетенций, обучающихся по сокращению доли 13-14-летних школьников, которые не успевают в компьютерной и информационной грамотности до 15% к 2030 году.

6. Стимулирование улучшенного развития цифровых навыков с помощью целенаправленных мер, включая расширение масштабов стажировок в рамках программы «Цифровые возможности», путем распространения их на учащихся и учеников ПОО, а также предоставление возможностей профессионального развития для учителей и инструкторов и другого преподавательского состава в школах, профессиональном образовании, образовании для взрослых и высших учебных заведениях.

7. Поощрение участия женщин в STEM в сотрудничестве с Европейским институтом инноваций и технологий (EIT); разработка новых учебных программ для инженеров по информационным и коммуникационным технологиям на основе подхода STEM, чтобы быть более привлекательными для женщин, для повышения их участия и карьерного роста в областях STEM и IT. (STEM расшифровывается как Science, Technology, Engineering и Mathematics. Но это нечто большее. STEM превратился в уникальный подход к и обучению, основанный на стилях обучения и интересах преподаванию отдельных учащихся. Это означает, что STEM-образованию есть что предложить каждому учащемуся).

В соответствии с Указом Президента РФ от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года» одной из национальных целей развития РФ на период до 2030 года определена цифровая трансформация [4].

Одним из целевых показателей, характеризующих достижение указанной национальной цели, выступает достижение «цифровой зрелости» ключевых отраслей экономики и социальной сферы, в том числе здравоохранения и образования, а также государственного управления.

Цифровая трансформация отрасли «Образование» представляет собой процесс достижения «цифровой зрелости» отрасли, в ходе которого формируется цифровая

образовательная среда (ЦОС), состоящая из совокупности информационных систем, объединяющих всех участников образовательного процесса.

В рамках национальной цели "Цифровая трансформация" поставлены следующие задачи:

- достижение "цифровой зрелости" ключевых отраслей экономики и социальной сферы, в том числе здравоохранения и образования, а также государственного управления;
- увеличение доли массовых социально значимых услуг, доступных в электронном виде, до 95 процентов;
- рост доли домохозяйств, которым обеспечена возможность широкополосного доступа к информационно-телекоммуникационной сети "Интернет", до 97 процентов;

Достижение таких показателей невозможно без соответствующих цифровых компетенций.

15 апреля 2021 г. – Компания Microsoft, АНО «Центр развития инновационных технологий «ИТ-Планета» и АНО «Агентство развития профессионального мастерства (Ворлдскиллс Россия)» при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации объявили о запуске образовательной платформы «ПРОНАВЫКИ». Основная цель инициативы – профессиональное развитие и поддержка граждан России, столкнувшихся со сложностями во время ускоренной трансформации рынка труда. Благодаря цифровой среде, созданной совместно с крупнейшей российской платформой онлайн-рекрутинга HeadHunter, каждый участник программы сможет получить рекомендации по эффективному поиску работы, развитию профессиональных навыков и выбору карьерной траектории [5].

Проект «ПРОНАВЫКИ» предлагает получить базовые цифровые и профессиональные знания, соответствующие наиболее актуальным на рынке вакансиям в сфере менеджмента продаж, интернет-маркетинга, проектного менеджмента, ИТ-администрирования, аналитики данных и др. 12 курсов, разработанных специалистами Microsoft, WorldSkills и «ИТ-Планеты», уже доступны для людей разных профессий и уровней подготовки, а в течение месяца будут разработаны и добавлены еще более 10 модулей. Обучение будет проходить в онлайн-формате на сайте proskilling.ru. По итогам прохождения курсов и тестирования участники получат специальные сертификаты, подтверждающие квалификацию, а также карьерную поддержку: бесплатные консультации по созданию резюме и подготовке к собеседованию, содействие в поиске работы, возможность трудоустроиться в компании, которые стали партнерами проекта.

В Беларуси принята Государственная программа «Цифровое развитие Беларуси» на 2021–2025 годы [2], в которой отмечается, что «в части цифровой трансформации сферы образования проведены работы по подготовке к разработке и формированию республиканской информационно-образовательной среды – основы для формирования единого информационного пространства отрасли, базового элемента проекта «Электронная школа». По предварительным оценкам доля учреждений образования, охваченных проектом «Электронная школа», по итогам 2020 года составит 80 процентов. Созданы и постоянно обновляются электронные образовательные ресурсы (учебные издания, учебно-методическая документация образования и иные обучающие материалы). Для автоматизации рабочих процессов в учреждениях образования используются различные сервисы, в том числе программные продукты. В учреждениях общего среднего образования применяются сервисы

«Электронный журнал/дневник», апробируются системы контроля управления доступом в здания. Выполняется модернизация материально-технической базы учреждений образования (оснащение персональными компьютерами, интерактивными досками, системами видеонаблюдения)».

К сожалению, в Программе отсутствует отдельная подпрограмма по цифровизации образования, которая позволила бы объединить усилия всех заинтересованных сторон.

В современных условиях соискатели с цифровыми навыками будут иметь решающее значение для экономического восстановления в ближайшие годы. Помимо цифровых навыков, цифровая экономика требует также дополнительных навыков, таких как адаптируемость, коммуникабельность и навыки сотрудничества, навыки в решении проблем, критическое мышление, креативность, предприимчивость и готовность учиться.

Цифровой скачок в образовании и обучении будет иметь жизненно важное значение для раскрытия потенциала людей, никого не оставляя позади. Это также будет жизненно важно для доказательства эффективности, актуальности и законности системы образования и обучения при подготовке к будущему и его формировании.

1. *Комплект материалов по цифровым навыкам. ITU 2018. 100 с. –URL* https://www.itu.int/en/ITU-D/Digital-Inclusion/Documents/Digital-Skills-Toolkit-Russian.pdf

2. *Постановление Совета министров Республики Беларусь от 2 февраля 2021 г. № 66 «О Государственной программе «Цифровое развитие Беларуси» на 2021-2025 год».*

3. *ПРОНАВЫКИ. – URL:* https://proskilling.ru/about_project

4. *Указ Президента РФ от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года».*

5. *Centre for the Fourth Industrial Revolution Network 2018 World Economic Forum. – URL:* http://www3.weforum.org/docs/WEF_C4IR_Network_2018.pdf

6. *Code week. – URL:* https://codeweek.eu/about

7. *Carretero, S.; Vuorikari, R. and Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use, EUR 28558 EN,* http://doi.com/10.2760/38842

8. *Digital Educational Action Plan (2021-2027). Resetting education and training for the digital age. European Commission. European Union. 2020. – URL:* https://education.ec.europa.eu/self-reflection-tools/schools-go-digital

УДК 331.548

Космономическая концепция: предрасположенность и призвание к профессии социолога в рамках профориентации при поступлении в вуз

Кудрявцева Вероника Ивановна, доц., к.социол.н., доц. Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, SPIN-код: 7609-1704, ORCID: 0000-0002-1257-3549, kvi@bseu.by

В данной статье анализируется эффективность проведения профориентации традиционными методами и возможности новых космономических информационных технологий (КосмИТ), приводятся результаты проведенного исследования по оценке врожденной предрасположенности к профессии социолога. Предлагается включить КосмИТ в практику профориентации и в дальнейшее исследование их

возможностей при прогнозировании и планировании профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профориентация; информационные технологии; предрасположенность; профессия социолог; высшее образование.

Устойчивое развитие общества предполагает управляемую стратификационную систему, в основе которой лежит профессиональное разделение труда. Дисбаланс востребованности профессий на рынке труда приводит к различным нежелательным экономическим последствиям, в результате чего снижается эффективность общественного производства, поэтому задача снижения и регулирования такой несбалансированности является актуальной.

Представители той или иной профессиональной группы занимают близкие социальные позиции, которые невозможно достичь без получения специального профессионального образования.

В настоящее время профессиональные намерения школьников поступать в тот или иной вуз, в основном, формируются в результате школьной профориентации, под влиянием родителей, друзей и школьных педагогов. В то же время, проведенные социологические исследования в Уральском государственном университете путей сообщения показали, что благодаря школьной профориентации выбрали свою профессию всего лишь 20% будущих абитуриентов, хотя считают её необходимой и значимой 91,5% респондентов. Выявить интерес к профессии помогают различные психологические тесты. Однако они активно применяются в школьной профориентации, которая показывает невысокую эффективность.

Согласно данным вышеуказанного исследования, при выборе профессии только 28% опрошенных не испытывали никаких затруднений, а около половины (48%) столкнулись с трудностями и 24% - со значительными трудностями. Большая часть респондентов (78%) заявила, что выбор профессии они осуществили самостоятельно. При этом 58,4% ориентировались на интерес к профессии [1]. Следовательно, большая часть будущих абитуриентов хотела бы выбрать профессию согласно предрасположенности к ней, а в лучшем случае – по призванию.

Согласно определению философского словаря, «предрасположенность – это совокупность наиболее характерных физических и духовных возможностей человека, определяющих образ его жизни, переживаний, поведения, мышления и т. п. Предрасположенность врожденна, однако некоторые ее моменты после рождения получают известный простор для своего развития… Воспитание и среда не могут ее изменять, но они могут тормозить или содействовать ее развитию» [5]. Призвание же предполагает изначально присущее человеку внутреннее влечение к какому-нибудь делу, профессии, поэтому не создает трудностей в профориентации, если человек обладает нужными способностями.

Космономическая концепция позволяет определять врожденную предрасположенность к определенному поведению, склонности человека, что было продемонстрировано в криминологическом исследовании по определению предрасположенности к конкретному виду психических патологий [2]. В случае профориентации речь идёт о выявлении тех черт, которые могут получить в дальнейшем благотворное развитие, ведь в процессе получения образования происходит развитие личности, которая наряду с усвоением знаний, умений и навыков интериоризирует ценности и образ жизни определенной профессиональной группы, в результате чего демонстрирует сходное социальное поведение. Следовательно, космономический подход к определению предрасположенности к той или иной профессии должен основываться на выявлении тех врожденных ритмов, которые гармонично (или хотя

бы нейтрально) выражены в личной космономической модели (КМ) в их режимах взаимодействия с другими ритмами у всех представителей конкретной профессиональной группы. Иначе в случае периодически возобновляемого напряжения человек не сможет принять образ жизни профессиональной группы и воспринимать его как собственный, демонстрируя сходное с её представителями социальное поведение.

Цель проведенного исследования заключалась в определении ритмов, информационная база данных которых раскрывает содержание конкретной профессиональной деятельности (социолога), и сочетание которых по определенному алгоритму воспроизводится у всех представителей профессиональной группы, формируя тем самым врожденный «алгоритм профессии» (социолога). Обнаружение такого алгоритма или «врожденного паттерна» в космономической модели человека позволит ориентировать его на данный вид профессиональной деятельности.

Задачи исследования заключались:

а) в анализе КМ всех представителей студенческой группы, находящейся на заключительном этапе обучения профессии социолога – студентов-дипломников, то есть дошедших до финала и интериоризировавших соответствующие ценности и образ жизни;

б) в анализе КМ наиболее ярких представителей социологической науки – ученых-социологов с мировым именем (О, Конт, М. Вебер, Э. Дюркгейм, Р. Мертон, П. Бурдьё, Ю. Хабермас, Г. Спенсер, Г. Зиммель, Т. Парсонс, Н. Луман, Р. Коллинз);

в) в выявлении в их КМ и описании повторяющихся «врожденных паттернов» профессии.

Согласно известной базе данных планетарных ритмов движения, в качестве ритмов, которые могли бы раскрыть содержание профессиональной деятельности социолога, подходят ритмы движения Юпитера или Плутона [3]. Однако в КМ всех исследуемых социологов, построенных на дату их рождения, никаких повторяющихся закономерностей с участием гармоничных или нейтральных режимов на этих ритмах обнаружено не было.

При этом следует отметить, что при расчётах КМ были использованы швейцарские астрономические эфемериды, которые заложены в компьютерной программе Cosmonomics, с допустимыми отклонениями от точных аспектов, как обычно, - 8 градусов для гармоничных аспектов (гармоничных режимов) и 4 градуса для жестких аспектов (нейтральных режимов).

В то же время, повторяющиеся закономерности были обнаружены с участием планетарного ритма Хирона. Несмотря на то, что это небесное тело было обнаружено астрономами сравнительно недавно, гипотеза о его существовании и ритме движения известна с очень давних времен. Именно этот ритм выражен в гармоничных и нейтральных режимах у всех социологов нашего исследования во взаимодействии с ритмами Меркурия, Нептуна, Марса, Солнца и так называемых фиктивных точек. При этом обозначенные выше аспекты Хирон-Нептун присутствует у 46% ученых-социологов и 52% студентов-социологов, Хирон-Меркурий – у 36% ученых-социологов и 19% студентов-социологов, Хирон-Марс – у 27% ученых-социологов и 38% студентов-социологов, и могут быть не единственными в одной КМ. Такие высокие показатели указывают на неслучайность присутствия гармонично или нейтрально выраженного ритма Хирона в КМ социологов.

Более того, через обнаруженные взаимодействующие в режимах с ритмом Хироном другие ритмы можно описать профессию. Например, ритм Нептуна несет в себе информацию о мировоззрении, идеях, то есть имеет определенное отношение к

знаниям, очерчивая таким образом сферу знаний [3]. Логично предположить, что аспект Хирон-Нептун указывает непосредственно на сферу социологии. Ритм движения Меркурия связан с ментальной деятельностью, поэтому его взаимодействие с Хироном говорит об определенных интеллектуальных предпочтениях к социологии. При этом логично, что у ученых-социологов данная планетарная пара встречается гораздо чаще, чем у студентов. Ритм движения Марса в гармоничном режиме взаимодействия с ритмом Хирона указывает на активную деятельность, которая оказалась предпочтительна в сфере социологии. У студентов-социологов данный аспект встречается чаще, чем у ученых, поскольку первые являются в большей мере исполнителями профессиональной роли, чем интеллектуалами, развивающими науку социологию.

В профессиональном алгоритме социологии кроме основного ритма Хирона участвует также второй ритм – ритм движения Меркурия, имеющий отношение не только к ментальной деятельности, но и к «расчетливой» ментальной деятельности, так как специфика профессии социолога связана с математическими расчётами, позволяющими обрабатывать данные опросов. Ритм движения Меркурия выражен в гармоничных и нейтральных режимах у всех социологов нашего исследования во взаимодействии с ритмами Марса, Юпитера, Прозерпины, Солнца и так называемых фиктивных точек. В данном случае описание профессии социолога дополняется тем, что способности к «расчетной деятельности» дополняются умением соблюдать точность и скрупулезность (взаимодействие ритма Меркурия с ритмом Прозерпины), умением делать глобальные или государственного характера обобщения (взаимодействие ритма Меркурия с ритмом Юпитера), стремлением проявлять свою волевую, активную деятельность в сфере, связанной с обоснованными расчетами (взаимодействие ритма Меркурия с ритмом Марса), либо даже найти в ней свою самореализацию (взаимодействие ритма Меркурия с ритмом Солнца).

Вышеуказанные аспекты Меркурий-Марс присутствует у 29% ученых-социологов и 18% студентов-социологов, Меркурий – Юпитер - у 36% ученых-социологов и 24% студентов-социологов, Меркурий-Прозерпина – у 18% ученых-социологов и 52% студентов-социологов, и могут быть не единственными в одной КМ. Тот факт, что у ученых-социологов оказалось значительно больше аспектов Меркурий-Марс, чем у студентов, объясняется необходимостью этих ученых благодаря апеллированию к расчетам «пробивать дорогу» в науке в свое время не только себе, но и новой целой отрасли знаний, то есть быть первопроходцами, а это подразумевает выраженный акцент на ритм движения Марса. Способностей же к «точности расчетов» у них меньше, чем у студентов-социологов, поскольку задача их состояла не в «исполнительской дисциплине» по расчётам, а в обобщении их результатов и выдвижении концепций, что подчеркивает также бо̀льшее количество аспектов Меркурий – Юпитер.

Кроме того, у претендентов на профессию социолога должны быть показатели, указывающую на способности в такой сфере знаний, как гуманитарная сфера. За сферы знаний, как было указано выше, «отвечает» ритм Нептуна. У всех социологов нашего исследования ритм Нептуна оказался хотя бы в одном гармоничном или нейтральном режиме взаимодействия с так называемыми «женскими планетами» – Луной, Венерой, Сатурном, либо непосредственно – с основным «социологическим ритмом» Хирона.

Так, аспекты Нептун-Луна присутствует у 27% ученых-социологов и 24% студентов-социологов, Нептун-Венера – у 36% ученых-социологов и 29% студентов-социологов, Нептун – Сатурн – у 55% ученых-социологов и 57% студентов-

социологов, и могут быть не единственными в одной КМ. При этом значимой разницы в показателях между учеными-социологами и студентами-социологами не просматривается, что логично в данном случае, так как гуманитарная сфера для всех является просто указанием на сферу гуманитарных наук, а не технического знания.

Благодаря возможности провести углубленное исследование по данным студентов-социологов, которые предоставили не только свои даты рождения, но и время, место рождения, а также доступным историческим данным о времени и месте рождения некоторых ученых-социологов, были выявлены дополнительные закономерности, включенные в алгоритм профессии социолога. Проведенный анализ аналогичных планетарным ритмам Хирона и Меркурия 7 и 3 корды показал их заполненность планетарными ритмами в большинстве случаев: у 5 ученых-социологов из 6 ученых (83%), полные данные рождения которых известны из исторических источников; у 11 из 21 студентов-социологов (52%). При этом возможно использование «компенсаторного механизма», поскольку 7 и 3 кордам аналогичны по информации сектора Т и Е в личной КМ. В случае незаполненности какой-либо из корд возможна компенсация соответствующим сектором, и тогда результат получается следующим: у всех ученых-социологов (100%) наблюдается заполнение корд или соответствующего сектора; у 19 из 21 студентов-социологов (91%) наблюдается такая же картина. Это означает, что примерно у 9% оставшихся студентов-социологов реальные жизненные события не позволят заниматься избранной специальностью – социологией, так как заполненность корд планетарными ритмами позволяет оценить реальную наполненность сфер жизни соответствующими важными событиями, которые синхронны в определенных режимах с этими ритмами. У 91% студентов-социологов возможен выбор, каким образом они будут применять знания по полученной специальности, будут ли профессионально в дальнейшем ею заниматься.

Таким образом, у тех абитуриентов, кто задумывается о профессии социолога, в личной КМ должны быть выражены ритм Хирона хотя бы с одним гармоничным или нейтральным режимом взаимодействия с ритмами Меркурия, Нептуна, Марса, Солнца или так называемых фиктивных точек; а также – ритм Меркурия хотя бы с одним гармоничным или нейтральным режимом взаимодействия с ритмами Марса, Юпитера, Прозерпины, Солнца или так называемых фиктивных точек. У них также должна наблюдаться предрасположенность к гуманитарными наукам в целом через наличие гармоничного или нейтрального режима взаимодействия ритма Нептуна с каким-либо из ритмов Сатурна, Венеры, Луны; или к социологии в частности – ритма Нептуна и Хирона.

В то же время, можно сориентироваться, есть ли вероятность работать в дальнейшем по полученной профессии социолога. Для этого необходимо, чтобы в личной КМ 7 и 3 корда были заполнены планетарными ритмами. Если хотя бы одна из них не заполнена, то должен быть заполнен соответствующий корде сектор. Например, если не заполнена 7 корда, то в секторе «тау» должен находиться планетарный ритм; если не заполнена 3 корда – то в секторе «эпсилон» должен быть планетарный ритм. В противном случае, человек не сможет по объективным причинам работать по полученной специальности «социология», так как линия жизни не способствует этому пути, но в то же время получение высшего образования, вероятно, откроет ему дорогу для иного рода самореализации.

Космономический подход позволяет исследовать естественную предрасположенность, индивидуальные способности человека, позволяя сознательно и разумно

осуществлять профориентацию. Поэтому кроме всех общеизвестных организационных мероприятий по профориентации, предлагаемых организационных мер в средней школе, многочисленных психологических тестов на профориентацию, имеет смысл использовать современные информационные технологии, к которым относятся космономические информационные технологии [4]. Следует подчеркнуть также такой немаловажный факт, что некоторые специальности, например, медицинского профиля, где цена профессиональных ошибок в трудовой деятельности довольно высока и порой стоит чьей-то человеческой жизни, предполагают большую ответственность при приеме наиболее способных и склонных к медицинской практике абитуриентов. Благодаря космономическим информационным технологиям ранняя профориентация поможет снизить ошибки при выборе профессии и расставить абитуриентам нужные акценты, прежде чем сделать свой выбор, а их верный выбор предоставит бо̀льшие гарантии того, что из вузов уменьшится отсев студентов из-за неуспеваемости или разочарования в профессии.

1. *Брюхова О.Ю., Костина Н. Б. Организация профориентационной работы транспортного вуза на довузовском уровне: опыт социологического исследования // Вопросы управления. - 2020. - №3 (64). - С. 155-165.*

2. *Кудрявцева В.И. Космономические факторы серийных убийств // Криминология: вчера, сегодня, завтра. – 2019. - №51. - С. 38–44.*

3. *Кудрявцева В. И. Начала космономии: монография / В.И. Кудрявцева – Мн.: «Бестпринт», 2001. – С. 92-101.*

4. *Кудрявцева В. И. Космономические IT технологии и управление в социальных и экономических системах // Проблемы управления хозяйствующими субъектами в информационном обществе: Материалы 8-го Международного научно-практического интернет-семинара, 15 апреля 2019 г., Минск. – Мн.: Международный университет «МИТСО», 2019. - URL: https://www.mitso.by/web/uploads/others/kaf_eco/%d0%a1%d0%b5%d0%bc%d0%b8%d0%bd%d0%b0%d1%80%202019_%d0%a1%d0%b1%d0%be%d1%80%d0%bd%d0%b8%d0%ba.pdf (дата обращения: 26.12.2021).*

5. *Философский словарь [Пер. с нем.] / Под ред. Г. Шишкоффа. - М.: Иностранная литература, 1961. – 575 с.*

6. *Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.*

УДК 658

Процессный подход в оценке качества высшего образования

Курбацкий Владимир Николаевич, к.пед.н., доц., проф. кафедры информационных технологий в образовании, ГУО «Республиканский институт высшей школы», г.Минск, kurbatskyvn@yandex.ru

В статье рассматриваются концепции разработки и внедрения системы менеджмента качества в среде высшего учебного заведения. Качество образования должно представлять собой совокупность внутренних и внешних оценок, охватывающих не только достигнутые результаты, но и прежде всего процессы, посредством оценки опережающих и отстающих показателей, адаптированных для высших учебных заведений. Эти процессы могут способствовать устойчивому развитию не только вузов, но и общества в целом.

Ключевые слова: качество образования; менеджмент качества; процессный подход; устойчивое развитие; цифровая трансформация.

Наличие приемлемого уровня качества услуг должно быть главной заботой любой системы высшего образования, направленной на то, чтобы направить страну

к устойчивому развитию. Более высокий уровень общего качества образования в высших учебных заведениях является необходимой предпосылкой для обеспечения студентов знаниями, навыками и компетенциями, необходимыми им для успешного завершения учебы. По этой причине каждый вуз нуждаются в функциональной и всесторонней системе управления качеством, которая должна быть естественной частью общей системы управления вузом [6; 7; 1].

В Кодексе Республики Беларусь об образовании прописано: «Качество образования – соответствие образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы» [8]. Оценка качества – это совокупность внутренних или внешних действий, подтверждающих соответствие продукта, услуги или системы установленным требованиям. Понятие качества образования для вуза имеет два аспекта: первый — соответствие стандартам и спецификации; второй — соответствие запросам потребителя.

Сейчас стоит задача переосмыслить методы и процессы, используемые для определения качества и совершенства, в том числе те, которые используются для оценки качества образования и оценки качества образовательных программ.

В настоящее время в целом можно выделить три различные концепции разработки и внедрения системы менеджмента качества.

1. Концепция ISO 9000. Стандарт ISO 9000 устанавливает основные понятия и принципы менеджмента качества, которые могут использоваться организациями, стремящимися к устойчивому успеху посредством внедрения системы менеджмента качества. В Республике Беларусь сертификация по ISO 9000 не является обязательной. Концепция ISO 9000 основана на применении требований стандарта ISO 9001 [4] и рекомендации стандарта ISO 9004 [5]. Многие высшие учебные заведения по всему миру имеют такие системы, сертифицированные по стандарту ISO. Стандарты подтверждают, что компания соблюдает и выполняет требования, определенные международными стандартами в области системы менеджмента качества.

2. Концепция отраслевого стандарта. Различные отрасли бизнеса создают свои собственные стандарты менеджмента качества (они обычно соответствуют требованиям стандарта ISO 9001). Отраслевой стандарт устанавливается на те виды продукции, нормы, правила, требования, понятия и обозначения, регламентация которых необходима для обеспечения качества продукции данной отрасли.

3. Концепция совершенства организации, основанная на различных моделях совершенствования деятельности предприятий. В настоящее время известны три модели совершенствования деятельности предприятий и организаций: модель Э.Деминга (Япония), модель М.Болдриджа (США) и модель Европейского Фонда управления качеством – модель EFQM. Центральное место в обосновании модели EFQM играет связь между целью и стратегией организации и тем, как она используется для того, чтобы помочь ей создать устойчивую ценность для заинтересованных сторон и обеспечить выдающиеся результаты [3]. Модели могут служить прекрасным примером для всех типов вузов. Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA) была создана в качестве организации для представления обеспечения качества и опубликовала специальное руководство в рамках этой концепции [2].

Эти концепции представляют собой подходящее направление для практического применения в среде высшего учебного заведения. С конца 90-х годов системы менеджмента качества постепенно стали признаваться ценным вспомогательным инструментом в вузах.

Сегодня не существует универсальной унифицированной модели стандарта качества, которая могла бы использоваться для оценки критериев качества высшего образования. Существуют недостатки в охвате некоторых действующих стандартов качества образования.

Цифровая трансформация предполагает постепенный отказ от функционального подхода к управлению и переход к более эффективным управленческим моделям. Альтернативой функциональному подходу к управлению называют процессный подход. Процессный подход к управлению предполагает, что объектами управления в организации выступают процессы. Они проходят через все структурные подразделения и ориентируются на конечный результат. Выделение и описание процессов – первая и основная задача.

Создание принципа процессного подхода (который имеет решающее значение для любого продвинутого менеджмента качества) в рамках системы менеджмента качества вуза является не простой проблемой. Необходимо определить процессы вуза, их взаимосвязи и последовательность. Основные процессы (то есть процессы, которые повышают ценность предоставляемых услуг) можно определить, как три основных макропроцесса:

- Преподавание и обучение;
- Творческая деятельность;
- Дополнительная деятельность.

Макропроцесс, названный «преподавание и обучение», включает в себя совокупность подпроцессов и видов деятельности, ориентированных на процесс преподавания и образования: бакалавриат, магистратура, докторантура и, наконец, самообразование преподавателей и обучение на протяжении всей жизни.

Макропроцесс «творческая деятельность» включает в себя все виды деятельности в области науки и исследований, либо решение различных исследовательских проектов.

Макропроцесс «дополнительная деятельность» предназначен для сотрудничества и практического применения, то есть сотрудничество с компаниями при решении конкретных задач (обучающие программы и т.д.) Эти процессы можно рассматривать как универсальный набор для большинства высших учебных заведений. Несомненно, эти процессы могут способствовать устойчивому развитию не только вузов, но и общества в целом.

В дополнение к основным процессам в вузе определяются другие процессы, такие как управленческие процессы, процессы управления ресурсами, а также вспомогательные процессы. Эти группы процессов могут быть специфическими или уникальными для отдельных высших учебных заведений. Тем не менее, можно найти большое количество процессов, которые являются общими для большинства вузов.

Применение процессного подхода позволяет преобразовать традиционную систему менеджмента в процессно-ориентированное управление.

Создание системы менеджмента качества влечет за собой необходимость в регулярной оценке и пересмотре того, являются ли принципы и процессы этой системы подходящими, эффективными, адекватными и обоснованными. Так, Стандарт ISO 9001: 2015 требует для этой цели двух основных инструментов: внутреннего аудита и управленческого анализа. Внутренний аудит помогает выявить возможности для улучшения, а также оценить эффективность и результативность всех последующих действий.

Управление качеством (включая процесс оценки качества) постепенно стало признаваться важной частью общей системы управления в высших учебных заведениях во всем мире. Высшие учебные заведения могут использовать различные подходы и модели в качестве основы для создания и развития систем менеджмента качества. Семейство стандартов ISO 9000 (или их индивидуальные модификации) и различные модели совершенства уже доказали свою эффективность как наиболее удобную и универсальную возможность.

В системе управления высшим учебным заведением в качестве очень подходящего инструмента оценки качества образования можно в полной мере рекомендовать творческое применение всех критериев модели EFQM Excellence на основе требований стандарта ISO 9001: 2015. Она представляет собой наиболее передовую, комплексную и современную основу для оценки стратегического потенциала цифрового вуза. Причем модель EFQM уделяет особое внимание принципам устойчивого развития.

Самым большим препятствием для эффективного внедрения любого подхода к управлению качеством в высших учебных заведениях является отсутствие реальной готовности к этому менеджеров высшего звена учреждения образования. Достижение успеха в этой области — это не вопрос денег или знаний людей. Это всегда вопрос проактивного лидерства и вовлеченности высшего руководства вуза.

1. Бусыгин, Д.Ю., Курбацкий, В.Н. Качество образования как один из основных факторов оценки стратегического потенциала цифрового вуза и его устойчивого развития // Бухгалтерский учет и анализ. – 2021. – № 4. – С. 24-32.

2. EFQM Excellence Model 2013, EFQM Representative Office: Brussels, Belgium, 2012.

3. EFQM Mode.l – URL: https://www.efqm.org/efqm-model – Дата доступа: 12.01.2022.

4. ISO 9001:2015 Quality Management System–Requirements; ISO: Geneve, Switzerland, 2015.

5. ISO 9004:2018 Quality Management–Quality of an Organization–Guidance to Achieve Sustained Success; ISO: Geneve, Switzerland, 2018.

6. Загуменнов, Ю.Л. От интернета экономики к цифровой: вызовы для образования // Цифровая экономика – экономика будущего: исторические предпосылки, правовая основа, экономический эффект: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., Минск, 28 февр. 2019 г. – Минск: СтройМедиаПроект, 2019. – С. 157-159.

7. Загуменнов Ю.Л. Цифровизация образования – от эксклюзивности к инклюзии // Трансформация системы высшего образования в цифровой экономике – вынужденная необходимость или естественный процесс? материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 30 мая 2019. - С. 42-49.

8. Кодекс Республики Беларусь об Образовании 243-З от 13.01.2011 г.

УДК 378.14

Противоречивые тенденции образовательного процесса в современном обществе

Мартысюк Павел Григорьевич, д.философ.н., доц., проф. кафедры информационных технологий и социально-гуманитарных дисциплин Минского филиала РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Минск, Pr_martis@yahoo.com.

В статье исследуются противоречивые тенденции современного образовательного процесса в условиях динамично развивающегося общества. С позиции философского осмысления меняющейся общественной реальности определены пер-

спективы формирования творческого потенциала личности учащегося в условиях инновационного развития духовной сферы общества.

Ключевые слова: противоречивые тенденции; современное общество; образование; инновационное образование; конструктивный диалог; творчество; учащийся.

Благосостояние современного общества напрямую зависит от уровня развитости его духовной сферы, особое место в которой по праву принадлежит образованию. В обобщённом виде образование может быть представлено как функция общества, обеспечивающая его жизнедеятельность, и определяющая возможности развития. Эта функция реализуется через процессы трансляции образовательного опыта на современную культурную ситуацию, переживающую значительные изменения. Образование при этом оставляет за собой право быть выразителем общественной и политической жизни, своего рода механизмом воспроизводства культуры в соответствии с заранее выработанной интеллектуальной схемой [1; 2]. Её специфику и направленность во многом определяет деятельностный подход, позволяющий реализовать основные положения культурно-образовательной теории на практике.

В основе противоречивых тенденций, сложившихся на данный момент в системе образования, зачастую мы ощущаем присутствующий диссонанс индивидуального и коллективного творческого начал, определяющих глубинные образовательные ценности и искусственно выработанных форм управления образовательным процессом, в процессе реализации обретающих отчуждённый характер.

«В административных и иерархических системах управления главная задача – приведение реального состояния дел в соответствие норме. Норма как таковая не обсуждается и не проблематизируется. Поэтому контроль и постоянная проверка реального состояния дел выступают как основные методы управления. Рефлексивное управление также включает в себя элементы мониторинга и контроля. Однако принятие управленческих решений не всегда сводится к обязательному приведению в соответствие норме. Могут проблематизироваться сама норма и критерии, приниматься решения по её изменению и организации» [6, с. 435-436].

Доминирование структурно-системного развития привело к превращению образовательного менеджмента в основной фактор развития системы образования, к рассмотрению учебно-воспитательных заведений и их коллективов лишь как социальных организаций или учреждений образования, обладающих определёнными средствами и осуществляющих конкретную деятельность по реализации их цели. Первостепенное внимание здесь уделяется внешне безукоризненно выстроенным технологиям и классификациям систем управления образованием. «При этом само образование представляется не как социально-культурный феномен, ориентированный на самодеятельность и саморазвитие личности учащихся благодаря всемерной актуализации их нравственного потенциала, а как система и программа действий, направленная на преобразование существующей реальности или управленческий феномен» [6, с. 433]. В этой ситуации человек в целом обезличивается. Он становится своего рода шестерёнкой функционирующего общественно-образовательного управленческого механизма. От него требуются лишь только отдельные способности и возможности, наполняющие структуру внешней деятельности и поддерживающей её работоспособность [3].

Среди основных направлений, нацеленных на качественное улучшение современной системы образования, принято выделять: гуманизацию; творческий подход; традиции и инновации; непрерывность; взаимодействие образования и воспитания. Положив их в основу исследования, мы одновременно попытаемся выявить несо-

вершенства общественной и образовательной системы, препятствующие их осуществлению.

Под гуманизацией образования принято понимать признание человека главной социальной ценностью. Главная цель, которая реализуется, в процессе гуманизации образования, воспитать у учащегося чувство собственного достоинства, основанного на восприятии себя как личности, испытывающей уважение к самой себе. Достоинство определяется как характеристика человека со стороны его внутренней ценности и соответствия своему предназначению. Следует обратить внимание на то, что достоинство присуще каждому, оно распространяется и на не подозревающего о его существовании человека. Но в полной мере оно присуще индивиду, который осознал себя как личность и сумел развить свою самость. Гуманизация образования противостоит его технократизации, направленной исключительно на реализацию научно-технического прогресса и решение производственных задач. Гуманизация образования означает создание приемлемы условий для всестороннего развития личности, а также носит личностно-ориентированный характер. Она же придаёт устойчивый характер развитию общества. «Устойчивое развитие – это развитие, при котором нынешние поколения удовлетворяют свои потребности, при этом, не ставя под угрозу возможность удовлетворять свои потребности будущим поколениям» [10, с. 173]. Исходя из этого, важнейшие элементы концепции определяют ее гуманитарную направленность и придают экономический смысл социальным и экологическим процессам [7, с. 144].

Традиционно под творчеством понимается деятельность, порождающая качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Нередко бывает крайне сложно идентифицировать деятельностное усилие как творческое [8, с. 28]. В особенности с позиции его признания как такового окружающими. В связи с этим в рамках образовательного творчества целесообразно сосредоточить внимание на самой личности творящего. Творческий подход в решении образовательных задач позволяет учащемуся эффективно пройти стадию индивидуального роста и развития, за счёт получения положительных эмоций в результате удовлетворения от результата. Особое место здесь занимает самотворчество как важнейшее средство преобразования самого себя. Оно направлено на приобретение новых качеств в процессе овладения учебным материалом. В основе самотворчества лежит процесс распредмечивания интеллектуального продукта, открывающий возможность постижения внутреннего мира создателя, его научной и образовательной деятельности. «Иначе говоря, самотворчество является созидательным процессом, обращённым не во вне, а во внутрь. В этой связи существует много наук, которые отражают этот процесс в системе таких категорий, как самообразование, самооценка, самолюбие, самоконтроль, саморегуляция, самоответственность, самовоспитание, и других, а в своей совокупности они характеризуются как самотворчество, усовершенствование своей личности» [9, с. 204; 4]

Творчество и самотворчество органически взаимосвязанные между собой. Это пути, ведущие человека к интеллектуальной зрелости. Формирование учащимся самого себя как творческой личности – единственно возможный путь к самоутверждению в условиях современного научно-технического прогресса, образовательного инновационного развития общества.

Образовательный процесс должен носить непрерывный характер. Непрерывность образования является важней тенденцией современного образовательного процесса. Она способствует получению углубленного и вместе с тем системного знания. Человек, который на протяжении всей своей жизни повышает свой образо-

вательный уровень наделяется способностью к аналитической деятельности, включающей процесс интегрирования и синтезирования отдельных разрозненных знаний и фактов.

Параллельно процесс образования личности должен сопровождаться её воспитанием. Интеллект здесь следует рассматривать как цель образования, а формирование и развитие духовно-нравственного потенциала личности как цель воспитания. Во взаимодействии образования и воспитания становится возможным формирование высокоразвитой личности, способной противостоять деструктивным факторам внешней среды, мыслить и действовать, сообразуясь с конструктивной направленностью своего внутреннего сознания.

Современная образовательная система имеет выраженный инновационный характер, что в свою очередь предполагает качественное улучшение системы образования [7, с. 18]. При этом следует обратить внимание на то, что «интеллектуализация, гуманизация и социальная работа, провозглашённые в конце XX в. в качестве основных задач образования, так и не превратились в основные звенья единой цепи в системе его организации. Наоборот, они стали активно вытесняться технологиями образовательного менеджмента, направленными на изменение унаследованных от прошлого культурных норм и на максимальное приближение их к нормам современного западного общества и его проектируемой модели как общества будущего. Данные инновации в системе образования в сочетании со стереотипами традиционного педагогического мышления выступили скорее в виде разрушительного, чем организационного фактора. Эффект самоорганизации образовательной системы при этом значительно снизился» [6, с. 436]. В этой связи актуален диалог традиций и инноваций. Он помогает вывести решаемую образовательную проблему на новый уровень осмысления. При этом проблемы, предлагаемые для диалогического дискурса, должны решаться в рамках метапредметных знаний, так как выходят за пределы чисто диалогической ситуации.

В заключении следует отметить, что преодоление противоречивых тенденций в образовательной системе способствует усовершенствованию духовной сферы современного общества, формированию всесторонне развитой творческой личности, повышению уровня её нравственной и социальной ответственности.

1. *Буча А.И., Каторжевский П.Н. К вопросу преподавания дисциплины «История» в дистанционном формате // Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами: Сб. статей XIII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 23 января – 01 февраля 2021 года. – М.: МАНПО, 5 за знания, 2021. – С. 177-179.*

2. *Буча, А.И., Каторжевский П.Н. Применение интерактивных методов в преподавании политологии и истории в высшей школе // Современные инновационные технологии и проблемы устойчивого развития в условиях цифровой экономики: сб. ст. XV междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 24 июня 2021 года). – Минск: БГАТУ, 2021. – С. 8-9.*

3. *Загуменнов, Ю. Л. Демократизация управления в высшей школе // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: сб. науч. тр. XI междунар. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2019 г.). В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. – С. 48-51*

4. *Загуменнов Ю.Л. Развитие управленческих компетенций студентов на основе демократизации и информатизации учебного процесса в вузе / Ю.Л.Загуменнов // Открытое образование. – 2020. – Т. 24 – № 2. – С. 55-64*

5. *Кузьменчук И.В., Тищенко Л.И. Развитие экосбалансированной экономики*

на основе гармоничных взаимоотношений между экономическими, экологическими и социальными системами // Современные инновационные технологии и проблемы устойчивого развития в условиях цифровой экономики. Сб. статей XIII международной научно-практической конференции. 2019. С. 143-146.

6. Левко А.И. Социокультурные предпосылки инновационного развития общества: философско-методологический анализ; Нац. акад. Наук Беларуси, Ин-т философии. – Минск: Беларуская наука, 2019. – 508 с.

7. Мартысюк, П.Г. Нравственная ответственность в принятии управленческих решений. // Материалы I международной научно-практической конференции. Право и современная экономика. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2018. – С. 15-19

8. Мартысюк, П.Г. Основные проблемы культуротворческой деятельности в контексте диалога создателя и потребителя // Человек. Культура. Образование. – 2014. – № 2 (12). – С. 24-31.

9. Мартысюк, П.Г. Конструктивный диалог в контексте инновационного образования // Управление образовательными системами: сб. науч. тр. / XIII Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 23 января – 1 февраля 2021 г. В 2 ч. Ч. 2. – М.: МАНПО, 5 за знания, 2021. – С. 204-207

10. Тищенко, Л.И., Кузьменчук И.В. Экологические проблемы как фактор угрозы жизни на Земле // Приоритетные векторы развития промышленности и сельского хозяйства. Материалы I Международной научно-практической конференции. 2018. – С.172-177.

УДК 37.014

Использование различных форматов электронного обучения для развития информационной компетентности педагогов

Пучковская Татьяна Олеговна, к.п.н., доц., зав. каф. информационных технологий в образовании ГУО «Минский городской институт развития образования», г. Минск, SPIN-код: 9566-3470, puchkovskaya@minsk.edu.by

В статье обозначена специфика педагогической деятельности в области дополнительного образования взрослых с учетом современных образовательных трендов. Рассмотрены разновидности электронного обучения. Описаны особенности синхронного и асинхронного режимов электронного обучения, возможные комбинации онлайн- и очных форм обучения. Представлены возможности реализации гибридного и смешанного обучения при организации повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: дополнительное образование взрослых, информационная компетентность педагога, цифровизация, электронное обучение

Стремительные изменения, происходящие в мире, требуют непрерывного профессионального развития специалистов всех сфер деятельности, включая образование. Профессиональное развитие педагогов становится актуальной проблемой современности.

В условиях глобальной модернизации, требуется поиск новых подходов к практике организации дополнительного образования взрослых, в которой должна найти отражение идея непрерывного профессионального развития и, безусловно, новые тренды в обучении.

К таким современным трендам относятся [8]:

1. Непрерывное развитие. Принцип Lifelong Learning (обучение всю жизнь) в современных условиях стал невероятно популярным. Поскольку информационный

поток окружает нас 24/7/365, всё обновляется с невероятной скоростью, наши знания и умения очень быстро устаревают, люди все больше осознают важность саморазвития. Именно поэтому сегодня так важно не останавливаться в своём развитии и постоянно обновлять свои компетенции (Hard и Soft skills).

2. Тотальная цифровизация. Цифровизация происходит уже довольно долго, но лишь в последние годы она набрала такой масштабный ход. Цифровизация образования – это внедрение современных цифровых технологий в систему образования, переход от традиционного образования к цифровому [2; 3]. Расширение использования цифровых технологий позволяет привнести в образовательный процесс ряд существенных преимуществ: индивидуализацию и персонализацию, интерактивность, эффективную обратную связь, образовательную кооперацию и др.

3. Онлайн-обучение. Цифровая трансформация процессов в системе образования включает и такие тенденции, как возникновение спроса на образовательные онлайн-платформы с контентом, создаваемым самими пользователями, мобильные и онлайн-курсы со смешанным учебным планом и проектно-ориентированным обучением и др.

4. Геймификация. Сегодня в мировой практике электронные обучающие игры активно используются на всех уровнях образования. Появился даже специальный термин в английском языке, образованный от слияния слов «обучение» и «развлечение» – edutainment, который предполагает создание таких образовательных продуктов (курсов), которые позволят слушателям получать удовольствие от процесса, достигая своей ценностной образовательной цели (кастомные решения, созданные специально под потребности обучающихся).

5. Проектная деятельность. Групповые задания или проекты гораздо ближе к реальным кейсам, которые встречаются в профессиональной деятельности. Преимущества проектного подхода: обучающиеся получают реальный опыт, который будет востребован в профессиональной деятельности; развивают гибкие навыки (Soft skills – надпрофессиональные навыки, которые помогают решать жизненные задачи и работать с другими людьми: коммуникативные навыки, креативные, умение работать с информацией, критическое мышление, навыки самоорганизации, стрессоустойчивость и прочие); применяют знания и отрабатывают навыки и на практике; информация усваивается легче и лучше; повышается мотивация.

6. Изменение роли педагога в образовательном процессе. В современных трендах преподаватель становится скрам-мастером, который лишь помогает, корректирует, опосредованно руководит процессом. Он выступает скорее помощником и советчиком, а не руководителем: вовлекает, мотивирует, создает, режиссирует и направляет уникальные и интерактивные проекты [3].

К современному педагогу и требования предъявляются уже новые [5]. На смену традиционной школе приходит «цифровая» школа, развивается ИКТ-насыщенная, высокотехнологическая образовательная среда, и учитель дополняет данную среду, предопределяя её характер уже в действии, приспосабливает новые средства для достижения дидактических целей. В этом контексте очень важно, чтобы учителя обладали необходимыми компетенциями для активного использования ИКТ в своей профессиональной практике, обеспечивая равные возможности и высокое качество обучения. Учителя должны научиться сочетать различные цифровые инструменты и ресурсы с целью создания интегрированной цифровой учебной среды для развития у учащихся навыков мышления и решения задач.

Когда речь заходит об окупаемости инвестиций в ИКТ, профессиональная подготовка педагогов, их непрерывное профессиональное развитие и повышение ква-

лификации имеют очень большое значение. Обучение и постоянная поддержка должны способствовать развитию у учителей необходимых компетенций в области ИКТ, которые они смогут применить, чтобы помочь учащимся сформировать соответствующие навыки, включая цифровые компетенции для работы и жизни [6].

Какие же новые форматы обучения в системе дополнительного образования взрослых в современных условиях наиболее эффективны и востребованы и способствуют развитию информационной компетентности педагога?

В настоящее время активно развиваются так называемые системы электронного обучения, основанные на преимущественном применении современных информационных и коммуникационных технологий, которые представлены в различных форматах [7]: смешанное обучение; гибридное обучение; дистанционное обучение; обучение с помощью сети Интернет.

С развитием цифровых технологий дистанционное обучение стало всё больше внедряться в традиционное очное образование. Оно реализуется с помощью различных режимов электронного обучения. В зависимости от того, как организовано взаимодействие между преподавателем и обучающимся, различают синхронные и асинхронные режимы электронного обучения.

Для реализации повышения квалификации педагогов можно использовать как синхронный, так и асинхронный режимы электронного обучения, которые имеют свои возможности и ограничения (таблица 1).

Таблица 1. – Особенности синхронного и асинхронного режимов электронного обучения

Режим	Синхронный	Асинхронный
Организация работы	Все участники обучения взаимодействуют друг с другом и с преподавателем	Слушатели самостоятельно работают с учебным контентом в любое удобное для себя время, получая отсроченную обратную связь от преподавателя
Формы реализации	Вебинар – для проведения лекций, круглых столов (связь между участниками поддерживается через Интернет с помощью специального приложения). Предполагает выступление преподавателя с презентацией и обратную связь от аудитории посредством чата, инструментов для голосования. Виртуальный класс – для практических занятий, деловых игр. Занятия в виртуальной образовательной среде, в которой моделируются активности очного формата и используются аналитические инструменты электронного обучения	Электронные курсы – для самостоятельного освоения учебной программы слушателями. Предполагают четкое структурирование учебного материала, размещенного на корпоративной платформе, и управление деятельностью слушателей в соответствии с учебной программой ПК (Например, СДО Moodle) Обучение по электронной почте – рассылка учебных материалов (текстов лекций, презентаций) и обратная связь с обучающимися посредством переписки по e-mail. Блоги – специально разработанные преподавателем образовательные блоги (сайты), содержащие образовательный контент в соответствии с учебной программой ПК
Возможности	быстрая обратная связь от преподавателя – можно сразу пояснить материал, который вызывает у слушателей сложности; организация групповой работы; развитие у слушателей комму-	обучение в любое удобное для слушателей время и в любом месте; возможность осваивать программу в собственном темпе; доступность учебных материалов для многократного освоения;

	никативных навыков; мотивация к обучению в процессе общения	развитие у слушателей навыков самоорганизации и умения учиться
Ограничения	необходимость подстраиваться под общий темп обучения; невозможность оперативно уделить внимание всем желающим; зависимость эффективности проведения занятий от качества связи, ИКТ-компетентности преподавателя	невозможность быстро получить обратную связь от преподавателя при непонимании материала; сложность развития навыков, которые требуют взаимодействия с преподавателем во время отработки; высокие требования к самостоятельности обучающихся.

Синхронный режим обучения подходит для организации непосредственного взаимодействия слушателей с преподавателем и друг другом. Асинхронный режим хорошо применим при организации самостоятельной работы слушателей, обучения в индивидуальном порядке.

Можно в очную программу ПК для некоторых тем встраивать синхронный или асинхронный режим, а можно в рамках реализации дистанционного обучения их эффективно сочетать. Например, слушатели могут в определенное время участвовать в совместных вебинарах, а в остальное время самостоятельно осваивать теорию и выполнять индивидуальные практические задания – в своем темпе, с использованием подобранных преподавателем электронных ресурсов.

В период пандемии многие учреждения образования попробовали внедрять синхронные и асинхронные форматы обучения, протестировали различные онлайн-платформы и новые инструменты коммуникации.

Преподаватели системы дополнительного образования взрослых обращались к широкому спектру платформ создания и проведения вебинаров (BigBlueButton, Pruffme, IVA MCU, Zoom, Skype, Navek Meet, Discord, Peregovorka.by и др.). В формате онлайн-учебных занятий использовались практически все средства управления познавательной деятельностью обучающихся; обмен опытом, групповое обсуждение той или иной учебной темы, актуальной проблемы, широкой палитры ситуаций, возникающих в педагогическом процессе; организация текущего контроля, опрос, интерактивное голосование; ответы на вопросы слушателей и комментарии к выполнению заданий. Особое внимание уделялось разработке образовательного контента, поскольку качество дистанционного образовательного процесса во многом определяется качеством предлагаемых для освоения слушателями электронных учебных материалов. Для создания преподавателями авторских образовательных ресурсов использовалась разнообразные возможности онлайн-сервисов: онлайн-презентаций (Google Презентации, Emaze и др.), ментальных карт (mindmeister, mindomo и др.), интерактивных заданий-тренажеров (LearningApps, mQlicker, Triventy и др.), веб-квестов (Learnis, Zunal и др.) и т.д.

Тем не менее, практика показала, что онлайн-формата недостаточно для достижения максимальной эффективности обучения. Онлайн-обучение уступает в эффективности традиционным очным методам.

Для качественной реализации программ обучения в условиях дистанцирования появилась потребность перехода на новый уровень – к реализации виртуальных классов, где преподаватель видит своих слушателей, может взаимодействовать с ними и организовывать совместную работу. Следующий логичный шаг в этом направлении – это гибридный формат, предполагающий максимально равные условия как для онлайн-, так и для офлайн-участников обучения.

По мнению авторов [9], технология гибридного обучения предполагает уникальное управление временем обучающегося при предоставлении ему методической поддержки, в частности, посредством:

- синхронного обучения, подобного онлайн-классу, которое можно осуществлять на основе индивидуального обучения;
- асинхронного обучения, которое обеспечивает идеальную платформу реализации дистанционного обучения.

Главное отличие гибридного обучения от любого другого вида – параллельное сочетание онлайн-обучения с очным. Смешанный формат также предполагает комбинацию онлайн-активностей с очными. Разницу между этими форматами обеспечивает не столько пропорция между активностями того и другого рода, а виды синхронизации участников. В смешанном формате все участники последовательно сменяют режимы деятельности, переходя из одной обучающей среды в другую – например, после очных занятий самостоятельно в удобное время изучают теоретический материал, выполняют упражнения. Гибридный формат предполагает параллельную работу онлайн-участников и очных обучающихся в единой гибридной обучающей среде [1].

В ГУО «Минский городской институт развития образования» реализуется с использованием элементов электронного обучения как заочная (дистанционная), так и очная форма получения образования. При этом используются модели смешанного и гибридного обучения.

На кафедре информационных технологий в образовании МГИРО модель смешанного обучения реализуется при заочной (дистанционной) форме получения образования. Обучение происходит посредством изучения учебных материалов, выполнения практических заданий, участия в форумах в СДО Moodle «Минская городская платформа дистанционного обучения» (https://do.minsk.edu.by). Один день в неделю слушатели посещают очные занятия, где получают необходимую помощь преподавателя в освоении наиболее сложного материала, выполняют групповые и индивидуальные задания в компьютерном классе.

При организации повышения квалификации в очной форме в 2021-22 году (в связи с эпидемиологической ситуацией) использовался гибридный формат обучения, когда преподаватель находился в аудитории с частью слушателей, а другая часть слушателей присоединялась к занятиям онлайн. Для организации деятельности в гибридном формате применялись сервисы Google. Слушатели работали с Google-документами, на свой Google-диск сохраняли выполненные работы, для мониторинга индивидуальной работы использовалась Google-таблица (таблица мониторинга прохождения курса), для связи онлайн – Google Meet, для совместной работы – онлайн-доска Jamboard.

Недельный курс предполагал очные занятия со слушателями, нуждающимися в постоянной поддержке педагога непосредственно в компьютерном классе, одновременно с ними подключались более «продвинутые» слушатели, выполняющие практические задания удаленно и фиксирующие результаты своей работы в Google-таблице. С ними на связи преподаватель был в течение всего времени очных занятий, проверяя чат и отвечая по видеосвязи.

Постоянно отслеживалась продуктивность работы слушателей. Выполненные задания слушатели обеих групп (онлайн-обучающиеся и обучающиеся очно) помещали в таблицу мониторинга прохождения курса и качество их выполнения проверял преподаватель. Перед проведением итоговой аттестации слушателей (зачета) по итогам повышения квалификации проводилась взаимооценка выполненных работ.

Анкетирование слушателей по итогам повышения квалификации показало высокую удовлетворенность организацией образовательного процесса в таких форматах. Слушатели особо отметили возможность выбора удобной формы обучения, гибкость образовательного процесса, эффективную обратную связь. По нашему мнению, в качестве важнейших достоинств моделей гибридного и смешанного обучения можно отметить: повышение мотивации обучающихся, самостоятельность, удобный контроль прогресса обучающихся; учет возможностей слушателей, многонаправленное взаимодействие.

Таким образом, инновационность и перспективность гибридной и смешанной моделей обучения при организации повышения квалификации педагогов обусловлена несомненным синергетическим эффектом от взаимного дополнения различных по своей природе традиционных и онлайн форм и средств обучения.

Использование различных форматов электронного обучения создает дополнительные возможности для всех участников образовательного процесса: проектирование безопасной для здоровья среды с минимизацией физического контакта при необходимости; удобство преподавателя при проведении занятий с использованием разных педагогических сценариев; возможность выбора слушателями формата обучения при сохранении качества образования; активное участие онлайн- и офлайн-обучающихся, взаимодействие аудиторий друг с другом, интерактивность; многонаправленное взаимодействие между преподавателями, онлайн и офлайн- обучающимися; синергия лучших практик онлайн- и офлайн-обучения.

Применение технологий электронного обучения не только позволяет сделать образовательный процесс в системе дополнительного образования взрослых более гибким, удобным, доступным, но и способствует развитию информационной компетентности как профессионально-личностной характеристики преподавателей и слушателей, построению ими индивидуальных траекторий цифровой адаптации.

1. Гибридное обучение: как подружить онлайн с офлайн? / EduTech. – 2021. – №7 (45). – URL: https://sberuniversity.ru/upload/iblock/d9a/ Edu_Tech_45_web.pdf. (дата обращения: 13.01.2022).

2. Загуменнов, Ю.Л. От интернета экономики к цифровой: вызовы для образования // Цифровая экономика – экономика будущего: исторические предпосылки, правовая основа, экономический эффект: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., Минск, 28 февр. 2019 г. – Минск: СтройМедиаПроект, 2019. – С. 157-159.

3. Загуменнов Ю.Л. Цифровизация образования - от эксклюзивности к инклюзии // Трансформация системы высшего образования в цифровой экономике – вынужденная необходимость или естественный процесс? Материалы Международной научно-практической конференции. Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (30 мая 2019 г.). М.: РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2019. – С. 42-49.

4. Загуменнов Ю.Л. Развитие управленческих компетенций студентов на основе демократизации и информатизации учебного процесса в вузе // Открытое образование. – 2020. – Т. 24. – № 2. – С. 55-64

5. Пучковская Т.О. Компетенции педагога в контексте глобальных тенденций цифровой трансформации процессов в системе образования // Педагогика информатики. – 2020. – № 3. – С. 1-15.

6. Пучковская Т.О. Повышение квалификации педагогов в условиях цифровой трансформации образования // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: Сб. науч. тр. XI Междун. науч.-

практ. конф. (Москва, 25 января 2019 г.). – В 2-х частях, Ч. 2. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. – С. 205-209.

7. Рудинский И.Д., Давыдов А.В. Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения // Вестник науки и образования Северо-Запада России. – 2021. – Т.7. – №1. – С. 1-8.

8. 11 трендов образования будущего: на что обратить внимание в 2021 году? – URL: https://prostudenta.ru/post-986.html. (дата обращения: 13.01.2022).

9. Wang F.L. Hybrid learning and education / F.L. Wang, J. Fong, L. Zhang, V.S. Lee // Lecture Notes in Computer Science: 2nd International Conference. – Berlin Heidelberg: Springer-Verlag. 2009. – P. 150-162.

УДК 378.14

Учебное сотрудничество как средство оптимизации процесса обучения иностранному языку в вузе

Тихонович Ольга Петровна, старший преподаватель кафедры Минского филиала РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Минск, optichonovich@reu.by.

В статье рассматривается вопрос преподавания дисциплины «Иностранный язык». Особое внимание уделяется учению в сотрудничестве, как приоритетной технологии обучения студентов.

Ключевые слова: образование; сотрудничество; преподаватель; студент.

Современное состояние образования в системе высшего образования характеризуется тенденциями информатизации и гуманизации [1; 3; 8]. В центре внимания университетов находится общение между участниками образовательного процесса, которое мы рассматриваем не только как взаимодействие, но и как взаимовлияние друг на друга. Для эффективного сотрудничества нужно сосредоточиться на укреплении позитивного изменения в высшем образовании с помощью изучения лучшего отечественного и международного опыта и флагманских инициатив [4].

Совместное обучение находится в контексте инклюзивного образования и позволяет включить в образовательный процесс всех учащихся, при этом способствует формированию у них социальных и эмоциональных навыков, создает возможность лучше понимать друг друга, учиться друг у друга, что очень актуально в современном мире [5].

Исследования показывают, что взаимное обучение, при котором учащиеся постоянно активно взаимодействуют друг с другом, объясняют концепции и идеи друг другу, может значительно улучшить понимание. Участвуя в совместном обучении, учащиеся могут извлечь опыт, полученный в аудитории, и применить его на практике, т.е. учебное сотрудничество помогает подготовить учащихся к реальным решениям.

Развитие культуры сотрудничества между участниками образовательного процесса в высшем учебном заведении играет важную роль. Это развитие связано с требованием текущей трансформацией образования, но также включает в себя более широкую перспективу, ряд подходов и эффективных педагогических технологий, которые могут быть полезны для преподавателей различных учебных дисциплин, изучаемых в системе высшего образования [2; 6; 7].

Обучение в сотрудничестве является одной из разновидностей личностно-ориентированного подхода в преподавании иностранного языка. Основная идея этой технологии – создать условия для активной совместной учебной деятельности студентов в разных учебных профессиональных ситуациях. Сотрудничество в обучении видится не только как помощь студентам при решении сложных учебных

задач. Здесь подчеркивается важность развития партнерских отношений, при этом признается ключевая роль преподавателей.

В наши дни процесс обучения иностранному языку понимается не как индивидуальная деятельность учащегося с учебным материалом, а как организованное общение на иностранном языке. Задача преподавателя в учреждении высшего образования заключается в развитии способности к изучению иностранного языка и создании условий для практического овладения иностранным языком. Важно также использовать методы обучения, которые стимулируют познавательную деятельность студентов в процессе обучения и позволяют каждому студенту проявить свои знания.

Ситуация успеха обучения иностранным языкам зависит не только от совместного согласования деятельности преподавателя и студентов. Большую роль здесь играет взаимодействие их личностей, складывающиеся между ними взаимопонимание.

Проблемой для учащихся при изучении иностранного языка является преодоление страха совершить неловкие ошибки. Эту проблему можно уменьшить за счет организации взаимозависимости и поддержки сотрудничества между студентами при работе в небольших группах, состав которых можно периодически менять.

В таких группах студенты участвуют в решении четко построенных учебных задач, и при этом создается образовательная среда, необходимая для успеха группы, способствующая развитию социальной компетентности и коммуникативных навыков.

Интерактивные и взаимозависимые компоненты совместного обучения создают возможности для эмоционального и межличностного опыта студентов, повышают их эмоциональную осведомленность, способствуют развитию критического мышления.

Проблемы и вызовы современных высших учебных заведений в обучении студентов иностранным языкам способен решить знающий преподаватель, применяющий актуальные технологии обучения.

Применение в образовательном процессе Минского филиала РЭУ имени Г.В. Плеханова подходов к обучению в сотрудничестве способствует комплексному овладению учебными дисциплинами, как с точки зрения теории, так и с точки зрения практики, развивает интерес у студентов к учебно-познавательной деятельности, развивает кругозор, способствует их становлению, как специалистов.

1. Буча А.И., Кобяк Г.Ф. Осуществление образовательной деятельности филиалами российских вузов в Республике Беларусь // Развитие регионов Беларуси и России как основа углубления интеграционных процессов: Сб. статей международной научно-практической конференции, Минск, 26 февраля 2021 года. – Минск: Белорусский государственный аграрный технический университет, 2021. – С. 57-59.

2. Буча А.И., Каторжевский П. Н. Применение интерактивных методов в преподавании политологии и истории в высшей школе // Современные инновационные технологии и проблемы устойчивого развития в условиях цифровой экономики: сб. ст. XV междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 24 июня 2021 года). – Минск: БГАТУ, 2021. – С. 8-9.

3. Елисеев А.Б. Опыт сотрудничества Минского филиала РЭУ им. Г.В. Плеханова в научно-образовательной сфере союзного государства Беларуси и России // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. научных трудов XII Междунар. науч.-практич. конф. «Шамовские

педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г. В 2-х ч. Ч. 2. – М.: МАНПО, 5 за знания, 2020. – С. 551-556.

4. Загуменнов Ю.Л. Вызовы для лидеров образования в условиях интеграции в европейское образовательное пространство // Перспективы развития современного образования: от дошкольного до высшего: сб. науч. статей Девятых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами. В 2-х частях. – М.: МАНПО, 2017. – С. 27-32.

5. Загуменнов Ю.Л. Инклюзивный подход к обеспечению качества образования // ЦИТИСЭ. – 2019. – № 1 (18). – С. 13.

6. Загуменнов Ю.Л. Развитие управленческих компетенций студентов на основе демократизации и информатизации учебного процесса в вузе // Открытое образование. – 2020. – Т. 24. – № 2. – С. 55-64.

7. Кузьменчук И.В. Организация самостоятельной работы студентов по изучению иностранного языка с использованием информационных технологий // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сборник научных трудов XII Междунар. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г. В 2-х ч. Ч. 2. – М.: МАНПО, 5 за знания, 2020. – С. 613-617.

8. Мартысюк, П.Г. Гуманистические ориентиры философии / П.Г. Мартысюк // Гісторыя і грамадазнаўства. – 2013. – № 2. – С. 3-8.

УДК 378.14

Необходимость использования ситуационных задач и кейсов в образовательном процессе минского филиала РЭУ имени Г.В.Плеханова

Ходенков Алексей Леонидович, ст. преподаватель кафедры менеджмента, учета и финансов, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Минский филиал, alhodenkov@mail.ru

Статья посвящена отражению основных направлений совершенствования образовательного процесса в Минском филиале РЭУ имени Г.В. Плеханова в условиях адаптации образовательных программ к цифровой экономике.

Ключевые слова: цифровая экономика; ситуационные задачи; кейсы; модель сотрудничества.

Переход к цифровой экономике серьезный вызов для всей системы образования. Цифровая экономика требует от системы образования не просто «оцифровки» отдельных процессов, а комплексного подхода, который ставил бы новые цели, менял структуру и содержание образовательного процесса [1]. Эффективное образование включает не только передачу информации от педагога к ученику, оно требует сложных социальных взаимодействий и адаптации к потребностям каждого учащегося и их культурно-социальному контексту [2; 7-10]. Государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования, к сожалению, отстают от корпоративных бизнес-школ и университетов.

Цифровизация образования является приоритетным направлением развития единого образовательного пространства РФ и Республики Беларусь, определивших в качестве стратегической цели своего развития создание цифровых экономик. Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, являющийся флагманом инновационных образовательных проектов, рассматривает развитие направления «Цифровая экономика» в качестве приоритетного.

В минском филиале РЭУ имени Г.В. Плеханова накоплен собственный опыт применения инновационных образовательных технологий. Все лекционные, прак-

тические и лабораторные занятия проводятся в аудиториях, оснащенных современными компьютерным оборудованием, видеопроекторами, теле- и аудиосистемами.

По каждому предмету учебного плана разработаны учебно-методические комплексы (УМК), предусматривающие организацию занятий с использованием различных видов образовательных технологий, таких как метод проектов, расчетные работы, компьютерное тестирование, учебные и личностные тренинги, обучающие диалоги, «кейс-метод», проблемно-развивающие технологии, интерактивные технологии, деловые и имитационные игры и т.д. [3].

Теоретические знания в сфере менеджмента необходимы любому специалисту в этой области, однако хорошо известно, что одна из самых трудных задач при подготовке профессионального управленца – привить ему необходимые практические навыки и умения. Выпускник специализированного учебного заведения или практикующий менеджер, только начинающий заниматься управлением, нередко сталкивается с тем, что в реальной жизни он не всегда может с абсолютной уверенностью решить, какой из теоретических моделей ему стоит воспользоваться, какие методы применить в конкретном случае. Все это может породить пессимизм, недоверие к теории, заставить искать опору в житейском опыте или обращаться за помощью и поддержкой к более опытным коллегам. Конечно, без опоры на здравый смысл и житейский опыт трудно представить себе эффективное управление, однако это обстоятельство отнюдь не умаляет значение и достоинства теории. Проблема заключается в том, как научиться использовать имеющиеся теоретические знания на практике с учетом того, что каждая практическая ситуация уникальна по своему набору обстоятельств, влияющих на формирование, развитие и разрешение кризисной ситуации.

Существенную помощь в применении теоретических знаний на практике может оказать метод анализа конкретных ситуаций или метод case-study, который позволяет потренироваться при принятии решения проблем управления и произвести вроде бы обратный анализ: рассмотрев конкретную ситуацию, определить, какие положения теории управления могут быть к ней применены, какие альтернативные решения могут быть использованы и к каким последствиям (как краткосрочным, так и долгосрочным) они могут привести.

Анализ конкретных ситуаций предполагает, как групповую, так и индивидуальную работу. Работа в группе чаще всего осуществляется в аудитории и включает обсуждение задания, поиск решения проблемы через дискуссии в малых группах (подгруппах) с последующим общегрупповым анализом результатов, полученных в разных малых группах, оценку сильных и слабых сторон предложенных решений как участниками обсуждения, так и преподавателем. Важно, что в обсуждаемых ситуациях (как и в реальных условиях) встречаются и избыток, и недостаток существенной для принятия решения информации, что позволяет сымитировать действия в условиях неопределенности, а ограниченное время на решение конкретной ситуации требует собранности и четкости (как и реальная кризисная ситуация).

Результаты индивидуальной работы чаще всего представляются в электронном виде. При этом надо стремиться к ясности изложения, краткости. Необходимо также отвечать на поставленные вопросы по существу, избегать воспроизведения хорошо известных принципов и общих мест, а также чрезмерной детализации изложения. Следует обращать внимание на логику изложения и структуру работы, которая должна способствовать, а не препятствовать адекватному пониманию основных идей, представленных в конкретной ситуации [4].

Применение в образовательном процессе Минского филиала РЭУ имени Г.В. Плеханова методов активного обучения способствует созданию комплексного познания учебных дисциплин, как с точки зрения теории, так и с точки зрения практики, развивает интерес у студентов к учебно-познавательной деятельности, развивает кругозор, способствует их становлению, как специалистов [5].

Экономическая динамика в промышленно развитых странах диктует спрос на новые типы компетенций и новые формы подготовки. Образование все больше воспринимается как нематериальный инвестиционный актив, процесс формирования, фиксации и капитализации которого необходимо сделать максимально управляемым.

Образовательные технологии, используемые в Минском филиале РЭУ имени Г.В. Плеханова, способствуют подготовке людей максимально креативными, быстрыми и гибкими, самостоятельными и расположенными к командной работе с разными технологическими средами [6].

1. *Бусыгин Д.Ю., Антипенко Н.А. Роль и значение университетов в формировании инновационных образовательных кластеров // Вышэйшая школа. – 2017. – № 2. – с. 10-12*

2. *Загуменнов Ю.Л. Цифровизация образования – от эксклюзивности к инклюзии // Трансформация системы высшего образования в цифровой экономике – вынужденная необходимость или естественный процесс? материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 30 мая 2019. – С. 42-49.*

3. *Загуменнов Ю.Л. Развитие управленческих компетенций студентов на основе демократизации и информатизации учебного процесса в вузе // Открытое образование. – 2020. – Т. 24. – № 2. – С. 55-64*

4. *Ходенков А.Л. Использование расчетных работ при подготовке образовательных программ по профилю «антикризисное управление» // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: сб. научн. тр./ XI Международная научно-практическая конференция "Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2019 г.). В 2 ч. Ч. 2 – М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. – С. 225-227.*

5. *Ходенков А.Л., Урсан Р.Ю. Система мониторинга знаний студентов в Минском филиале РЭУ имени Г.В. Плеханова // Цифровая трансформация образования: сб. мат. 2-й Межд. науч.-практ. конф., Минск, 27 марта 2019 г./отв. ред. А.Б. Бельский. – Минск: ГИАЦ Минобразования, 2019. – Режим доступа: http://dtconf.unibel.by/doc/Conference_2019.pdf. – С. 262-264.*

6. *Ходенков А.Л. Пути развития образовательного процесса в минском филиале РЭУ им. Г.В. Плеханова // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. научн. тр./ XII Международная научно-практическая конференция "Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г. В 2ч. Ч.2. – М.: МАНПО, 5 за знания, 2020. – С. 610-613.*

7. *Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.*

8. *Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.*

9. *Шамова Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Народное образование. – 2019. – № 4. – С. 101-104*

10. *Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 319* с.

УДК 37.378.046.4

Влияние санкций ЕС и США на развитие бизнес-образования в Беларуси

Шеронкина Татьяна Ивановна, м.э.н., старший преподаватель кафедры менеджмента, учета и финансов МФ РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Минск, tisheronkina@reu.by

В 2021 году в отношении Беларуси ЕС и США ввели санкции, которые существенно ограничили доступ Беларуси к европейскому рынку капитала. При этом санкции затронули деятельность финансового сектора страны, а также ряда белорусских предприятий и физических лиц. Непосредственно образовательные учреждения и организации страны под санкции не попали. Однако бизнес-образование представляет услуги для бизнеса, который будет испытывать определенные трудности в изменившихся условиях. В статье рассматриваются проблемы, с которыми может столкнуться сфера бизнес-образования Беларуси в новых экономических реалиях.

Ключевые слова: санкции; ограничения; бизнес-образование; бизнес-школа; финансирование; международное образовательное пространство.

Сегодня актуальность развития бизнес-образования в Беларуси не вызывает сомнений. Бизнес-образование предполагает получение необходимых теоретических знаний и практических навыков, необходимых для работы в сфере бизнеса. Бизнес-образование дает возможность людям развивать профессиональные компетенции, что, в свою очередь, позволяет поддерживать рост, эффективность и результативность компаний, и как следствие, позволяет внести значительный вклад в экономическое развитие страны.

Цель бизнес-образования – это, прежде всего, подготовка компетентных, умелых и динамичных предпринимателей, которые будут эффективно конкурировать на рынке. Частный бизнес, согласно исследованиям, вносит свой вклад в ВВП на душу населения, в сокращение бедности и безработицы, которые являются одними из важнейших макроэкономических показателей любой страны [4].

В соответствии с положениями Закона Республики Беларусь «О государственном прогнозировании и программах социально-экономического развития Республики Беларусь» была разработана Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [3]. Данная стратегия предполагает переход от идеологии обучения на всю жизнь к идеологии обучения в течение всей жизни.

Обучение в течение всей жизни становится для людей объективной необходимостью, так как происходит постоянное обновление техник и технологий, которые требуют применение новых знаний и практических навыков. При этом переход к обучению в течение всей жизни предполагает решение ряда задач. Так, согласно Национальной стратегии необходимо стимулировать людей к приобретению знаний и развитию основных профессиональных компетенций, а также предоставить возможности самосовершенствования всем обучающимся, независимо от возраста и формы обучения. Сегодня много белорусских компаний включается в бизнес-образование и постепенно приходит понимание того, что бизнес сегодня должен обучаться постоянно. То есть, бизнес-обучение – это непрерывное восполнение знаний, это совершенствование навыков, это поиск новых приемов, техник и нетривиальных ходов.

Но развитие бизнес-образования в Беларуси имеет ряд проблем. Так, существенным ограничением в развитии бизнес-школ Беларуси продолжает оставаться недостаток финансовых вложений в их деятельность. Современное состояние эко-

номики Беларуси и наличие высоких политических рисков не способствует привлечению иностранных инвестиций в бизнес-образование Беларуси. Так, 24 июня 2021 года в отношении финансового сектора Беларуси ЕС были введены секторальные санкции. В соответствии с решением Совета ЕС в отношении белорусского правительства и государственных финансовых учреждений, и организаций были введены:

ограничения на доступ к рынку капитала ЕС;

запрет на предоставление услуг страхования и перестрахования;

запрет на покупку, продажу и предоставление инвестиционных услуг;

запрет на оказание содействия в выпуске или иным образом иметь дело с ценными бумагами и инструментами денежного рынка, выпускаемыми белорусским правительством или государственными финансовыми учреждениями со сроком погашения более 90 дней;

запрет на заключение, равно как прямое или косвенное участие европейских организаций в соглашениях о предоставлении белорусским организациям новых займов или кредитов на срок более 90 дней.

Принятые санкции серьезно затруднили привлечение белорусскими банками синдицированных кредитов от европейских финансовых институтов, тем самым, ограничив доступ Беларуси к рынку европейского капитала.

Санкции, введенные США в отношении Республики Беларусь 9 августа 2021 года, по своему влиянию на финансовый сектор страны превзошли европейские санкции. Американские санкции уже сегодня заметно влияют на работу белорусских банков в части проведения международных платежей, осуществления переводов и сотрудничества с иностранными платежными системами, содействуя финансовой изоляции страны.

Ухудшение ситуации в белорусской экономике, в том числе из-за санкций ЕС и США, приводит к сокращению корпоративных расходов белорусских компаний, в том числе и расходов на бизнес-образование.

Спрос на образовательные услуги бизнес-школ в формате оффлайн снижается в условиях неблагоприятной эпидемиологической ситуации COVID-19, а дистанционное образование, несмотря на наличие специализированных платформ и технологий, не позволяет сформировать необходимый контингент групп для обеспечения достаточного самофинансирования. При этом организационно-экономический механизм государственного стимулирования рынка бизнес-образования Беларуси полностью отсутствует [2].

Согласно Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года в ближайшем будущем необходимо активизировать процессы, связанные с интеграцией белорусской системы образования в международное образовательное пространство [3]. В этих целях стратегией предусмотрены следующие меры:

принятие национальной рамки квалификаций высшего образования; внедрение системы «кредитов» и имплементация программ академической мобильности;

увеличение числа и расширение направленности совместных образовательных программ с возможностью получения двойного диплома;

укрепление международного сотрудничества на долговременной основе и развитие систем демократического управления учреждениями образования всех уровней и др. [3]

Несмотря на поставленные задачи, сегодня в Беларуси по-прежнему отсутствуют на законодательном уровне возможности реализации двойных дипломов с ведущими бизнес-школами мира. Сегодня для белорусских образовательных учре-

ждений и организаций необходимым является постоянный обмен опытом с западными и российскими партнерами, а также привлечение к обучению профессорско-преподавательского состава мирового уровня. Возможность реализации совместных программ с зарубежными бизнес-школами будет способствовать интеграции белорусского рынка бизнес-образования в международное образовательное пространство. Белорусские бизнес-школы получат возможность реализовывать образовательные программы такого уровня, который позволит готовить высококвалифицированных управленцев, способных работать в инновационной экономике [2].

Следует отметить, что введенные в отношении Беларуси санкции США и ЕС, не оказывают прямого влияния на решение поставленных выше задач. Однако не стоит исключать влияние репутационных издержек Беларуси при проведении переговоров о возможном сотрудничестве с европейскими и американскими бизнес-школами. В данной ситуации белорусским учреждениям и организациям следует больше внимания уделять российскому и азиатским рынкам бизнес-образования.

До введения санкций основными проблемами развития в сфере бизнес-образования в Беларуси являлись: отсутствие на законодательном уровне возможностей реализации двойных дипломов с ведущими бизнес-школами мира и недостаток финансовых вложений в деятельность частных бизнес-школ. После введения санкций США и ЕС в отношении Беларуси ситуация может еще больше усугубиться из-за сокращения корпоративных расходов белорусских компаний, в том числе и расходов на бизнес-образование, а также из-за отрицательного влияния репутационных издержек Беларуси при проведении переговоров о возможном сотрудничестве с европейскими и американскими бизнес-школами.

Отметим, что, несмотря на санкции, белорусский рынок бизнес-образования не попадет в полную изоляцию от мирового рынка бизнес-образования. Если западные санкции не будут сняты в ближайшее время, то наметится еще большее сближение рынков бизнес-образования Беларуси и России. Уже в 2021 году планируется запуск новой программы Executive MBA на рынке Беларуси, подготовленной совместно белорусской Бизнес-школой XXI ВЕК-КОНСАЛТ и Высшей школой менеджмента Санкт-Петербургского университета (Россия).

1. Концепция формирования и развития системы бизнес-образования в Республике Беларусь, утвержденная Постановлением Совета Министров Республики Беларусь 31.08.2015 № 734.

2. Лыскович И.Е. Проблемы и перспективы развития бизнес-образования в Беларуси // Материалы Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 23 января – 1 февраля 2021 г.: сб. статей. В 2 ч. Ч. 1. – М.: МАНПО, 5 за знания, 2021. – С. 223-226.

3. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года, утвержденная Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 03.12.2020 № 693.

4. Victor Ushahemba Ijirshar. The impact of business education on growth of SMEs: a basic tool to national development/ – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/344365215_THE_IMPACT_OF_BUSINESS_EDUCA-
TION_ON_GROWTH_OF_SMEs_A_BASIC_TOOL_TO_NATIONAL_DEVELOPMENT.

5. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

РАЗДЕЛ 6. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ КУЛЬТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ И УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

УДК 37.088, 378.1

Исследование потенциала оптимизации обеспечивающих процессов при составлении учебно-методической документации в вузах

Аракелян Мелине Альбертовна, специалист по учебно-методической работе каф. управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», ma.arakelyan@mpgu.su

Гончар Мария Валерьевна, к.п.н., зав. каф. управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», mv.gonchar@mpgu.su , SPIN 6547-1920

Лутфуллина Анна Романовна, ассистент каф. управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», ar.lapshonkova@mpgu.su , SPIN 3928-7500

На основании выделенных показателей оптимизации обеспечивающих процессов в вузе в части составления и актуализации документации по образовательным программам разработан проект регламента автоматизации названных процессов в формате электронного документооборота. По результатам проведенного опроса подтверждены значимость выделенных показателей для сотрудников университета, трудозатратность составления учебно-методической документации, обоснованы высокий потенциал описанной системы по ее снижению и заинтересованность сотрудников в ее использовании.

Ключевые слова: высшее образование; обеспечивающие процессы; оптимизация; автоматизация; составление рабочих программ; учебно-методическая документация; электронный документооборот.

В современных условиях глобализации и диверсификации системы высшего образования возрастает роль оптимизации обеспечивающих процессов в вузе. Ее важным аспектом является достижение высокого качества представляющих образовательные программы документов при минимизации затрат и используемых ресурсов на их составление, согласование и обновление.

Требования к составу документации по образовательным ФЗ закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» и конкретизируются в соответствии с ведомственными нормативными и методическими документами, локальными актами образовательной организации. Только на одном направлении подготовки уровня магистратуры за год разрабатывается или обновляется более 40 компонентов образовательной программы. Количество компонентов образовательных программ уровня бакалавриата примерно в два раза выше. Вся документация неоднократно корректируется, при этом в условиях ручного внесения правок, как показывает наша практика, к одному файлу приходится возвращаться в среднем 20-25 раз. Таким образом, чтобы соответствовать всем требованиям, число возвращений к документации по одной образовательной программе достигает порядка 800. При этом количество комплектов образовательных программ в вузе (с учетом всех курсов) составляет также порядка 800. Следовательно, задача оптимизации обеспечивающих процессов в части составления, согласования и обновления документации по образовательным программам актуальна.

На основании анализа научных исследований [3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12 и др.] к основным показателям оптимизации рассматриваемой деятельности мы отнесли:

– сокращение времени, потраченного преподавателем, учебно-вспомогательным персоналом, руководителем на рутинную составляющую методической работы;

– снижение затрат на распечатывание документов;

– уменьшение количества возвращений к одному и тому же документу, ликвидация ручного дублирования информации и неизбежных при этом ошибок;

– единовременное внесение общей информации;

– возможность в любой момент проследить, на какой стадии разработки, согласования и обновления находится учебно-методическая документация.

При помощи опроса мы определили степень значимости данных показателей для сотрудников организации высшего образования, вовлеченных в процессы разработки, согласования и обновления документации образовательных программ. Опрос проводился в декабре 2021 года. Всего в опросе приняло участие 159 сотрудников, из которых 73 % – преподаватели, 9,5 % – руководители, 8 % – методисты, 9,5 % – другие сотрудники.

При оценке сотрудниками значимости выделенных нами параметров балл по каждому показателю превысил 2,1 (по шкале: 0 баллов – абсолютно не важно, 1 балл – скорее не важно, 2 балла – скорее важно, 3 балла – очень важно). Это свидетельствует о том, что все выявленные нами показатели значимы для сотрудников. Наиболее существенными являются сокращение затрат времени (2,76 балла), ликвидация ручного дублирования информации, многократного возвращения к одному и тому же документу (соответственно 2,63 и 2,61 балла). Особо значимы выявленные нами показатели для методистов, но при этом отрыв от показателей остальных сотрудников незначительный.

Респондентами в рамках опроса, а также в ходе обсуждения показателей со специалистами не было предложено других значимых показателей оптимизации рассматриваемых процессов, что свидетельствует о достаточно полном их охвате в нашем исследовании.

Кроме того, мы выяснили, насколько в целом работа по составлению и обновлению компонентов образовательных программ (на примере рабочих программ дисциплин – РПД) трудозатратна для сотрудников. Согласно полученным данным, почти для 90 % опрошенных работа над РПД трудозатратна, причем более половины опрошенных считает, что она излишне трудозатратна.

Анализ ответов на другие вопросы нашей анкеты свидетельствует о том, что к настоящему моменту все выделенные нами направления актуальны, а процессы составления РПД имеют значительный потенциал оптимизации.

Нами было показано, что автоматизация процессов составления документации является одним из наиболее действенных инструментов оптимизации рассматриваемых обеспечивающих процессов [2]. На основании действующих локальных актов, определяющих структуру и содержание документации по образовательным программам, нами был подготовлен проект регламента автоматизации разработки и составления РПД в формате системы электронного документооборота, соответствующий действующему макету РПД и требованиям к его заполнению.

По мнению сотрудников, принявших участие в рассмотрении и оценке проекта (159 опрошенных), описанная нами система электронного документооборота будет

способствовать достижению значимых показателей оптимизации рассматриваемых обеспечивающих процессов.

В целом сотрудники положительно оценили описанный проект системы электронного документооборота по разработке, обновлению и согласованию компонентов образовательной программы, в частности, – РПД: вне зависимости от категории сотрудников балл по каждому показателю оптимизации превышает 2,0 (где 3 означает, что система будет существенно способствовать достижению показателя, 0 – абсолютно не позволит его достичь). По мнению всех категорий опрошенных более всего предлагаемая система будет полезна для обеспечения единовременного внесения общей информации и отслеживания хода разработки документов.

На вопрос: «Насколько предлагаемая система позволит снизить Ваши личные трудозатраты по подготовке РПД?» – 75 % опрошенных отметили, что в случае внедрения описанная система будет способствовать снижению их трудозатрат, причем более половины опрошенных считают, что это снижение будет существенным.

На вопрос: «Насколько предлагаемая система позволит повысить качество учебной документации?» – почти 80 % опрошенных отметили, что в случае внедрения описанная система будет способствовать повышению качества образовательных программ, причем почти половина опрошенных считают, что существенным образом.

В ходе исследования мы получили ряд конструктивных предложений по совершенствованию предложенной разработки, в частности:

- «расширить возможности автоподстановки»;
- дополнить систему «проверкой ошибок в ситуации ручной корректировки данных»;
- «сделать единый день утверждения и обновления программ на кафедрах»;
- добавить «контекстный поиск по содержимому в документах (по разным ключевым словам), более четкое описание движения документов с помощью СЭД, проверку на корректность и правильность вносимой информации в разные виды документов»;
- «дополнить систему шаблонами документов для ускорения работы с электронными документами»;
- учесть особенности «дисциплин практической физкультурной направленности, поскольку ранее все документы имели целевую установку на семинарские занятия гуманитарного цикла»;
- дополнить систему «1) средством контроля целостности получаемой "продукции"; 2) средствами, обеспечивающими установку запретов на внесение изменений в требования к РПД после формирования заданий на их разработку; 3) средством "календарного контроля"»;
- «предусмотреть [автоматизацию] ежегодного внесения изменений (лист изменений и соответствующая корректировка в тексте, если необходимо) в действующие основные образовательные программы и рабочие программы дисциплин на весь период действия ФГОС ВО» и др.

На одном из отзывов, а именно: «Разработка такого долгожданного программного продукта не устранит проблему самой формы РПД со всеми ее "ингредиентами"», – считаем необходимым остановиться особо и пояснить свою позицию по сохранению в нашем проекте неизменного макета РПД. На основании проведенного анализа [6] к приоритетным условиям эффективности управленческой деятельности в сфере образования следует отнести благоприятное воздействие новшеств на сотрудников, эволюционный характер изменений в функционирующей образователь-

ной системе. Опираясь на этот вывод, мы посчитали целесообразным на данном этапе не предлагать изменений в макет рабочих программ, а сосредоточить внимание на инструментах, которые упростят его наполнение.

Благодарим сотрудников, принявших участие в исследовании; специалистов, давших ценные замечания и предложения к проекту. Полученная обратная связь позволит его усовершенствовать и предложить к реализации; результаты исследования будут содействовать оптимизации обеспечивающих процессов при реализации образовательных программ в вузах.

1. Аракелян М.А. К вопросу об оптимизации обеспечивающих процессов при реализации образовательных программ в вузе// Covido ergo zoom: трансформация и цифровизация общества в современных реалиях: материалы межвузовской студенческой научно-практической конференции / Под общ. ред. М.М. Мусарского и др.; сост. С.А. Горохов. – М.: МПГУ, 2021. – С. 169-174.

2. Аракелян М.А., Гончар М.В. Автоматизация формирования учебно-методической документации как средство оптимизации обеспечивающих процессов в вузе // АНО Центр содействия межнациональному образованию "ЭТНОСФЕРА": научно-информационный альманах "Этнодиалоги" – М., 2021. – № 3-4. – С. 224-236.

3. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.

4. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

5. Батракова Л.Г. Использование информационных технологий в оптимизации учебного процесса в вузе // Ярослав. пед. вестник, 2012. – Т. 2, № 1. – С. 7-13.

6. Бирюкова Е.А., Гончар М.В., Лапшонкова А.Р. Оценка эффективности как механизм управления качеством образования в условиях цифровизации // Материалы международной конференции «Современное образование: векторы развития. Цифровизация экономики и общества: вызовы для системы образования» – М.: МПГУ, 2018 г. – С. 52-61.

7. Камашева Ю.Л. Оценка качества учебно-методического обеспечения основных образовательных программ высшего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань: Ин-т экономики, управления и права, 2009. – 24 с.

8. Кричевский А.И. Оптимизация планирования учебно-методической работы вуза / А.И. Кричевский, С.Н. Терещенко // Вестник СамГУ. – 2007. – № 3 (53). – С. 18-29.

9. Мартыненко О.О. Инновационные решения в организации образовательного процесса в вузе / О.О. Мартыненко, И.П. Черная, А.Г. Антонов // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – № 2. – С. 24-34.

10. Рудинский И.Д., Пугачева Н.С. Автоматизация процесса разработки учебно-методической документации // Вестник науки и образования Северо-Запада России, 2020. – №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/avtomatizatsiya-protsessa-razrabotki-uchebno-metodicheskoy-dokumentatsii (Дата обращения: 23.05.2021)

11. Сериков Г.Н. Управление достижением качества образования / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Челябинск: ИЦ «Урал. акад.», 2009. – 265 с.

12. Силкович Ю.Н. Оптимизация методов мониторинга методического обеспечения учебного процесса / Ю.Н. Силкович, В.В. Силкович // III Междунар. заоч. науч.-практ. конф. «Инновационные процессы и корпоративное управление». – Минск, 2011.

УДК 37.013: 373.3

Технология управления процессом нравственного воспитания

Батарова Татьяна Михайловна, доц., к.п.н., доц. кафедры педагогики и психологии, АНО ВО «Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия, митрополита Московского», г. Тольятти, battati22@mail.ru

В статье представлены теоретические основы организации и реализации технологии управления процессом нравственного воспитания школьников; дана краткая характеристика сущности и особенностей стадий технологии управления.

Ключевые слова: технология управления; стадии управления; функции управления; технологический цикл; нравственное воспитание.

Жизнь в современном мире, где внедряются высокотехнологичные изобретения и наблюдается колоссально быстрый темп в развитии образовательных технологий, вносит свои коррективы во все сферы жизни человечества и побуждает педагогов к постоянному совершенствованию. Современный учитель перестал быть лишь источником получения знаний. Он является организатором, управленцем различных видов деятельности воспитанников в рамках педагогического процесса. Наиболее значимым является аспект нравственного воспитания (в его содержательном, методическом, технологическом и управленческом аспектах).

Рассматривая различные авторские позиции ученых в определении нравственного воспитания, мы обратились к трактовке данного понятия, данным И.П. Подласым. Автор обращает внимание на процессуальную сторону данного явления, отмечая его целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, адекватным требованиям общества.

Следует помнить об особой организации взаимодействия педагога и учащихся для решения воспитательных задач. Как было указано в Меморандуме по итогам I Всероссийского форума классных руководителей (9-10 октября 2021года): воспитание есть целенаправленный процесс, имеющий целью создание условий для формирования духовно-нравственных и культурных ценностей, успешной социализации на основе общепринятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [1]. Воспитание, как целенаправленный процесс, предполагает особым образом организованное коммуникативное взаимодействие, т.е. совместно-взаимодействующий тип (по Л.И.Уманскому), когда для участников процесса характерна ориентация на коллективные цели, групповые нравственные ценности, традиционные способы поведения, когда каждый чувствует себя значимым в достижении общей цели проекта, мероприятия и пр. Эффективность работы детского коллектива зависит от вклада каждого участника деятельности при ведущей роли педагога как организатора и координатора воспитательного процесса.

Любой процесс в условиях педагогической среды нуждается в управлении. Поскольку сущность управления заключается в упорядочении, приведении в систему элементов любого сложного по составу и структуре процесса, возникает вопрос об актуальности технологического инструментария управления, который может быть применен и учителями, и воспитателями.

Технология – это система действия, операций, которые будучи выполнены в определенной последовательности, что дает гарантированный результат. Давая обобщенное определение технологии, мы должны упомянуть основные ее призна-

ки, такие как: постоянный набор стадий (процедур, операций), их последовательность (алгоритмизированность); воспроизводимость данной технологии, гарантированный результат и др.

В работах некоторых авторов рассматривается структура управленческой деятельности. Так, по мнению Б.И. Канаева и Т.И. Шамовой, структура управленческой деятельности циклична, и в ее состав входят следующие стадии: стадия анализа; стадия принятия решения; стадия реализации решения; стадия обратной связи. Можно лишь условно нумеровать стадии для того, чтобы проследить последовательность, сменяемость структурных блоков [5; 6; 7].

Нас интересует технология именно педагогического управления, которое осуществляет учитель (воспитатель), а не административного управления, осуществляемого руководителями образовательной организации. Понятие педагогического управления и особенностей его организации впервые было представлено в работах Ю.В. Васильева [4].

Каждая из технологических стадий управления имеет определенную специфику не только в плане организации, но и в содержательном аспекте. Представим их краткие характеристики с учетом специфики нравственного воспитания младших школьников. Условно первой является стадия анализа, т.к. при циклической структуре технологии на следующем «витке» она будет нумероваться как пятая и т.д. На данной стадии следует анализировать многие аспекты предстоящего процесса: социальный заказ общества на формирование определенных нравственных ценностей (представлений, качеств личности, привычек поведения и пр.) младших школьников, условия работы, возрастные и индивидуальные особенности субъектов процесса воспитания и пр. Метод системного анализа позволит педагогу получить объективную информацию. Чем более тщательно будет проведен анализ, тем качественнее мы сможем спланировать и в дальнейшем организовать процесс нравственного воспитания школьников.

Следующая – вторая стадия – это стадия принятия решения. Данная стадия предполагает осуществление функций целеполагания и планирования предстоящего процесса (или конкретного мероприятия). Качество выполнения данной стадии в значительной мере зависит от выполнения требований к целеполаганию: должны быть учтены реальность, конкретность, диагностичность цели нравственного воспитания в рамках определенного процесса (или конкретной формы работы педагога).

Самой сложной по содержанию и особенностям реализации является стадия организации и регулирования деятельности педагога. Сложность обусловлена включением на данной стадии большого количества субъектов педагогической деятельности (сам педагог как организатор и воспитатель является ведущим субъектом или субъектом-организатором, а учащиеся класса, имеющие различные психологические установки, мотивы поведения и деятельности, могут выступать в роли субъектов-партнеров, ориентированных на сотрудничество в воспитательном процессе). Взаимодействие субъектов на данной стадии возможно лишь посредством грамотно организованного управленческого общения. Эффективность управления находится в прямой пропорциональной зависимости от количества и качества управляющей информации, которая является сущностью управленческого общения. Понятие «управленческое общение» введено в понятийный аппарат А.Ю. Панасюком и обрело прочные позиции в сфере педагогического управления.

Управление процессом нравственного воспитания предполагает активное взаимодействия субъектов, организующее и дисциплинирующее, координирующее

воздействие педагога, комплексную реализацию не только воспитательной функции, но и функций управленческого общения, приемы формирования аттракции. Структурные блоки управленческого общения являются связующими звеньями между стадиями технологии управленческой деятельности, и от того, насколько качественно они будут функционировать, будет зависеть связь, цикличность блоков-стадий управленческой деятельности и, в конечном итоге, ее результат [2]. Эти особенности управления нравственным воспитанием следует рассматривать более детально, что в рамках одной статьи представляется затруднительным.

Следующую позицию в технологической цепочке стадий управления процессом нравственного воспитания занимает стадия обратной связи (четвертая стадия), призванная обеспечить нас информацией о качестве реализации поставленной цели, соответствия состояния процесса прогнозируемым характеристикам. На данной стадии педагог реализует функции контроля и учета. Оперативная информация становится возможной при грамотно организованной прямой и обратной связи в управленческом общении, посредством которого реализуется процесс нравственного воспитания [3]. В перечне методов управления, реализуемых на данной стадии, следует указать метод наблюдения. Метод наблюдения является наиболее эффективным и доступным для педагога способом получения оперативной информации о состоянии ситуации по решению задач нравственного воспитания.

Мы упоминали ранее о цикличной структуре управления процессом нравственного воспитания, поэтому информация, полученная на стадии обратной связи, логично переходит на стадию анализа, где выявляются детерминанты успехов и неудач происходящего процесса. Целесообразно использовать метод системного анализа, позволяющего получить адекватную, системно выстроенную информацию. Таким образом, управленческий цикл переходит на качественно новый уровень, где продолжается реализация вышеназванных стадий управления (стадия анализа, принятия решения, организации и регулирования деятельности, стадия обратной связи).

Поскольку результатом нравственного воспитания являются сформированные личностные универсальные учебные действия учащихся (ФГОС НОО) целесообразно грамотно реализовывать технологическую основу управления, которая будет служить базой содержательного и методического оснащения воспитательного процесса для решения задач нравственного воспитания.

1. Меморандум по итогам I Всероссийского форума классных руководителей (Москва, 9-10 октября 2021 года) //«Вестник образования» (электронный периодический журнал), декабрь 2021, сайт http://vestnik.edu.ru

2. Батарова Т.М. Управление в условиях внедрения инноваций в образовательном учреждении: психолого-педагогический аспект // Модернизация системы отечественного образования: современные проблемы и эффективные управленческие решения: Сб. ст. Четвертые Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образованием (25 января 2012 г.). – М., 2012. – С.100-102

3. Батарова Т.М. Нравственные ценности современных школьников и особенности их формирования // Поволжский вестник науки. – 2019. – № 4 (14). – С.17

4. Васильев Ю.В. Управление целостным учебно-воспитательным процессом // Советская педагогика. – 1986. – № 8. – С.51-54.

5. Канаев Б.И. Система внутришкольного управления. – М.: Изд-во Магистр, 1997. – 190 с.

6. Шамова Т.И. К открытию XIII Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения»: Экспериментальные школы педагогического университета – перспективное направление развития профессиональной компетентности руководителей и педагогов/ Т.И. Шамова, С.Г. Воровщиков // Журнал педагогических исследований. – 2021. – Т. 6. – № 1. – С. 3-9 – URL: https://naukaru.ru/ru/nauka/article/41867/view

7. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

УДК 378.14.015.62

Цифровые компетенции обучающихся вуза как ресурс профессионально-личностного развития

Ван Сыда, аспирантка кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», КНР, г. Пекин, 710932677@qq.com

Осипова Ольга Петровна, доц., д.п.н., проф. кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, op.osipova@mpgu.su

С развитием социальной цифровизации ученые и специалисты уделяют все больше внимания формированию цифровых компетенций у всех участников образовательного процесса. Цифровые компетенции студентов вуза стала популярной темой в сфере образования, что определяет актуальности данной работы. На основе анализа и обобщения сущности термина «цифровые компетенции» в этой статье обобщаются основные коннотации понятия.

Ключевые слова: цифровое общество; образование; цифровизация; цифровые компетенции; формирование и развитие цифровых компетенций обучающихся

По мере того, как мы вступаем в новую эру цифровой цивилизации, мы все более неотделимы от цифровых технологий. С широким применением таких технологий, как искусственный интеллект и большие данные в обществе, наша жизнь и мир становятся все более цифровой. В своей книге «Цифровое выживание» Н. Негропонте отметил, что «Информационная ДНК» была встроена в среду обитания обычных людей [5, с.4], метод цифрового выживания незаметно интегрирован в жизнь обычных людей. Цифровой мир – это симуляция реального общества, а также расширение и инновация реального мира [12, с.7]. Например, в Китае, согласно 48-му «Статистическому отчету о состоянии развития Интернета Китая», опубликованному Информационным центром интернет-сетей Китая (CNNIC), по состоянию на июнь 2021 года число пользователей Интернета в Китае достигло 1,011 млрд. человек, и уровень распространения Интернета достиг 71,6%. Среди них число пользователей мобильных телефонов достигло 1,007 млрд., что составляет 99,6% от всех жителей Китая. Количество пользователей Интернет-приложений, таких, как просмотр прямых трансляций, онлайн-обучение, онлайн-медицина и удаленная работа, продолжают расти, формируя огромное цифровое общество [6, с.1].

Благодаря быстрому развитию инноваций и технологий, цифровая трансформация общества также меняет будущее образования. Цифровые технологии мы рассматриваем как перспективный ресурс в повышении качества образовательного процесса, а также при формировании и развитии одного из ключевых навыков креативности [7, с.118], профессионально-личностного развития обучающихся. Это требует, чтобы обучающиеся обладали необходимыми и достаточными цифровыми компетенциями. Данные компетенции необходимы для того, чтобы лучше жить, работать и развиваться в мире, который все больше использует цифровые техноло-

гии в повседневной жизни. Поэтому все страны мира рассматривают развитие цифровых компетенций своих граждан в качестве важного фактора будущей глобальной конкуренции в новой, цифровой экономике и надеются, что посредством изменений в системах образования и стимулирования развития цифровых компетенций граждан для обеспечения того, чтобы они могут активно участвовать в социально-экономическом развитии в будущем.

Например, в России по распоряжению Правительства РФ от 28 июля 2017 года № 1632-р программа «Цифровая экономика РФ» включена в перечень основных направлений стратегического развития РФ на 2017–2030 годы. Согласно этой программе доля населения, обладающего цифровыми навыками, должна составить 40 % [8, с.17]. Кроме того, в качестве результата реализации федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» к 2024 г. запланировано достижение в сфере профессионального образования ряда показателей эффективности: 120 000 выпускников вузов в год по направлениям, связанным с ИКТ, 800 000 выпускников вузов и ссузов в год, обладающих цифровыми компетенциями [4, с.1].

Министерство образования Китая в 2018 г. опубликовало уведомление о «Плане действий по информатизации образования в Китае 2.0». Поставлена амбициозная задача активно проводить исследования и демонстрировать интеллектуальные образовательные инновации, основанные на новых технологиях, таких как искусственный интеллект, большие данные и Интернет вещей, опираясь на различные типы интеллектуальных устройств и сетей [11, с.1].

Однако стоит отметить, что ценны не сами цифровые технологии, ценны те возможности, которые они предоставляют пользователям в реализации различных видов деятельности [7, с.119-120]. В настоящее время, хотя обучающиеся овладели определенными цифровыми навыками и, похоже, обладают "цифровым талантом", но это не означает, что они владеют цифровыми компетенциями. Другими словами, использование цифровых технологий не может автоматически направлять развитие или повышение уровня цифровых компетенций у обучающихся. Владение цифровыми компетенциями означает, что знания, основанные на ИКТ, применяются в цифровом мире, поэтому имеет необходимость развивать цифровой потенциал и инновационные возможности обучающихся. Это требует, чтобы цифровые компетенции рассматривались как одно из ключевых направлений образовательных целей – образование в XXI веке должно основываться на цифровизации.

Если оглядываться назад есть три метода образования в истории Китая, это: метод устного общения в фермерском обществе, метод письменного обучения в современном индустриальном обществе и метод цифрового образования 21 века. Поэтому наибольший прогресс в образовании – это прогресс методов. Использование цифровых технологий в образовании меняет, дополняет и организует новые способы, которыми фиксируется, передается и создается знание [7, с.121], что делает процесс распространения информации практически без временных и пространственных границ. Таким образом, обучающиеся должны адаптироваться к совместным инновациям и прогрессу с цифровыми технологиями, такими как искусственный интеллект, что также является новым требованием времени к образованию и важным вопросом о том, могут ли обучающиеся идти в ногу с развитием времени.

Тогда в чем суть цифровых компетенций? Рассмотрим этот вопрос более подробнее. Цифровые концепция – это конкретное, динамичное понятие, которое относится не только к цифровым навыкам, необходимым людям для жизни, учебы и работы в цифровом обществе, но также включает цифровое отношение людей, цифровые эмоции и ценности, цифровое мышление и т.д. Ученые и различные ор-

ганизации разных периодов по-разному понимают цифровые компетенции с разных точек зрения (см. Таблица 1).

Таблица 1 – Разные взгляды на концепцию цифровых компетенций

Ученые/организации	Взгляды на концепцию цифровых компетенций
Д. Боден	Способность читать текст с гиперссылками и изучать мультимедийные форматы с помощью информационных технологий [1]
Пол Гилстер	Способность понимать и использовать широкий спектр источников информации в различных форматах с помощью компьютера [9]
Европейская комиссия	Цифровые компетенции являются необходимыми навыками для работы, отдыха и общения с использованием ИКТ [10]
Кальвани	Цифровые компетенции заключаются в способности гибко изучать, оценивать и анализировать изменения в новых технологиях, умении отбирать и оценивать данные и информацию. Использовать цифровые технологии для решения проблем и создания платформ для сотрудничества, а также четко осознавать свою личную ответственность и взаимосвязь между правами и обязанностями [2]
Объединенный исследовательский центр Европейского союза (JRC)	Цифровая компетенция относится к способности критически использовать ИКТ для работы, игр и общения [3]
Региональная общественная организация «Центр Интернет-технологий» (РОЦИТ)	Цифровые компетенции – это навыки эффективного пользования технологиями, включающие в себя: - поиск информации, - использование цифровых устройств, - использование функционала социальных сетей, - финансовые операции, - онлайн-покупки, - критическое восприятие информации, - производство мультимедийного контента, - синхронизация устройств» [13].

Итак, понятие о цифровых компетенциях разнообразны на разных уровнях, и в настоящее время нет единого понимания, принятой и признанной общественностью. Тем не менее, из взглядов вышеуказанных ученых видно, что цифровые компетенции следует рассматривать как важные навыки выживания и как активы знаний в цифровую эпоху, что относится к способности уверенно и творчески использовать ИКТ в жизни, обучении, работе, отдыхе.

Цифровые компетенции в полном объеме оказывают влияние на профессионально-личностное развитие обучающихся вуза. Под профессионально-личностным развитием обучающегося мы понимаем «… процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения, личностного становления человека…» [14, с. 365] в условиях цифровизации. В связи с этим, мы считаем, что цифровые компетенции обучающихся в новую эпоху являются всеобъемлющей способностью, отраженной в эпоху цифровых технологий, и обладают характеристиками сложности, гибкости и персонализации. Его основная коннотация в основном включает следующие аспекты:

1). *Умение работать с цифровой информацией.* То есть можно анализировать и получать информацию с помощью цифровых платформ или технологий, таких как

Интернет и смартфоны. Необходимо уметь эффективно выбирать нужные ресурсы от массива информации и разумно классифицировать, систематизировать и сохранять информацию.

2). *Способности в области обмена данными. Коммуникативные навыки.* Можно общаться с другими с помощью различных цифровых инструментов, передавать информацию и делиться ресурсами, правильно выражать свои потребности с помощью цифровой информации; понимать законы, связанные с Интернетом, и соблюдать кодекс поведения для сетевого общения; а также понимать различия в международной сетевой культуре и иметь представление о межкультурном общении.

3). *Уметь анализировать и оценивать данные.* Можно использовать цифровые технологий для простого анализа и оценки информации, определения подлинности информации, анализа взаимосвязи между связанной информацией, учиться критически относиться к информации о данных, а не слепо верить информации, опубликованной в Интернете.

4). *Уметь защищать цифровую безопасность*. Можно понимать риски безопасности и угрозы со стороны сети, а также понимать правила безопасности данных и меры защиты; уметь защищать личное оборудование и эффективно поддерживать данные; иметь осознание защиты конфиденциальности и уметь принимать эффективные меры для защиты личной информации; иметь хорошую способность к самоконтролю и не увлекается онлайн-играми.

5). *Уметь решать цифровые проблемы.* Можно использовать цифровые средства для решения практических задач в жизни; уметь разрабатывать цифровые ресурсы, создавать цифровые продукты и своевременно следить за последними достижениями в области цифровых технологий.

6). *Владеть правильной цифровой этикой и необходимыми ценностями при работе в сети Интернет*. Нужно рационально использовать сетевые данные, не нарушать конфиденциальность данных других людей и стремитесь создать цивилизованную и здоровую среду разработки данных.

На основании проанализированного нами материала, попытаемся выдвинуть следующие предложения по формированию, совершенствованию и развитию цифровых компетенций у обучающихся вузов:

1). Помогать обучающимся формировать правильное представление о цифровом гражданстве; помочь как можно скорее интегрироваться в цифровое общество – они должны не только понять права и возможности развития цифровых граждан в цифровом обществе, но и взять на себя обязанности цифровых граждан и осторожно относиться к своему цифровому поведению.

2). Помогать обучающимся повышать свою осведомленность о цифровой безопасности, а также помочь адаптироваться к цифровой среде.

3). Оптимизировать программы подготовки талантов, ускорить углубленную интеграцию цифровых технологий и обучения, активно осуществлять практическую деятельность по интеграции цифровых технологий и образовательной среды, моделей обучения, содержания обучения, методов обучения, управления обучением, оценки образования, исследований в области образования и т.д.

4). Активно развивать цифровое сознание и мышление обучающихся, учить студентов использовать цифровые технологии для анализа и решения проблем.

5). Укрепить материально-техническое обеспечение инфраструктуры цифровых кампусов: оптимизировать создание информационных и интеллектуальных учебных ресурсов и онлайн-платформ, таких как высокоскоростные сети, умные классные комнаты, обучение на основе информации, цифровые библиотеки, умные

спальни, умные рестораны и интеллектуальные системы управления; создавать цифровое учебное пространство.

6) Повышать цифровые компетенции преподавателей вуза и др.

Таким образом, мы можем констатировать, что цифровые компетенции станут одними из ключевых компетенций, которыми должны обладать обучающиеся в будущем. Повышение уровня цифровых компетенций обучающихся также является неизбежным требованием для повышения качества подготовки талантов в эпоху цифровых технологий и спросом глобального процесса цифровизации высшего образования. Поэтому вузы должны соответствовать требованиям времени, совершенствовать систему подготовки цифровых компетенций обучающихся и преподавателей.

1. Бауден Д. Информационная и цифровая грамотность: обзор концепций // Журнал документации. - 2001. - № 57. - С.218-259.

2. Кальвани А., Картелли А., Фини А. и др. Модели и инструменты для оценки цифровой компетентности в школе // Электронное обучение и Общество знаний. - 2008. - № 4. - С.183-193.

3. Кирсти Ала-Мутка. Отображение цифровой компетентности: На пути к концептуальному пониманию. – URL: http://ipts.jrc.ec.europa.eu/публикации/pub.cfm?

4. Кадры для цифровой экономики. Официальный сайт проекта «Кадры для цифровой экономики».

5. Негропонте Н. Цифровое выживание: пер. Ху Йонг, Фан Хайян [М]. Hainan Publishing House, 1997. 30 с.

6. Официальный сайт «Информационного центра интернет-сетей Китая».

7. Осипова, О.П. Подготовка менеджеров образования в условиях его цифровизации: идеи, подходы, ресурсы /О.П. Осипова, О.А. Шклярова // Преподаватель XXI век. – 2019. – №2. – С.108-124.

8. Программа «Цифровая экономика». Распоряжение Правительства РФ от 28 июля 2017 года № 1632-р

9. Пол Гильстер Цифровая грамотность // Нью-Йорк. Чичестер: Джон Уайли. - 1997. - С.276.

10. Рекомендация по ключевым компетенциям для обучения на протяжении всей жизни // Европейский парламент и Совет. – 2009. – С.72.

11. Уведомление Министерства образования о печати и распространении плана действий «Информатизация образования 2.0». <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html> (кит.).

12. Чжан Лисинь Два мира, два типа уроков – образование в информационном обществе // Китайское электронное образование. – 2009. – № 6. – С.7-9.

13. Ячина Н.П., Фернандез Г.Г. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве вуза // Вестник ВГУ, Серия: Проблемы высшего образования. – 2018. – № 1. – С. 134-138.

14. Сластенин В.А. Педагогический процесс как система. – М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.

УДК 371.11

Актуальность формирования экономической компетентности топ-менеджеров образовательной организации в условиях трансформации

Дворядкина Ксения Сергеевна, соискатель кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», xsysha93@gmail.com.

В статье рассмотрена проблема формирования экономической компетентности топ-менеджера образовательной организации в процессе управления образовательной организацией, в условиях цифровой трансформации.

Ключевые слова: процесс трансформации; образовательная организация; рынок образовательных услуг; топ-менеджер образовательной организации; экономическая компетентность

На сегодняшний день процесс трансформации цифровизации стремительно развивается и определят направление развития практически всех сфер, в том числе экономики и образования. Широкое использование цифровых технологий способствует качественным изменениям, не только в экономических отношениях, но и в процессе реализации образовательной (в том числе и управленческой) деятельности. Производство экономических благ также невозможно без природных ресурсов и человеческого труда, но в сегодняшних экономических условиях они становятся второстепенным фактором в процессе социально-экономического развития, так как происходит переход от массового производства стандартизированной продукции к производству общедоступной индивидуализированной продукции. То есть из обычного процесса производства продукции происходит автоматизация труда с учетом применения цифровых технологий. Весь этот процесс получил свое название – техническая революция.

Нормативно-правовое обеспечение технической революции прописано в Указе Президента России «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года». Согласно указу, предусматривается следующее: ускорение технологического развития РФ; увеличение количества организаций, занимающихся цифровой трансформацией; внедрение цифровых технологий в социальную, образовательную и экономическую сферы.

Все вышеуказанные условия неразрывно связаны с процессом образования и в данных условиях перед образовательными организациями появляются следующие основные задачи: воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности; создание безопасной, качественной цифровой образовательной среды, обеспечивающей доступность образования всех видов и уровней; применение цифровых технологий непосредственно в образовательном процессе, в том числе в процессе управления образовательной организацией; формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у обучающихся; разработка практико-ориентированных образовательных программ для всех уровней образования, способствующих выявлению профессиональных навыков у обучающихся; создание условий для непрерывного повышения квалификации и приобретения новых профессиональных навыков административно-управленческого и педагогического персонала, включая компетенции и области цифровой экономики; обеспечение мировой конкурентоспособности российского образования, вхождение РФ в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования.

Обозначенные выше нами задачи могут служить ориентиром для проведения нашего исследования.

Конкурентоспособность российского образования обеспечивается качеством образовательного процесса в российских образовательных организациях. Образовательная организация является одним из важнейших элементов структуры системы образования, которая должна готовить экономически активный человеческий ресурс для развития страны. Чтобы образовательная организация эффективно функционировала в современных экономических условиях и качественно реализовывала образовательный процесс необходимо ресурсное обеспечение образовательной ор-

ганизации, которое возможно только через эффективное финансовое планирование деятельности образовательной организации. Управление образовательной организации осуществляет руководитель. В нашем исследовании определим его как топ-менеджер образовательной организации. Для уточнения и понимания термина топ-менеджер образовательной организации – рассмотрим данный термин более подробно.

Для начала определим кто такой топ-менеджер. В популярных источниках литературы термин топ-менеджер определяется как «…группа руководителей, которая ежедневно несет ответственность за эффективное управление организацией…».

В научных работах по менеджменту данное понятие рассматривается как руководитель высшего звена (в зависимости от организационной структуры), который управляет персоналом и определяет направление развития компании. В рамках проводимого нами исследования мы определили следующее понятие топ-менеджера образовательной организации. Топ-менеджером образовательной организации является руководитель образовательной организации либо образовательного комплекса, который ежедневно несет ответственность за эффективное управление организацией.

Финансовое планирование в образовательной организации осуществляется административно-управленческим персоналом, в котором основное направление задает и ставит управленческие задачи топ-менеджер образовательной организации. Если сравнить деятельность руководителя 10-15 лет назад, то можно увидеть, насколько существенные произошли изменения. Современная государственная и экономическая политика ставит перед руководителем образовательной организации новые задачи. Руководитель образовательной организации, становится топ-менеджером, образовательная организация теперь является полноценным участником на рынке образовательных услуг.

В связи с этим у топ-менеджера образовательной организации возникает необходимость формирования экономической компетентности. В сегодняшних современных экономических условиях, экономическая компетентность руководителя образовательной организации представляет собой набор профессиональных навыков, определяющих качественное принятие управленческих и экономических решений в процессе управления образовательной организацией в условиях цифровой трансформации.

Приходится констатировать, что большинство топ-менеджеров образовательных организацией не в полной мере обладают экономической компетентностью, что усложняет процесс управления образовательной организацией. Финансовое планирование реализуется неэффективно, из-за этого у образовательной организации возникает недостаток ресурсов для осуществления образовательного процесса, что в итоге приводит к ухудшению качества образования. Образовательная организация становится неконкурентоспособной на рынке образовательных услуг.

Чтобы избежать вышеуказанные проблемы необходимо повышение экономической компетентности топ-менеджера образовательной организации, актуальное повышение квалификации, в отдельных случаях профессиональная переподготовка. Необходима модель формирования экономической компетентности топ-менеджера образовательной организации, которая будет эффективна для любого уровня образования и реализована в условиях цифровой трансформации. Необходимо активное внедрение информационных (цифровых) технологий в образовательный процесс и в управление образовательными системами.

О внедрении инновационных цифровых образовательных технологий в образовательный процесс и управление образовательными системами пишет О.П. Осипова. В своих исследованиях О.П. Осиповой предлагается технология дистанционного сопровождения образовательного процесса при подготовке менеджеров образования. По мнению автора данная технология является эффективной технологией, которую мы планируем рассмотреть в рамках нашего исследования [1, с.79].

Применение дистанционных технологий в процессе формирования, совершенствования и развития экономической компетентности топ-менеджера образовательной организации реализует качественный процесс получения необходимых компетенций для осуществления управленческих функций. Также стоит отметить индивидуальный подход организации процесса обучения топ-менеджеров. Дистанционные технологии четко структурируют процесс обучения, что определяет четкую подачу материала по заданным темам. Дистанционные технологии позволяют топ-менеджеру самостоятельно организовать свой процесс обучения, сделать его максимально комфортным и эффективным.

Следует отметить, применение дистанционного сопровождения образовательного процесса для формирование экономической компетентности топ-менеджера позволяет делать процесс обучение непрерывным, что в свою очередь позволяет постоянно повышать уровень экономической компетентности, который будет соответствовать современным экономическим условиям.

Таким образом, в условиях цифровой трансформации необходима модернизация процесса управления образовательной организацией с применением информационных (цифровых) технологий. Топ-менеджер образовательной организации, кроме всех прочих компетенций, должен обладать экономической компетентностью, которая будут способствовать принятию эффективных экономических решений, что сделает образовательную организацию конкурентоспособной на рынке образовательных услуг.

1. Осипова, О.П. Дистанционные образовательные технологии при подготовке менеджеров образования: риски и перспективы. /О.П. Осипова, А.Б. Баймаханов, Е.А. Балабаева, Е.В. Савенкова // Современная высшая школа: инновационный аспект. Том 12, № 2. 2020 (июнь) Сквозной номер выпуска – 48. С. 139. С 78-90

2. Осипова, О.П., Формирование организационной культуры будущих менеджеров образования в процессе освоения магистерских программ / О.П. Осипова, О.А. Шклярова // Социология образования. 2017. №5. С. 21-33.

УДК 37.031.2

Работа по развитию познавательной одарённости у младших школьников на уроках и во внеурочной деятельности

Дрожжина Ирина Николаевна, учитель начальных классов, НОЧУ СОШ «Центр образования «САМСОН», г. Москва, irina.drozhzhina@list.ru

Рубанова Наталья Юрьевна, учитель начальных классов, НОЧУ СОШ «Центр образования «САМСОН», г. Москва, natal-ruanova@yandex.ru

Статья носит просветительский характер, посвящена работе по развитию познавательной одарённости у обучающихся в начальной школе. Приведены примеры развития познавательных способностей детей на уроках и во внеурочной работе.

Ключевые слова: одарённые дети; интеллектуальное развитие учащихся младшего школьного возраста; внеурочная деятельность.

Одна из актуальных задач современного российского образования – выявление, поддержка и развитие одарённых детей. Важность работы по развитию детской одаренности в Послании Федеральному собранию РФ подчеркивал Президент РФ В.В. Путин: «Необходимо завершить создание общенациональной системы поиска и поддержки талантливых детей. Возможность развивать свои способности уже с раннего возраста должны иметь все, вне зависимости от уровня доходов, социального положения родителей и места жительства семей» [5].

У каждого нормального ребёнка – огромные возможности развития внутреннего личностного потенциала, если для этого создаются оптимальные условия, в том числе и в образовательной организации. Образно об этом писал В.А. Сухомлинский: «В душе каждого ребенка есть невидимые струны. Если тронуть их умелой рукой, они красиво зазвучат» [1]. Признание наличия скрытого таланта, личностного потенциала у ребенка подталкивают современного педагога к более внимательному отношению, реализации индивидуального дифференцированного подхода в работе с каждым обучающимися [4].

В Толковом словаре С.И. Ожегова талантливый характеризуется как «...человек, обладающий врождёнными качествами, особыми природными способностями…» [3]. Т.Н. Бочкарева, обобщая подходы к описанию одаренный ребенок, пишет, что «…это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности…» [2]. И.В. Бурлакова, Т.А. Харламова, Ю. В. Брянцева обращают внимание на то, что с годами процент одаренных детей от общего числа снижается. Это результат не своевременного выявления задатков, способностей, интересов ребенка. Были упущены время и возможность проведения целенаправленной работы педагогов по развитию той или иной одаренности ребенка. [3].

Так педагоги школы «Самсон» уделяют внимание выявлению и развитию разных видов одаренности в работе с младшими школьниками: познавательной, прикладной, художественно-эстетической, организаторской, коммуникативной, духовно-ценностной и др. Приоритет в деятельности педагога – личность каждого ученика. Последовательность работы педагогов начальных классов по данному направлению предусматривает: установление доверительного сотрудничества с обучающимися и их родителями; выявление одарённостей у каждого ребенка; использование педагогических и образовательных технологий по развитию творческих способностей на уроках; развитие задатков и способностей во внеурочной деятельности (олимпиады, конкурсы, проектная, исследовательская работа и т.п.).

В организации учебного процесса педагоги стремятся создавать ситуации успеха; инициируют конструктивные, доброжелательные отношения в детском коллективе и с взрослыми; дозируют и регулируют повышение интеллектуальной нагрузки, подбор интегрированных и индивидуализированных заданий. Развитию одаренности способствуют организация интеллектуальных конкурсов, достаточная внеурочная занятость в системе дополнительного образования во второй половине дня, совершенствование социальных и коммуникативных навыков. Так кафедра начальной школы ежегодно проводит предметные олимпиады, интеллектуальные марафоны, конкурсы и викторины, защиты проектов по различной тематике, научно-практическую конференцию.

В данной статье мы остановимся на работе с интеллектуально одаренными детьми на уроках математики и русского языка. Лучший результат дает использование технологий развивающего обучения, которые повышают активность школь-

ников, вызывают интерес к учебно-познавательной деятельности, повышают мотивацию учащихся. Например, на уроках математики используются упражнения, задания, приемы для развития логического мышления и интуиции учащихся при решении задач и примеров. Учащимся интересно знакомиться с различными способами решения задач, участвовать в серьёзной самостоятельной поисковой работе. Нестандартные задачи, творческие задания в занимательной, стихотворной, фантазийной форме, головоломки, математические игры, ребусы и т.п. способны увлечь даже тех детей, кто испытывает неуверенность, скованность при изучении математики. Несомненно, развитию одарённости способствуют задания креативного (творческого) характера. Например, составление задач по схемам, уравнениям, конструирование обратных задач, сочинение математических сказок, стихов, где героичисла, геометрические фигуры и др., которые в достаточно количестве предлагают авторы учебных пособий по математике для начальной школы Л.Г. Петерсон, Н.П. Холина и др.

Пример решения нестандартной задачи:

Задача 1. *Оля нашла одну землянику, Коля – две, Нина – три. Бабушка дала им 18 ирисок и предложила разделить их по заслугам. Сколько ирисок должен получить каждый ребёнок?*

Дети рассуждали так: Нина нашла половину всех ягод, поэтому она возьмёт половину ирисок, т.е. 9. Коля нашёл в 2 раза больше ягод, чем Оля, значит он получит 6 ирисок, а Оля 3. Часть детей рассудила иначе: Всего дети нашли 6 ягод. Если 18 ирисок разделить на 6, то получится, что за 1 ягоду мама даст 3ириски. Тогда Оля получит 3 ириски за 1 ягоду, Коля – 6 ирисок, а Нина - 9 .

Задача 2. *Улитка решила поползти по дереву вверх. За день она проползала шесть метров. А за ночь спускалась на четыре метра. Высота дерева 14м.* Сколько дней потребуется улитке, чтобы доползти до верхушки дерева?

Решение дети могут записать в таблицу:

1)	2) День	3) Ночь	4) Итог
5) 1 день	6) 6	7) 6-4=2	8) 2м
9) 2 день	10) 2 +6=8	11) 8-4=4	12) 4м
13) 3 день	14) 4+6=10	15) 10 – 4=6	16) 6м
17) 4 день	18) 6 +6=12	19) 12-4=8	20) 8 м
21) 5 день	22) 8 +6=14	23)	24) 14м

Ответ: к концу пятого дня улитка доползёт до вершины дерева.

Задача 3. *Света стоит в хороводе. Четвёртая девочка слева от неё та же, что и третья справа. Сколько детей в хороводе?*

Решение. Между Светой и четвёртой девочкой слева (назовём её Варя) три человека. Между Светой и третьей девочкой справа (а это та же Варя) 2 девочки. Итого в хороводе Света, Варя и еще 3+ 2 = 5 человек. Ответ: 7 девочек.

Порой кажется, что умение обращаться с цифрами – это скучно и однообразно, но это не так. Чтобы развивать и поддерживать интерес к математике, мы применяем математические фокусы, которые основаны на умении детей обращаться с цифрами. Такие задания обычно проводим на этапе закрепления изученного материала. Вот пример такого фокуса «Угаданный день рождения»:

Содержание этого математического фокуса:

-умножить на 2 число дня своего рождения (про себя).

-прибавить к получившемуся произведению число 5.

-умножить на 50 полученную сумму.

-прибавить номер месяца рождения (например, июль — 7, январь — 1)

-назвать вслух полученное число.

Должно получиться трехзначное или четырехзначное число. Первая и вторая цифры — день рождения, две последние — месяц.

Должно получиться трехзначное или четырехзначное число. Первая и вторая цифры — день рождения, две последние — месяц.

Далее можно раскрыть учащимся секрет этого фокуса – из полученного числа надо вычесть 250.

Таким образом, при работе с интеллектуально одарёнными детьми для развития познавательных способностей учащихся данные задачи обеспечивают комплексное развитие учащихся, формируют нестандартное мышление, что соответствует ФГОС начального общего образования.[3]

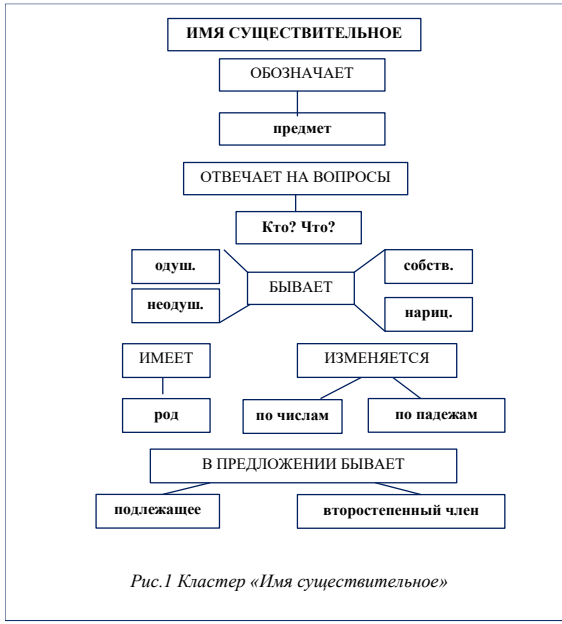


Рис.1 Кластер «Имя существительное»

На уроках русского языка учителя младших классов выделяют три этапа в развитии детской одарённости: повышение мотивации; диагностика; реализация интеллектуального потенциала одарённых детей в процессе обучения.

На этапе повышения **мотивации** к изучению русского языка, для активизации развития познавательных и творческих способностей на уроках используем презентации по темам, диски с интерактивными заданиями, тестирование и другие цифровые образовательные ресурсы.

Повышению интереса к изучению русского языка способствует приём «Кластер». Например, при изучении каждой части речи с самого первого урока ученикам показывается пустой кластер и за 4 года обучения кластер заполняется постепенно (рис.1).

Диагностический этап проводится для определения уровня развития языковой компетенции обучающихся. Мы используем задания, которые позволяют оценить

языковое развитие обучающегося. Например: 1.Дать толкование слова и назвать как можно больше синонимов. 2.Дать объяснение словам, которые заимствованы из других языков. 3.Вставить в отрывок из художественного текста наиболее подходящее по смыслу слово.

На этапе **реализации** интеллектуального потенциала одарённых детей важно формирование умений совместной постановки, определения цели деятельности на уроке, потому что осмысление цели неразрывно связанное с последующей в конце урока рефлексией. Например, при изучении в 3 классе нового материала по русскому языку на доске размещаются ключевые словосочетания по теме и далее они должны ответить на вопросы: *Что зашифровано на доске? Чего не хватает, чтобы получились понятные фразы? Сформулируйте тему урока. Что нужно узнать? Чему нужно научиться? и т.п.* А в конце урока ученики сами для себя решают: что и как я усвоил; что ещё не получается; что нужно сделать, узнать, чтобы в дальнейшем не было ошибок.

Несомненно, что развитию познавательной, интеллектуальной одарённости обучающихся способствует решение проблемных ситуаций, решение которых мы предлагаем систематически уже с 1 класса.

Вот пример задания при изучении в 4 классе темы «Служебные части речи»: *Выпишите из предложения все служебные части речи, распределив в 3 столбика: Дед Мазай вылечил больного зайца и решил не отпускать его в лес.*

предлог	союз	Частица

На уроках, особенно во время закрепления пройденного материала мы часто используем групповую и самостоятельную работу, сорганизуем для совместной работы детей с разными способностями. О результатах выполненной в группе работы отчитываются более «слабые ученики», которых должна была подготовить вся группа.

Вот пример такого задания:

Можно ли считать выбранные предложения текстом? Придумайте начало и запишите выбранные предложения, раскрывая скобки.

Под окном растёт кудрявая (Р,р) ябина.

Наша любимица (Р,р)ябинка дает много молока.

Тяжелый груз перевозит (Т,т)уман.

По полю стелется (Т,т)уман.

Мой (Д,д)руг – отличник.

Сторожит хозяйство верный (Д,д)руг.

Мы любим наших животных.

Еще один из видов работы на этапе закрепления темы урока – это «Творческое письмо». Приведём примеры этого вида работы: 1. Даются 3 слова (синица, черника, светлячок). Составь небольшой рассказ, используя эти слова. Вот пример детского сочинения: « Жила на свете синица. Она очень любила чернику. Однажды синичка пригласила светлячка на обед. А на обед был черничный пудинг. Светлячку очень понравился пудинг, и он взял у синички рецепт» (Леся , 9 лет). 2. Напиши сочинение от имени рыбки, которая живёт в аквариуме или от имени классной доски. 3. При изучении темы «Прилагательное» можно предложить учащимся вставить текст с подходящие по смыслу имена прилагательные. В ходе выполнения данного

задания учащиеся наблюдают, что происходит с текстом. Делают выводы о значении прилагательных в русском языке.

После выполнения работы необходимо обсудить варианты выполнения задания и выбрать, по мнению обучающихся лучший вариант. При этом ребёнок обязательно учится оценивать себя. Значимый психологический момент: на уроке нельзя торопить детей и подсказывать решение. Решить проблемную задачу ученик должен самостоятельно. Чтобы развивать мотивацию учащихся, не следует акцентировать внимание на неудаче.

Знания не даются в готовом виде. Необходимо широкое использование творческих заданий, которые стимулируют развитие внимания и мышления: составление слов, предложений по схемам; одновременное выполнение нескольких заданий одновременно.

Чтобы поддерживать интерес к предмету и развивать природные задатки учащихся, на уроках русского языка мы используем ребусы:

И 100 ·3 Я *история*	7я *семья*	КА ДА *Канада*

Практика целенаправленной работы по развитию одарённостей у детей показала эффективность использования следующих заданий на уроках русского языка: подобрать по заданной теме как можно больше слов на одну букву; восстановить хронологию событий по серии картинок и составить рассказ; из данных пословиц подбери и запиши заголовок к тексту; придумать слова, окончания которых рифмуются (палка – галка), в завершение игры можно попросить ребенка сочинить стихотворение.

Особо хочется отметить практическую значимость элективного курса «Развитие познавательных способностей», разработанного под руководством О.А. Холодовой для обучающихся с 1 по 4-ый классы [6]. Цель курса – стимулировать развитие у детей познавательных интересов, придать уверенность в своих силах и возможностях. Благодаря этому учащиеся стремятся размышлять, искать нестандартные решения задач, используя возможности своего интеллекта.

Таким образом, познавательные способности ребенка, как и всякие другие, необходимо развивать, вырабатывая навыки и умения думать самостоятельно, отыскивать необычные пути к верному решению. Педагоги школы «Самсон» в каждом ребёнке ищут искорку таланта и дают возможность реализовать свою одарённость.

1. Антонова М. Г. Научное общество младших школьников – форма работы с одаренными детьми / М. Г. Антонова // Начальная школа. – 2018. – № 4. – С. 21-23

2. Бочкарева Т. Н. Формирование компетенций педагога для работы с одаренными детьми http://novaum.ru/public/p321

3. Бурлакова И. В. Система организации работы с одаренными детьми при использовании современных педагогических технологий / И. В. Бурлакова, Т. А. Харламова, Ю. В. Брянцева // Дополнительное образование и воспитание. – 2018. – № 5. – С. 3–6

4. Вирабова А.Р., Шклярова О.А. Культура управления как ресурс личностного и профессионального развития всех участников образовательного процесса // Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными си-

стемами. Сб. ст. XIII Межд.науч.-практ. конф. В 2-х частях. Ч.1. – М.: МАНПО, 5 за знания, 2021. – С. 571-575

5. Послание Президента Федеральному собранию http://kremlin.ru/president

6. Холодова О.А. Юным умникам и умницам. Информатика, логика, математика. – М.:2021. – 60 с.

УДК 37.032

Методологические основы интеллектуального развития будущих учителей начальных классов на основе критического мышления

Искакова Ляйла Маратовна, магистр педагогических наук, ст.преподаватель. Казахский национальный женский педагогический университет, г.Алматы, Республика Казахстан, leila-7777@mail.ru. https://orcid.org/0000-0002-1538-1147

Косшыгулова Алия Сериковна, магистр педагогических наук, ст.преподаватель. Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, alenti85@mail.ru

Вопрос интеллектуального развития актуален для будущих учителей начальных классов. Ведь основу интеллекта человека, развитие всех его духовных сфер закладывает в основном начальная школа. Учитель начальной школы, обладая высоким уровнем интеллекта, положительно влияет на интеллектуальное развитие учащихся в процессе обучения. Конечно, он должен сосредоточиться на науках, на которых основаны отдельные дисциплины, установить междисциплинарные связи в образовании, свободно, независимо и полностью овладеть инструментами и материалами по каждому предмету, осваивать новые идеи и технологии обучения.

Ключевые слова: новый подход; учитель начальных классов, критическое мышление; интеллектуальность; личность; интерпретация; анализ.

Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы гласит: «Повышение глобальной конкурентоспособности казахстанского образования и науки, воспитания и обучения личности на основе общечеловеческих ценностей» [1, с. 4]. Источником реализации этих целей является развитие интеллектуальности будущих специалистов на основе критического мышления в высшей школе.

В Доктрине единства народа Казахстана прописано: нам нужен интеллектуальный прорыв, который пробудит потенциал нации. Жизненно важно изменить отношение к образованию, науке и инновациям. В XXI веке на подиуме может стоять только интеллектуальная нация. Только так, путем постоянного совершенствования, основанного на традициях, мы сможем добиться объединения нации, укрепления духа нации, постановки высоких целей [2, с. 4].

Новый подход к образованию при подготовке будущих учителей начальной школы в высших учебных заведениях требует, чтобы каждый обучающий был субъектом самореализации. Эта комбинация означает, что знания, предоставляемые в области интеллектуального развития, дополняют друг друга. В процессе развития интеллектуальности будущего учителя начальных классов мы измеряем формирование обучающего по следующим критериям:

- умение находить ответы с новаторским мышлением и глубоким мышлением;
- умение профессионально принимать быстрые и точные решения с помощью интеллекта;
- умение мысленно критически оценивать любой вывод.

Способность будущего учителя начальных классов действовать самостоятельно на основе знаний, полученных в процессе развития

интеллектуальности, обязывает его усваивать содержание, необходимое для его будущей карьеры. Критическое мышление – это сочетание когнитивных навыков и эмоциональных качеств.

Формирование навыков критического мышления в процессе обучения повышает интерес будущих учителей начальных классов к своей профессии и качеству профессии, укрепляет их знания и развивает научное мировоззрение. Данный навык вносит значительный вклад в подготовку конкурентоспособных, критически мыслящих и интеллектуальных специалистов на рынке труда [3, с.198].

Базовые навыки критического мышления – это многогранный процесс, который определяется по-разному. Предоставляем список основных навыков, присущих этому процессу, и навыков, которые улучшают и развивают их.

Таблица 1 – Базовые навыки критического мышления

Базовые навыки	Компоненты базовых навыков
Определение проблемы	- подготовка вопросов без ответов; - находить уникальные характеристики - сбор фактов - постановка задач и решение проблем
Классификация	- нахождение сходства и различия - группировка и сортировка данных - сравнение - различать отличие "что ... или ..."
Поиск взаимодействия	- установка связи между частями и целым - создание шаблонов - анализ, синтез - распознание последовательности - использование индуктивного и дедуктивного рассуждения
Вывод	- определение причины и последствия - определение различия - вывод - оценка

Консенсусное описание основных навыков и поднавыков критического мышления было разработано в конце 1980-х годов как экспертное согласие Американской философской ассоциации и опубликовано в виде отчета под названием «Критическое мышление: экспертный консенсусный доклад по оценке образования и преподаванию» [4, с. 21]. По мнению экспертов, критическое мышление включает в себя следующие когнитивные навыки: интерпретация; анализ; оценка; подведение итогов; саморегулирование. Каждый из этих пяти навыков составляет основу критического мышления, эффективность которого можно оценить с помощью определенных критериев. Навыки критического мышления занимают особое место в обучении.

На этапе интерпретации происходит понимание значения опыта, ситуации, факта, события, рассуждений, согласия, убеждений, правил, процедур и критериев. Из этих основных навыков интерпретации возникают: внутренние навыки, такие как классификация, расшифровка, определение значения.

Одним из основных навыков критического мышления является анализ. Анализ – это способность различать предвзятые и конкретные логические связи от представлений рассуждений, вопросов, концепций, описаний или других форм

представления мнений, мыслей, стрессов, оправданий, информации или мнений. Навыки внутреннего анализа – исследование мнений, идентификация аргументов и анализ аргументов.

Оценка – достоверность утверждения или другого представления, которое является объяснением или описанием восприятия, опыта, ситуации, мнения, убеждений или мнений человека; и оценка логической прочности связей между произнесенными словами, описаниями, вопросами или другими типами репрезентаций, которые действительно происходят или должны быть логически выведены.

Разработка логического заключения (заключения) – выявление элементов, необходимых для заключения, и их оставление без изменений; прогнозирование; просматривать соответствующую информацию и определять последствия повторного представления (исходные элементы) фактов, рассуждений, принципов, мнений, убеждений, идей, концепций, вопросов или других форм.

Объяснение – формулирование результатов мнения; обосновать это мнение с точки зрения научно-обоснованного, концептуального, методологического, критериального и контекстного подходов, на которых основаны результаты; представить свой аргумент в виде убедительных (неоспоримых) аргументов.

Навыки саморегуляции. Сознательно контролировать свои собственные когнитивные действия, элементы, используемые в этих действиях, и выявленные результаты, и в этом случае использовать навыки для анализа и оценки собственных и других логических рассуждений, чтобы провести опрос, подтвердить или исправить идеи или результаты.

Критические мыслители приобретают такие качества, как приспособляемость к критике, любознательность, острое мышление, интеллект, правильное мышление, а также желание и готовность находить четкую информацию. Для сравнения рассмотрим следующие признаки «квалифицированного» и «нормального» мышления.

Квалифицированное мышление: суждение с оценкой; здравый смысл; классификация; прогноз; логическое формирование выводов; понимание принципов; прогнозирование; приводить аргументы и мнения; формирование мнений на основе критериев.

Нормальное мышление: сомнительные предположения; группировка; случайное формирование выводов; объединение концепций по ассоциации; прогноз; представление неточных заключений; формулирование мнений без опоры на критерии.

Возникает необходимость в повышении качества образования в условиях обновленного содержания образования, в изменении методической базы в соответствии с современными требованиями. Поскольку каждый день полон новых научных открытий, глубоких социальных изменений, учителю начальных классов необходимо критически относиться к требованиям обновленного содержания образования. Способность будущих учителей начальной школы мыслить критически, а также полностью усваивать ее основные принципы, методы и технологии обучения и применять их в своей практике позволит им развивать свой интеллект.

В рамках проводимой в стране модернизации высшего образования правильное использование основных принципов и методов критического мышления направлено в первую очередь на развитие интеллекта, формирование умений применять полученные знания в жизни.

Делаем вывод, что формирование навыков критического мышления в процессе обучения может способствовать повышению интереса будущих учителей начальных классов к своей профессии и качеству знаний, подготовке конкурентоспособного, интеллектуально развитого человека, способного проявить собственное «Я».

1. Государственная программа развития образования и науки в Республике Казахстан на 2020-2025 годы. Указ Президента Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 8988 //http://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988

2. Доктрина национального единства. https://www.inform.kz/kz/kazakstannyn-el-birligi-doktrinasy_a2263392

3. Искакова Л.М. Роль навыков критического мышления в процессе развития интеллектуальности будущих учителей начальных классов. // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки». – 2018. – №4 (60). – С. 196-204

4. Тен А.С. Современные подходы в развитии критического мышления педагогов. Методическое пособие. – Алматы, 2017. – 125 с.

УДК 378.178

Формирование стрессоустойчивости студентов в процессе воспитательной работы: системный подход

Карелина Наталия Николаевна, аспирантка кафедры педагогики и современных образовательных технологий ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», SPIN-код: 8432-0221, ORCID: 0000-0001-8897-515X, fallibilist@bk.ru

Научный руководитель: к.пед.н., Юзефавичус Татьяна Анатольевна, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», taju-63@mail.ru, SPIN-код: 9009-8250

В статье представлены результаты исследования возможности организации воспитательной работы по формированию стрессоустойчивости студентов с позиций системного подхода. Выявлены условия успешности осуществления этого процесса.

Ключевые слова: воспитание; образование; системный подход; стрессоустойчивость; студенты.

Образовательная деятельность современного студента является источником мощного психоэмоционального напряжения. В связи с чем, актуализируется задача целенаправленного формирования стрессоустойчивости студентов в процессе получения образования. Для успешного решения этой задачи значительным потенциалом обладает воспитательная работа в образовательной организации высшего образования. Для выявления особенностей организации этого процесса нам представляется весьма продуктивным применение основных положений системного подхода.

Системный подход ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих её механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведения их в единую теоретическую картину. Смыслообразующим понятием системного подхода является понятие система. В науке существует множество дефиниций этого понятия. Мы солидарны с точкой зрения, согласно которой система определяется как «выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей це-

лью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление» [2].

Рассмотрим процесс формирования стрессоустойчивости студентов в условиях воспитательной работы как систему, образованную совокупностью следующих её элементов: цель, субъекты, содержание, средства, результат. Это позволит выявить особенности обсуждаемого процесса, которые проявляют себя во всех структурных компонентах рассматриваемой системы.

Цель воспитательной работы по формированию стрессоустойчивости студентов может быть сформулирована в следующей редакции: создание педагогических условий для освоения студентами способов адекватного реагирования на стрессогенные факторы, возникающие в связи с интенсификацией образовательного процесса, изменяющимися условиями жизни в постоянно развивающимся мире, социокультурными и техногенными изменениями. Отметим, что к наиболее значимым стрессогенным факторам у студентов относятся экзаменационный стресс, стресс в связи с цифровизацией образования, тревога за жизнь и здоровье в связи с пандемией, межличностные взаимоотношения, нарушения режима труда и отдыха.

Субъектами обсуждаемого процесса является студенты и преподаватели. Студент осваивает способы адекватного реагирования на стрессогенные факторы. Преподаватель (куратор группы) выступает организатором этого процесса. Характеризуя студента как субъекта формирования стрессоустойчивости, необходимо отметить, что студенческий возраст характеризуется высоким уровнем самоосмысления, повышенной чувствительностью к нравственной оценке своей личности, конкуренцией, стремлением вырваться вперёд, несдержанностью, тенденцией к чрезмерности в восприятии различных трудностей, особенно, личного характера [9]. Эти психологические особенности студенческого возраста усиливают влияние стресса на психофизическое состояние студентов. Преподаватель (куратор группы), как субъект воспитательной деятельности по формированию стрессоустойчивости студентов осуществляет следующие функции: просвещение студентов по проблеме стресса, причинам его возникновения и способом его преодоления; организация тренингов по практическому освоению способов реагирования на стрессогенные факторы; включение студентов в разнообразные воспитательные практики, позволяющие приобретать опыт адекватного реагирования на стрессовые ситуации. Для осуществления этих функций преподаватель должен обладать определенными профессионально-значимыми личностными качествами: эмпатией, педагогическим тактом, толерантностью, организаторские способностями, эрудицией в области психологии стресса, технологичностью, собственным достаточным уровнем стрессоустойчивости и др.

Содержание, как элемент обсуждаемой системы имеет бинарный характер. Это одновременно и система направлений воспитательной деятельности, способствующих формированию стрессоустойчивости студентов как личностного качества и содержательно-информационный системный компонент, отражающий социокультурный опыт реагирования на стрессы, освоение которого необходимо студенту. Содержание характеризуется направлениями воспитывающей деятельности, включение в которые позволяет осваивать студентам социокультурный опыт реагирования на стрессы различной этимологии: досуговая, творческая, социально-культурная, здоровьесберегающая.

Для описания компонента системы «Средства» правомерно говорить о технологиях осуществления воспитательной работы по формированию стрессоустойчивости студентов. Среди многообразия педагогических технологий в качестве

наиболее значимых для решения этой задачи можно выделить здоровьесозидающие технологии, досуговые технологии, арт-терапевтические технологии.

Здоровьесозидающие технологии – это целенаправленно обеспечивающие сохранение, поддержание, укрепление и наращивание здоровья элементы педагогического процесса, которые позволяют осуществить обучение студентов рациональному двигательному режиму. Здесь речь идет о широко известном влиянии физической культуры на стрессоустойчивость студентов [3, 4]. С точки зрения обеспечения корригирующего воздействия на психофизическое состояние организма студентов здоровьесозидающие технологии, основанные на применении физических упражнений, включённых в режим повседневной жизни студентов. Физические упражнения должны носить систематический характер и быть встроены в учебно-воспитательный процесс.

Досуговые технологии способны развивать у обучающихся знания, умения и навыки организации свободного времени и, в результате, способствовать формированию стрессоустойчивости за счет рекреационной функции досуга. Исследования в области педагогики досуга показали, что досуг связан с психологическим здоровьем и помогает уменьшить последствия стресса. Некоторые конкретные примеры этих преимуществ для здоровья обучающихся включают улучшение настроения, повышают самооценки и удовлетворенность жизнью, уменьшают депрессию, беспокойство и одиночество [8]. Важная роль досуговых технологий состоит в расширении возможностей сочетания рекреативных и трудовых компонентов, творчества и репродуктивной деятельности, формальных и неформальных социальных взаимодействий [1]. Примерами досуговой деятельности обучающихся университетов могут быть пассивная деятельность в свободное время (созерцание, времяпровождение, соревнования по компьютерным играм, виртуальный досуг (общение в сети Интернет, в социальных сетях и др.), чтение, дебаты, тематические вечера, интеллектуальные игры и др.) и активная деятельность в свободное время (физкультурно-спортивная деятельность, туристские походы, игры на открытом воздухе, флешмобы, квесты, реконструкции исторических сражений и др.) [7].

Арт-технологии являются здоровьесозидающим технологическим инструментом формирования стрессоустойчивости. С помощью данных технологий студенты могут научиться высвобождать свои эмоции и снимать напряжение. Человек, находясь в ресурсном состоянии, уверен в себе и в своих силах, обладает хорошей самооценкой, что приводит к внутренней гармонии, концентрации внимания при выполнении учебных задач и жизненных целей [10].

Результат воспитательной работы по формированию стрессоустойчивости студентов это освоенные студентами способы адекватного реагирования на стрессогенные факторы. Признаками достижения этого результата является наличие у студентов знаний о стрессе, причинах его возникновения и способах преодоления, умения применять эти знания в условиях тренинговых занятий, и опыт адекватного реагирования на стрессы разной этимологии.

Согласно системному подходу, все охарактеризованные выше структурные компоненты находятся в отношениях взаимозависимой связности. В системном описании воспитательной работы педагога (куратора группы) по формированию стрессоустойчивости студентов университета мы опирались на комплекс принципов системного подхода: целостность, иерархичность, структурность, взаимозависимость [5, 6; 12; 13; 14].

Важными условиями успешности воспитательной работы по формированию стрессоустойчивости студентов университетов являются наличие концепции воспи-

тательной работы с определением доминирующей роли системы кураторства и создание благоприятного психологического климата в образовательной организации, который влияет на характер эмоционального восприятия студентами образовательной среды. Подходя к воспитательному процессу в университете с позиции системного подхода, можно помочь студентам в борьбе со стрессом и в формировании стрессоустойчивости. Безусловно, данная проблематика нуждается в дальнейшем исследовании.

1. Зинченко Е.О. Формирование духовно-нравственных ориентиров личности средствами культурно-досуговых технологий в процессе обучения / Е.О. Зинченко // Лики культуры, искусства и музыки в информационном пространстве XXI века: сб. материалов I Международ. науч.-прак. конф., Новосибирск, 20 марта 2015 года. – Новосибирск: ООО "Центр развития научного сотрудничества", 2015.

2. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. – М.: Знание, 1972. – 88 с.

3. Калманович В.Л. Взаимосвязь стрессоустойчивости и физического развития студентов творческих вузов / В.Л. Калманович, Р.Р. Хайруллин, Р.Ш. Имангулов // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2017. – № 2. – С. 138-140.

4. Киреева З.А. Исследование взаимосвязи стрессоустойчивости личности и уровня физической активности / З.А. Киреева // Вестник Курганского государственного университета. Серия: Физиология, психология и медицина. – 2015. – № 2(36). – С. 55-57.

5. Магауова А.С., Жангужинова М.Е., Алжигитова А Т., Атымтаева Б.Е. Системный подход в педагогике // Евразийский Союз Ученых. 2014. №5-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-v-pedagogike-1 (дата обращения: 28.01.2022).

6. Никулина Н.Н. Системный подход в педагогике как общеметодологический принцип науки / Н.Н. Никулина, М.Г. Давитян, С.Н. Шевченко // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2015. – № 111. – С. 986-1005.

7. Управление системой воспитательной работы в образовательной организации высшего образования / Е.А. Певцова, В.Е. Цибульникова, М.В. Николаев, А.С. Зинченко. – М.: МГОУ, 2021. – 208 с.

8. Фалеева Л.В. Педагогические технологии организации досуговой деятельности обучающихся ведомственного вуза / Л.В. Фалеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-3. – С. 238-242.

9. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

10. Щитова Е.Ю. Арт-терапия как метод формирования стрессоустойчивости в подростково-молодежной среде / Е. Ю. Щитова // Альманах Казанского федерального университета, Казань, 26–27 мая 2016 года. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2016. – С. 143-146.

11. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.

12. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

13. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

14. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 319 с.

УДК 373.1

Критериальное оценивание условий и содержания цифровых образовательных сред

Кирюхина Мария Сергеевна, магистрант кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», mahonymery@bk.ru

В статье раскрываются понятия «цифровое образование», «цифровая образовательная среда». Рассматривается образовательная технология «перевёрнутый класс» в условиях цифровой образовательной среды. А также представляются результаты исследования по определению и описанию критериев для оценивания условий и содержания цифровых образовательных сред.

Ключевые слова: цифровое образование; цифровая образовательная среда; онлайн-обучение; семейная форма образования.

«Цифровая трансформация» является одним из векторов развития нашей страны в соответствии с Указом Президента РФ №474 «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года» [9]. Процесс цифровизации в течение последних лет активно трансформирует сферу образования в нашей стране. В образовательных организациях внедряется электронный образовательный контент, педагоги проходят курсы повышения квалификации в области ИКТ, создаются учебные курсы в цифровых образовательных средах и онлайн-платформах, увеличивается количество вступительных и выпускных испытаний для различных форм обучения с использованием цифровых технологий, создаются обучающие онлайн- курсы для взрослых и детей.

Под понятием «цифровое образование» В.Н. Погодин понимает применение информационно-коммуникационных технологий и других различных цифровых инструментов в сфере образования [7]. По мнению О.Е. Гришина и О.Е. Гудошникова «цифровое образование» – это использование цифровых данных и автоматизация учебного процесса на основе цифровых данных [4].

В настоящее время в системе образования наибольшее распространение имеют следующие цифровые технологии: дистанционные технологии, электронное обучение, мобильное обучение, мультимедиа технологии, цифровые образовательные среды, дистанционное сопровождение образовательного процесса (О.П. Осипова), которые понимаются как «…целостная гуманистическая форма обучения, которая основывается на применении большого комплекса элементов, включает информационные/цифровые технологии, определенные технические средства и программное обеспечение для организации взаимодействия всех участников образовательного процесса…» [5]. В.И. Блинов, Е.Ю. Есенин, И.С. Сергеев считают, что цифровые технологии обладают некими дидактическими свойствами: интерактивностью, индивидуализацией, мультимедийностью и др. [1]. Основная цель в трансформации образовательного процесса заключается в полном раскрытии потенциальных возможностей цифровых технологий для достижения педагогических целей [1, с.8].

Образовательные организации различных уровней образования активно создают и применяют цифровые образовательные среды. Такие исследователи как В.А. Борисенко, М.Э. Кушнир, М.Н. Пономарёва под понятием «цифровая образовательная среда» понимают некую базу данных, которая применяется для решения определённых задач в образовательном процессе [2; 10]. Одной из основных функций цифровой образовательной среды является её применение как инструмента для формирования индивидуальной образовательной траектории обучающихся.

Одним из новых подходов в обучении с использованием цифровых образовательных сред является технология «перевёрнутое обучение». Такое обучение подразумевает передачу знаний в индивидуальном образовательном пространстве, а не в групповом как при традиционном обучении. Смысл такого перевёрнутого обучения заключается в том, что педагог предстаёт перед обучающимися как наставник, тьютор и помогает применить полученную теоретическую базу на практике [3]. Основные составляющие в технологии «перевёрнутый класс» в цифровых образовательных пространствах следующие:

- наличие онлайн-платформы для проведения занятий, обсуждения вопросов в связи с учебным материалом;
- пояснение преподавателем учебных заданий в рамках образовательного процесса;
- контроль преподавателем за деятельностью обучающихся, получение обратной связи по выполнению заданий.

Популярность онлайн-обучения стремительно растёт не только в нашей стране, но и по всему миру. По результатам исследования EdMarket Research российский рынок онлайн-обучения за последние пять лет вырос примерно на 20% [8]. Создаются и активно используются онлайн- курсы, онлайн- школы, образовательные онлайн-платформы. Благодаря преобразованию учебных материалов в цифровой формат, обучение становится ещё более доступным для различных категорий обучающихся. Онлайн-обучение в качестве основного инструмента для построения образовательного процесса подойдёт обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, или обучающимся, часто переезжающим в другие города или страны, или посещающим спортивные или другие секции, требующие многочасовых тренировок, а также обучающимся, находящимся на семейном образовании или самообразовании. Активно используется дистанционное сопровождение образовательного процесса при подготовке менеджеров образования [5].

Нами было проведено исследование с целью определения и описания критериев, благодаря которым возможно оценивать условия и содержание цифровых образовательных сред. Отобранные с помощью критериев цифровые образовательные среды могут впоследствии рекомендоваться родителям, реализующим семейное образование, или родителям детей, обучающихся в образовательных организациях.

По результатам опроса родителей, реализующих семейную форму образования, выявлено, что при построении образовательного процесса своих детей используют разновидности онлайн-обучения, а также образовательные сайты с видеоуроками, учебными материалами, проверочными тестами и др. Однако цифровые образовательные среды в виде онлайн-школ, онлайн-платформ применяются родителями реже, большее предпочтение они отдают занятиям детей с репетиторами или посещению образовательных центров. На наш взгляд, на данном этапе развития цифровых технологий в области образования для обучающихся, находящихся на семейной форме образования, открываются отличные перспективы. Цифровые образовательные среды функционируют не только на базе образовательных организаций, но они активно разрабатываются и частными лицами, за счёт этого структурированное и качественное онлайн-обучение становится более доступным для обучающихся. В основном весь учебный материал в цифровых образовательных средах имеет некую логичность и последовательность: разделение по классам, предметам, разделам, темам. За счёт этого онлайн-обучение становится схоже с традиционным обучением в школах, однако не тождественно, а имеющее свои особенности, изучение которых является насущной темой для исследователей.

В изобилии онлайн-школ, онлайн-платформ родителям довольно сложно ориентироваться, а отличаться они могут не только ценовой политикой. В связи с этим, изучая специфику цифровых образовательных сред, мы выявили критерии, по которым можно оценивать условия и содержание цифровых образовательных сред различного формата. Данные критерии являются инструментом для педагогов и методистов образовательных организаций, по причине их профессиональной компетентности в образовательных стандартах, требованиях. Ниже изложены выявленные в исследовании критерии:

1) *Формат ЦОС* – основная идея создания ЦОС, преимущества, режимы доступа к учебным материалам (платный, бесплатный).

2) *Соответствие дидактических материалов ФГОС* – уровень соответствия представленных учебных материалов ФГОС НОО, ФГОС ООО или ФГОС СОО.

3) *Наличие нормативно-правовой базы* – цифровые образовательные среды должны иметь нормативно-правовую базу, на основе которой осуществляется образовательная деятельность.

4) *Форма учебного процесса* – формат предоставления дидактического материала, его насыщенность, интерактивность, способы взаимодействия обучающихся с преподавателями или кураторами, оценивание работ, промежуточные и итоговые контрольные мероприятия, способы фиксации учебного процесса.

5) *Условия обучения, здоровьесберегающие аспекты* – формат организации занятий, соблюдение условий здоровьесбережения (количество онлайн-занятий и время их проведения не должно превышать нормы работы с цифровыми устройствами, установленные СанПином).

6) *Целостность образовательных курсов* – разделение по классам, предметам, темам; структура, логичность изложения учебного материала.

Для апробации выявленных критериев мы предложили рассмотреть данные критерии педагогам образовательных организаций. Педагоги попытались проанализировать и сравнить между собой популярные цифровые образовательные среды, функционирующие не на базе образовательных организаций. По результатам опроса, проведённого у педагогов после применения данных критериев, мы получили обратную связь. Критерии оказались удобными в использовании, они помогли выявить преимущества и недостатки тех или иных образовательных онлайн-школ, онлайн-платформ. Педагоги отметили, что на сайтах большинства онлайн-школ представлена не полная информация о нормативных документах, регламентирующих образовательную деятельность, осуществляемую онлайн-школами. Кардинально отличается организация занятий: на некоторых платформах онлайн- занятия проходят в режиме реального времени, в других уроки даны в записи, на некоторых платформах имеются виртуальные доски на которых могут писать как преподаватели, так и обучающиеся, на других ответы на задания пишутся в чатах или высылаются файлом.

Педагоги выделили такие онлайн- школы, как «Интернет.Урок», «Онлайн–школа №1», «Фоксфорд» в качестве инструментов для построения образовательного процесса обучающихся на семейном образовании. Педагоги отметили, что учебные материалы в рассмотренных цифровых образовательных средах, имеют структурность, логичность, последовательность, что даёт большое преимущество для образовательного процесса. А также они отметили, что онлайн- платформы следует рекомендовать не только обучающимся на семейном образовании, но и обучающимся в образовательных организациях, в качестве дополнительного инструмента для обучения.

Значительное исследование по данной проблеме в условиях пандемии проведено обучающимися магистерской программы «Менеджмент в образовании» [6; 11; 12]. Представленные в статье данные полностью подтверждают результаты нашего исследования.

Таким образом, по итогам нашего исследования можно сказать о том, что для обучающихся на семейной форме образования открываются отличные перспективы в получении базового образования посредством онлайн-обучения в онлайн-школах или платформах. Критерии, выявленные в исследовании, могут помочь педагогам и методистам при выборе наиболее подходящих цифровых образовательных сред для различных категорий обучающихся. Тем самым педагоги или методисты образовательных организаций смогут рекомендовать родителям цифровые образовательные ресурсы в качестве дополнительного инструмента при организации образовательного процесса обучающихся.

1.Блинов В.И. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.Ю. Есенина. Москва: Перо, 2019. – С. 24.

2. Борисенко В.А. Возможности открытой цифровой образовательной среды в условиях организации обучения в общеобразовательной школе // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. -№2.- С. 120- 122.

3. Гаибова, В. Е. Возможности использования образовательных технологий для обучения цифрового поколения / В. Е. Гаибова // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: Междисциплинарный дискурс: сб. статей всероссийской конференции с международным участием, Ярославль, 03-04 декабря 2020 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – С. 10-15.

4. Гришин О. Е., Гудошникова О. Е. «Новые медиа» и СМИ как инструменты политической коммуникации: параметры эффективного функционирования // Вестник университета. 2015. - № 6 (15). - С. 24-28.

5. Осипова, О.П. Дистанционные образовательные технологии при подготовке менеджеров образования: риски и перспективы. /О.П. Осипова, А.Б. Баймаханов, Е.А. Балабаева, Е.В. Савенкова // Современная высшая школа: инновационный аспект. Том 12, № 2. 2020 (июнь) Сквозной номер выпуска – 48. С. 139. С 78-90 DOI 10.7442/2071-9620-2020-12-2-78-90.

6. Осипова, О.П. Интерактивные образовательные системы в условиях электронного и смешанного обучения / М.Л. Герасимов, А.А. Казгунов, И.В. Орлова, О.П. Осипова // Наука и Школа / Science and School № 5'2020. С. 44 – 57. DOI: 10.31862/1819-463X-2020-5-44-57.

7. Погодин В.Н. Образование "в цифре" – взгляд изнутри. Вести образования. – URL: https://vogazeta.ru/articles/2017/9/20/analitycs/248 obrazovanie_v_tsifre__vzglyad_iznutri

8. Рынок онлайн- образования в 2020 году: Взрывные тренды, Аналитика. - URL: https://eddu.io/blog/rynok-onlajn-obrazovaniya/#v-tsifrah

9.Указ Президента РФ от 21.07.2020 г. №474 "О национальных целях развития РФ на период до 2030 года"

10.Цифровая образовательная среда. Директория онлайн. – URL: https://medium.com/direktoria-online/the-digital-learning-environment-f1255d06942a

11. Шамова, Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

12. Шамова, Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Народное образование. – 2019. – № 4. – С. 101-104

УДК 378.146

Самооценка сформированности профессиональных компетенций студентами педагогических вузов

Калабухова Галина Валентиновна, доц., к.социол.н., доц. кафедры методики преподавания истории, обществознания и права ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», SPIN-код: 1557-0725, ORCID: 0000-0003-1685-6930, kalabukhovagv@mgpu.ru

Маслова Наталья Николаевна, к.ист.н., доц. кафедры методики преподавания истории, обществознания и права, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», SPIN-код: 3321-8811, ORCID: 0000-0001-8846-3875, MaslovaNN@mgpu.ru

В статье приведены примеры разработанных в 2019-2020 гг. цифровых тренажеров самодиагностики профессиональных компетенций, востребованных не только студентами, но и профессорско-преподавательским составом педагогических вузов. Авторами обосновывается вывод о необходимости разработки подобных и новых цифровых инструментов, которые, в перспективе, должны стать оптимальным инструментом самодиагностики профессиональных компетенций, и, учитывая их доступность, рекомендованы к практическому внедрению в практику педагогических вузов.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога; цифровые инструменты самодиагностики профессиональных компетенций; самооценка; квалификационные требования; учитель XXI века.

Самооценка – базовое понятие психологии, она может сдерживать и тормозить, или, наоборот, стимулировать и мотивировать к саморазвитию и самосовершенствованию. Потребность в самооценке ярко выражена у любого человека. Особенно сильно она проявляется у студентов педагогических вузов при переходе к изучению профильных дисциплин – методики обучения и воспитания – на 3-м курсе освоения образовательной программы (бакалавриат).

Студенты осознают, что важнейшим профессиональным и личностным качеством учителя школы XXI века является умение учиться. Педагог живет в современности, а строит будущее. Цель педагогической деятельности социально задана, определяется обществом, но всегда нестандартна по решаемым задачам в конкретных педагогических условиях. Это – сложная, подчас не имеющая рекомендованных решений профессиональных ситуаций работа, поскольку главный образовательный результат педагогического труда – тончайшие сферы духовной жизни формирующейся личности. Именно поэтому современному учителю необходимо осознанное отношение и личностное принятие заданных в нормативных документах и запросах общества целей образования, осмысление собственной педагогической позиции, творчество в конкретных действиях, умение учитывать интересы школьника и преобразовывать их в заданные цели учебной деятельности.

Современный учитель в условиях непрерывного образования должен формировать свое знание о незнании, реагировать на новые вызовы, осознавать свои дефициты и уметь «выращивать» новые компетенции. Но в настоящее время нет общепризнанной модели аттестации учителей, а существующие диагностики профессиональных компетенций не всегда корректны.

Цель статьи: представить итоги анализа форм и инструментов самооценки студентами педагогических вузов сформированности своих профессиональных компетенций, которые используются в образовательной практике ГАУО ВО «Мос-

ковский городской педагогический университет» при реализации образовательных программ по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», выявить дефициты образовательных программ и направления совершенствования образовательного процесса.

Авторами и ранее затрагивались вопросы формирования навыков оценочных суждений у обучающихся [4]. Работа эта продолжается, приобретая новые аспекты и реагируя на изменения текущей ситуации.

Начнем наш анализ с описания результатов экспериментального задания, которые было выполнено студентами 4 курса в осеннем семестре 2021/22 учебного года в ходе изучения дисциплины «Анализ и мониторинг управления в образовательной организации». Одна из тем курса предполагает анализ действующих нормативных документов и существующих практик, ориентированных на оценку и мотивацию персонала образовательной организации. Студентам было предложено проанализировать требования к профессиональным компетенциям учителя, изложенным в действующем профессиональном стандарте «Педагог» [5], и оценить степень их выполнения применительно к себе. Профстандарт педагога – рамочный документ, в котором определены требования к профессиональным и личностным качествам, необходимым учителю для решения педагогических задач.

Задание вызвало неподдельный интерес студентов. Неформальный подход к его выполнению, по отзывам студентов, был вызван желанием определить уровень собственной готовности к выполнению своих профессиональных обязанностей: студенты 4-го курса близки к времени начала самостоятельной педагогической деятельности, т.к. нормативный срок реализации образовательной программы составляет 5 лет.

Итог проведенной работы – приведен в *Таблице 1 «*Дефициты и профициты, выявленные студентами в процессе самоанализа профессиональных компетенций, заявленных в стандарте «Педагог».

Таблица 1 – Дефициты и профициты, выявленные студентами в процессе самоанализа профессиональных компетенций, заявленных в стандарте «Педагог».

Дефициты профессиональных компетенций, осознаваемые студентами	Преобладает удовлетворительная оценка развитости следующих профессиональных компетенций
Закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализация личности, индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни, их возможные девиации, а также основы их психодиагностики.	Знание предмета в пределах требований ФГОС ОО и основной общеобразовательной программы, его истории и места в мировой культуре и науке.
Основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях; Реализация программ инклюзивного образования, работа с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении; Работа с одаренными учащимися.	Пути достижения образовательных результатов и способы оценки результатов обучения; Основы методики преподавания, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий; Рабочая программа и методика обучения по данному предмету.
Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального	Знание Конвенции о правах ребенка

развития ребенка	
Освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу	
Знание трудового законодательства	

Назовем типичные способы, формы и инструменты, которые используются в педагогическом вузе для создания педагогических ситуаций, стимулирующих студентов к самооценке и рефлексии сформированности профессиональных компетенций.

Одним из способов самооценки студентами сформированности своих профессиональных компетенций является традиционное в педагогическом вузе *обсуждение-рефлексия* опыта, полученного ими в ходе прохождения педагогических практик. На итоговых конференциях, в своих отчетах, студенты заявляют о «западающих» компетенциях. В обсуждении итогов педагогических практик всегда участвуют преподаватели профильных дисциплин, так как отзывы, впечатления практикантов дают живой материал для актуализации образовательных программ, их дополнения соответствующими учебными кейсами.

Эффективным способом создания педагогической ситуации для самооценки студентами сформированности профессиональных компетенций является написание эссе. Так, в ходе написания эссе *«100 слов о педагогической практике»,* «*100 слов об опыте сертификации «Московский учитель»* в 2020-2021 гг. студентами были обозначены следующие профессиональные дефициты: подходы к проектированию воспитательной работы в школах с разным этнонациональным составом, с учащимися из ортодоксальных и неортодоксальных семей; взаимодействие с «трудными подростками», работа учителя в педагогически запущенном классе; особенности коммуникации и взаимодействия со школьниками в формате дистанционного и смешанного обучения; дизайн визуальных обучающих инструментов: нужны дополнительные знания по дизайну презентаций к урокам, не хватает знаний в области графического дизайна, работы с графическими организаторами информации; умения работать с электронной доской МЭШ, мало практики работы в системе МЭШ; нехватка знаний по организации психолого-педагогической диагностики классов.

Приведем выдержки из студенческих эссе *«100 слов о курсе методика обучения истории»:*

1) «Не хватило лично мне примеров выполнения заданий по разработке календарно-тематического планирования, эталонных образцов выполнения задания, т.к. в современной методической литературе и практике используются разные форматы, зачастую перегруженные нефункциональной и формальной информацией».

2) «Не хватило рекомендованных тестов и других упражнений по закреплению на долгий промежуток времени теоретических знаний, получаемых на лекциях, чтобы мы отрабатывали полученные знания сразу же, для конкретики».

Регулярность практики создания ситуаций самооценки студентами своих профессиональных компетенций распространяется и на рефлексию участия студентов в профессиональных соревнованиях: олимпиаде «Московский учитель», «Учитель школы большого города», конкурсе «Молодые педагоги – московскому образованию», «ЯПрофи» и др. Анализ типичных ответов студентов о своих дефицитах в обучении важен для осознания профессорско-преподавательским составом направлений совершенствования образовательного процесса в педагогическом вузе.

В 2019-2021 гг., в связи с необходимостью массового перехода к дистанционному и смешанному форматам обучения, вызванного эпидемией COVID-19, получили распространение *цифровые инструменты и сервисы*, предназначенные для самодиагностики профессиональных компетенций учителей. Эти цифровые инструменты активно использовались в педагогических вузах, были рекомендованы студентам для повышения мотивации к самообразованию не случайно. Цифровые тренажеры не читают лекции, как правильно действовать, а моделируют условия для принятия решений в реальных педагогических ситуациях. Они содержат кейсовые задания разных уровней, моделирующие типичные ситуации взаимодействия в школьной жизни. Такие виртуальные симуляторы помогают студентам осознать, какие навыки необходимо развить для эффективной коммуникации со школьниками.

Приведем примеры веб-тренажеров, высоко оцененных не только студентами, но и профессорско-преподавательским составом педагогических вузов.

1. Цифровой тренажёр «Успех каждого ребёнка», разработанный специалистами Московского центра развития кадрового потенциала образования (МЦРКПО) [2]. Тренажер содержал «конструктор диалогов» учителя и учащегося, больше 100 ситуаций, взятых из реальной школьной жизни. О том, что этот уникальный инструмент не имеет аналогов в мире, много писали в 2020 году [6]. Демонстрационная версия тренажера была доступна и активно использовалась на учебных занятиях в Московском городском педагогическом университете в 2020-2021 гг. [7].

К плюсам этой разработки студенты, участвующие в апробации, отнесли:

1) возможность «тренироваться» несколько раз, анализируя разные варианты собственных стратегий и сравнивая их с полученными результатами;

2) возможность самостоятельного изучения рекомендуемых по результатам самодиагностики дополнительных ресурсов, статей, сайтов, книг;

3) возникающую сильную мотивацию к восполнению выявленных дефицитов профессионального поведения;

4) осознанное отношение к теории эффективных моделей поведения учителей в коммуникации со школьниками.

Однако в настоящее время разработчики ограничили доступ к данному электронному сервису. К сожалению, в массовую практику обучения студентов педвузов такой инструмент пока не пришел, хотя, судя по отзывам, тренажер был бы полезен даже опытным учителям для выстраивания индивидуальной траектории самообразования и восполнения дефицитов профессиональных компетенций.

2. Цифровой тренажер «Экспертиза», созданный для подготовки кандидатов в члены предметных комиссий к проверке развернутых ответов участников государственной итоговой аттестации в 9 и 11 классах. К сожалению, этот цифровой ресурс доступен только зарегистрированным на курсы повышения квалификации учителям, хотя причины таких ограничений неочевидны. С нашей точки зрения, было бы полезным его внедрение в практику всех образовательных организаций.

3. Цифровой тренажер-интенсив «ЯУчитель», созданный экспертами образовательной платформы «ЯКласс» в 2019 году. Тренажер предлагает к решению задания-кейсы по темам: «Формирование функциональной грамотности учеников»; «Гибкие навыки современного учителя»; «Цифровые компетенции современного педагога»; «Работа с трудным поведением». После решения заданий-кейсов каждого тематического блока участники получают материалы, подобранные по результатам тестирования: статьи, вебинары, видеолекции, презентации, курсы, семинары-практикумы – для развития дефицитных профессиональных умений [1; 3]. Интерес,

проявленный студентами педагогических вузов к участию в диагностике «ЯУчитель», с целью самооценки своих профессиональных компетенций, был стабильно высок и в 2019, и в 2020, и в 2021 гг.

По результатам прохождения заданий тематического блока «Гибкие навыки современного учителя» каждый участник получал сертификат с указанием профиля компетенций по следующим «точкам роста» учительского мастерства: 1) умение анализировать собственные действия; 2) ориентация на учебный результат; 3) сотрудничество с коллегами; 4) развитие учеников; 5) индивидуальный подход; 6) атмосфера в классе.

Анализ результатов участия студентов в тестировании показал, что типичными дефицитами были компетенции: «ориентация на результат» и «анализ своих действий». Осознание указанных дефицитов становилось мощным стимулом к самообучению и изучению студентами теории и практики обучения и воспитания, осознанного штудирования психолого-педагогической литературы, стимулом к повторному прохождению диагностики.

К сожалению, разработчики также приостановили работу по формированию новых заданий, и осенью 2021 заявленный платформой очередной, четвертый этап интенсива «ЯУчитель - 4.0», – не состоялся, что вызвало определенное разочарование.

Цифровые тренажеры позволяют не только молодым, но и опытным педагогам самостоятельно определять дефициты и «точки роста» учительского мастерства, выстраивать индивидуальную траекторию самообразования для восполнения дефицитов.

Выводы: Анализ практики использования цифровых тренажеров, с учетом положительных отзывов студентов, позволяет сделать вывод о том, что в перспективе они могут стать оптимальным инструментом самодиагностики профессиональных компетенций, инструментом мотивации к профессиональному самообразованию. Цифровые симуляторы могут стать элементами учебных программ педагогических вузов, внедрены в образовательный процесс при условии их доступности (бесплатности) и наличия обновляемого качественного контента. Эта практика могла бы стать системным решением для повышения квалификации педагогических кадров образовательных организаций как школьного, так и вузовского уровня.

Заметим, что самодиагностика студентами своих профессиональных компетенций стала стимулом для освоения ими программ дополнительного профессионального онлайн-обучения, которое предлагает педагогический вуз. Так, в 2021-2022 гг. у студентов МГПУ популярностью пользовались программы: «Технолог МЭШ», «Вожатый», «Цифровой куратор в области развития цифровой грамотности населения», «Организация внеурочной деятельности обучающихся: современные подходы», «Digital-дизайн учебного занятия», «Оператор видеозаписи», «Формирование функциональной грамотности», «Дидактика в информационной образовательной среде».

Перспективным направлением оценивания качества работы учителей в соответствии с проектом «Учитель будущего-2025» стала система непрерывного повышения квалификации, в которой важное место отведено индивидуальным траекториям повышения квалификации. Такую систему невозможно выстроить без самодиагностики и осознания учителями дефицитов профессиональных компетенций. Появление профессионального стандарта «Педагог» скорректировало подходы к подготовке будущих учителей в педагогических вузах, стимулировало разработку но-

вых моделей переподготовки учителей в центрах повышения квалификации учительских кадров.

1. Видеоинструкция для участников Интенсива «Я Учитель» 3.0. URL: https://www.youtube.com/watch?v=z1j826fFtSI&ab_channel

2. Демоверсия Digital-тренажёра «Успех каждого ребенка» URL: https://demo.crmm.ru/teacher /

3. Итоги Интенсива-2020. Результаты по компетенциям школьных учителей. – URL: https://yandex.ru/promo/education/specpro/intensiv_uchitel/rekomendacii-po-razvitiyu-pedagogicheskih-kompetencij

4. Калабухова, Г.В. Самооценка учебных достижений обучающихся: методические подходы и практика реализации / В сб.: Актуальные проблемы качества образования в высшей школе: Матер.докл. науч.-практ. конф. 2018. С. 78-82.

5. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог»

6. Суханова, С. Первый в мире тренажер. Учительская газета. №47 от 24 ноября 2020 г. – URL: https://ug.ru/pervyj-v-mire-trenazher/.

7. Тренажер «Успех каждого ребенка»: апробация студентами МГПУ. НИИ УГО 19 февраля, 2021 г. – URL: / https://www.mgpu.ru/trenazher-uspeh-kazhdogo-rebenka-aprobatsiya-studentami-mgpu/

УДК 371.322.2

О формировании культуры коммуникации школьников в реальном и виртуальном пространстве

Мельситова Галина Александровна, учитель английского языка НОЧУ СОШ «Центр образования «Самсон», г. Москва, parf.galina@gmail.com

В статье описываются особенности процесса формирования коммуникативной культуры школьников на уроках английского языка, описывается данный процесс во время дистанционного обучения, приведены примеры использования современных УМК для реализации данной цели.

Ключевые слова: культура коммуникации; коммуникативная компетенция; толерантность; современные технологии; английский язык.

Проблема формирования навыков коммуникативной культуры у обучающихся – одна из наиболее актуальных в современном образовании. По мнению Теодора Рузвельта, «самая главная формула успеха – знание, как общаться с людьми».

В научно-практических публикациях многие ученые и педагогики-практики рассматривают коммуникативную культуру как один из компонентов общей культуры личности, как ресурс конструктивного управления в образовательных системах, личностного и профессионального развития всех участников образовательных взаимоотношений [1, 2, 4]. Коммуникативная культура, по мнению Лебедева О.Е., представляет собой совокупность таких знаний, умений, навыков, которые позволяют ей результативно использовать свои психические, физические, личностные качества для эффективного решения коммуникативных задач [5].

Способность личности корректно выражать свои мысли, формулировать идеи, конструктивно выстраивать общение, предупреждать и купировать негативные моменты в конфликтных ситуациях, быть внимательным к своему собеседнику актуальна не только при непосредственном взаимодействии субъектов, но и при общении в цифровой среде [6].

Один из главных принципов коммуникативной культуры, который следует учитывать в организационно-управленческой деятельности учителя, – принцип

толерантного педагогического общения. В основе данного принципа – признание личностных интересов, идей, мнений всех участников образовательного процесса, открытость, миролюбивость, воспитание ценностей, мировоззренческих позиций в рамках социокультурной нормы [1, 4]. В этом плане, иностранный язык как учебный предмет обладает огромным развивающим и воспитывающим потенциалом. Он, как ни один другой предмет, способен воспитать уважение к людям других национальностей, терпимость к непривычным для нас традициям и развить межкультурные коммуникативные умения. При обучении английскому языку в Центре образования «Самсон» активно используется данный принцип [2].

Стержнем процесса обучения английскому языку является языковая коммуникация, которая реализуется через построение модели реальной межкультурной коммуникации на основе принципов речевой направленности, сознательности и активности, доступности и посильности, а также индивидуального подхода. Формирование культуры языковой коммуникации мы рассматриваем как одну из ведущих задач в проведении учебных занятий по иностранному языку. Для решения этой задачи важно правильно отобрать и структурировать учебно-дидактический материал, содержание которого должно быть интересным для обучающихся, а, следовательно, современным и актуальным. Например, мы выбираем такие темы: Личность и внешность человека, Транспорт и путешествие, Города и дома, Еда, Школа и университет, Изобретения и современные технологии, Спорт, Театр, Государство и политика, Покупки. На уроках часто используем групповую работу, считаем, что командное взаимодействие позитивное влияет на развитие языковой коммуникативной компетенций. Задача педагога при организации таких занятий – умелое управление взаимоотношениями внутри группы. Галеева Н.Л., Осипова О.П., Савенкова Е.В., Шклярова О.А. справедливо указывают: «…Регулируемый процесс внутрикомандного взаимодействия с педагогической точки зрения можно рассматривать как управление обучение, освоение новых моделей поведения, обмен опытом совместной деятельности. Обеспечивается динамика личностного и профессионального развития участников образовательных взаимоотношений, меняются и совершенствуются осваиваемые компетенции, ориентации и мотивы их деятельности…» [4, с.109],

Учебно-методический комплекс «Gateway 2nd edition» [3], который используют в своей работе учителя английского языка в Центре образования «Самсон», является одним из самых популярных в мире курсов общего английского языка для подростков. Современное, глубокое и интересное содержание курса, основанное на метапредметном и межкультурном материале, развивает и поддерживает постоянный интерес обучающихся к изучаемому материалу.

В каждом юните присутствует раздел «Speaking», направленный на развитие коммуникативной культуры обучающихся. В нем представлены тексты и аудиозаписи диалогов, упражнения на заполнение пропусков и подбор подходящих ответных реплик, а также задания на построение похожих диалогов с использованием активной лексики по теме урока. В каждом уроке есть небольшая таблица «Speaking Bank», в которой содержатся полезные фразы, которые ученикам следует использовать для составления устного диалогического высказывания.

Несомненно, для построения успешной коммуникации важно учитывать, с кем вы общаетесь, в каких вы отношениях с этим человеком. В зависимости от этого вы по-разному строите свою речь. Нужно четко знать, что вы хотите передать. Именно поэтому обучающиеся учатся писать как неофициальные, так и официальные письма. Так в начале учебного года ученикам 8-ых классов предлагается составить на

английском языке электронное письмо другу по переписке, а в конце года они уже могут написать письмо в официальном стиле, например, ответ на объявление в журнале или письмо будущему работодателю.

Пандемия Covid-19 и сложившаяся эпидемиологическая ситуация привели к значительным изменениям в системе образования. Так возникла необходимость формирования и развития коммуникативной культуры школьников с применением дистанционных технологий.

Наличие большого количества вспомогательных интернет-ресурсов, разработанных для УМК «Gateway» способствовало активной работе с обучающимися не только в классе, но и во время онлайн обучения. Курс «Gateway» дает возможность использования цифровых версий всех компонентов УМК, включая возможность создания своей виртуальной учебной среды при помощи личного кабинета на сайте www.macmillangateway.com. как для преподавателей, так и для учеников. Выполнение онлайн-заданий в виртуальном классе позволяет осуществлять постоянный контроль и мониторинг достижений обучающихся.

Еще одним удобным ресурсом для формирования коммуникативной культуры является инструмент «Presentation Kit», который включает в себя мгновенное воспроизведение аудио и видео контента к каждому уроку, а также использование интерактивных упражнений, что позволяет сделать каждый урок английского языка более наглядным и увлекательным.

Также большую роль в развитии коммуникативной компетенции играет раздел «Life skills» («Жизненные навыки»), который предлагает обучающимся для просмотра смонтированные видео с участием британских подростков. Они побуждают обучающихся размышлять о том, что они только что услышали, проанализировать тему, затронутую в видео, выразить свою точку зрения, провести дискуссию с одногруппниками.

Однако, опираясь на свой опыт, можем заметить, что некоторые трудности вызывала организация качественного взаимодействия в парной или групповой формах. При использовании платформы для видеоконференций Zoom у учителя есть возможность разделить группу на пары и затем подключаться к разным виртуальным комнатам для контроля парной работы и поддержки коммуникации, однако это не так удобно и продуктивно, как при работе в режиме реального времени в школе, когда учитель может сразу видеть и слышать всех обучающихся и оперативно помогать им при возникновении сложностей.

Также при проведении онлайн-конференций учителю сложно контролировать выполнение устных заданий, так как не все ученики хотят участвовать в обсуждении, особенно, когда они понимают, что учитель не всегда может наблюдать за их поведением [2].

Тем не менее, несмотря на перечисленные выше трудности, можно сделать вывод, что формирование и развитие коммуникативной компетенции на уроках английского языка возможно и в условиях дистанционного обучения. Это подтвердилось при анализе самостоятельных и контрольных работ, проведенных в НОЧУ СОШ «Центр образования «Самсон» за время онлайн обучения. В каждой работе присутствовал раздел, направленный на проверку навыков говорения, содержащий в себе такие задания как, например, «составьте диалог-приглашение друга в гости», «разыграйте сценку про поход в магазин» или «расскажите о своих хобби и узнайте, чем увлекается ваш партнер». Сравнивая результаты данных работ с работами, проведенными во время традиционного обучения в стенах школы, было выявлено, что

уровень знаний обучающихся не снизился, а некоторые ученики даже продемонстрировали значительный прогресс.

1. Вирабова А.Р., Шклярова О.А. Культура управления как ресурс личностного и профессионального развития всех участников образовательного процесса // Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами /Сб. ст. XIII Между.науч.-практ. конф. В 2-х частях. Ч.1. – М.: МАНПО, 5 за знания, 2021.–С. 571-575

2. Здоровьесберегающее личностно-ориентированное образование в современных условиях: традиции, опыт, перспективы развития: прак.-ориент. монограф. / Под ред. А. Р. Вирабовой, О. А. Шкляровой. – М., 2021. С. 8-16

3. Каталог Gateway Second Edition. URL: https://www.macmillan.ru/catalogue/3/146941/ (дата обращения: 19.01.2022)

4. Командный менеджмент как ресурс управления в образовательных системах / ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»; О. А. Шклярова, Н. Л. Галеева, О. П. Осипова, Е. А. Парахина, Е. В. Савенкова; Под ред. О. А. Шкляровой. – М.: МПГУ, 2021. – 382 с.

5. Лебедев О.Е. Управление образовательными системами: теория и практика. Учебно-методическое пособие. - СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ - Санкт-Петербург, 2011. - 108 с.

6. Менеджмент образования в условиях информатизации: монография / под ред. проф. О.П. Осиповой. – М.: МПГУ, 2021. – 440 с. http://www.iprbookshop.ru/105907.html

УДК 371.1.07

Актуальность независимой оценки качества образования в педагогической науке и практике

Надолинская Яна Владимировна, учитель ГБОУ г. Москвы «Школа № 1158», г. Москва, yanka.gordienko@mail.ru

В статье рассмотрены общие аспекты проблемы оценки качества образования, обоснована актуальность оценки качества образования, приведены особенности независимой оценки качества образования на различных уровнях как одно из приоритетных направлений государственной политики в сфере образования. Эмпирическое исследование посвящено оценке эффективности деятельности образовательной организации. В прикладной части автором предложен комплекс мероприятий по развитию качества образования и повышению эффективности функционирования образовательной организации общего среднего образования.

Ключевые слова: образование; оценка; эксперт; эффективность; качество образования; развитие; обучающиеся; метод оценки качества; контроль качества.

При реформировании российской системы образования, помимо изменений в содержании образовательных программ и методик преподавания, необходимо констатировать тот факт, что система управления образованием сегодня предстает в совершенно ином виде, чем 20-30 лет назад. Сегодня речь идет об управлении образовательной организацией, которая предоставляет услугу, имеющую свою рыночную цену, общественную значимость, условия организации предоставления данной услуги. При определении задач развития современного образования и его реформирования на первое место выходят вопросы обеспечения его качества. Критерии оценки качества образования могут различаться. Так, учебное заведение заинтересовано в оценке качества образования для получения статуса, признания своих достижений. Обучающимся и их родителям важно получить ориентиры для обосно-

ванного выбора образовательной программы. Работодателям, которые сотрудничают с организациями профессионального образования, важно определить перспективных партнеров для вложения средств в подготовку и переподготовку кадров. Самая сложная задача в оценивании – соблюсти интересы всех заинтересованных сторон и максимально обеспечить объективность оценки качества. На сегодняшний день имеются теоретические и прикладные разработки в данном направлении, тем не менее, для российской школы этап накопления методического, эмпирического и прикладного материала, экспериментов, сбора опыта реализуется в реальном времени [2, с.175].

С одной стороны, независимая оценка качества образования является одной из самых удобных и доказывает свою эффективность. С другой стороны, в настоящее время данный метод оказывается недостаточно адаптированным к условиям и специфике образовательных организаций, применение метода независимой оценки качества образования требует апробации и накопления опыта его использования.

Со стороны экспертов и представителей власти интерес к проблеме оценки качества образования также объясняется тем, что высокий уровень образования – показатель конкурентоспособности и независимости государства на мировой арене, залог высокого уровня жизни населения, предпосылка развития экономики страны. Проблема оценки качества образования сохраняет свою актуальность на мировом уровне в большинстве развитых стран, а также в России.

Одной из приоритетных целей оценки качества образования является сохранение и достижение ее объективности, получения достоверных сведений об эффективности образовательного процесса [1, с.72]. В этом заинтересованы все стороны, включенные в процесс взаимодействия в системе образования. Для потребителей – это обоснование выбора учебного заведения и гарантия получения высокого качества образовательной услуги для последующей качественной реализации в профессии. Для образовательной организации объективная оценка позволяет отразить реальное положение дел в отношении качества образования, выявить ресурсы и слабые стороны (риски образовательной организации). Данные оценки качества могут быть использованы образовательным учреждением для построения концепции инновационного развития учреждения, для получения статуса, использоваться во взаимодействии с образовательными учреждениями разных ступеней и видов (для школы – с учреждениями дополнительного образования, ВУЗами, колледжами и т.д.), с работодателями, родителями и, наконец, государством.

Другой, не менее важной причиной является необходимость оценки государственными и местными органами управления образованием успешности и эффективности образовательной политики. Для получения максимального удовлетворения потребностей общества очень важно, чтобы стратегические решения основывались на точных данных. Кроме этого, наиболее значимые «потребители» образования – учащиеся – нуждаются в четко определенных целях, к которым им нужно стремиться, а ведь именно их опыт является определяющим для развития страны [3, с.69-72].

Новые образовательные стандарты открывают возможность участия общества и в вопросах управления образованием и в оценке его качества. [2, с.175] Так, экспертная оценка качества образования, может осуществляться общественными и общественно-профессиональными объединениями, негосударственными, автономными некоммерческие организациями, отдельными экспертами и непосредственно, участниками образовательного процесса.

Независимая оценка качества образования рассматривается, как отдельная

процедура, реализуемая в направлении анализа деятельности образовательных учреждений, организаций и программ, реализуемых в рамках данных учреждений для того, чтобы объективно оценить соответствует ли предоставляемое образование потребностям и требованиям потребителей образовательных услуг, юридических лиц или непосредственно учредителя [5, с.92].

ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» закрепил в ст. 95 понятие и цели, а также некоторые ключевые характеристики системы «независимой оценки качества образования». Но уже совсем недавно законодатель пересмотрел указанные положения закона и внес дополнения и изменения в этой части в действующий закон. В новой редакции ст. 95 независимая оценка качества образования включает: независимую оценку качества подготовки обучающихся; независимую оценку качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

Процедура независимой внешней оценки образовательной организации характеризуется как общественно-профессиональная аккредитация и может быть проведена экспертами организаций по контролю качества образования и развитию карьеры, государственная аккредитация всех образовательных программ стремится к независимой и объективной экспертизе их качества. Методика аккредитации включает оценочные позиции, соответствующие не только требованиям государственного стандарта, но также и требования нового ФГОС ОО, международные требования.

Процедура независимой внешней оценки образовательной организации проводится совместно с образовательной организацией и составляет следующие документы: оценку образовательной программы [4, с.111-115], самообследование образовательной организации; SWOT-анализ образовательной организации.

Результаты независимой оценки могут использоваться при решении задач: прогнозирования и сравнительного анализа эффективности различных организационных моделей и образовательных систем в сфере образования; инновационного проектирования кластера школьного образования; разработки систем и механизмов управления и государственно-частного партнерства в школьном образовании и т.д.

Прикладное исследование посвящено оценке эффективности деятельности образовательной организации (на примере «Школа № 1158»). В исследовании построена модель независимой оценки эффективности деятельности образовательной организации, включающая ряд компонентов: целевой, организационно-деятельностный, мотивационный, результативно-оценочный. Подобран диагностический инструментарий для независимой оценки (тесты, SWOT-анализ деятельности образовательной организации, анализ документации, экспертная оценка).

Дана общая характеристика деятельности образовательной организации «Школа № 1158, представлены основные направления работы, кадровый состав, направления деятельности и результаты работы организации, характеристика учреждения среднего общего образования. Проведен SWOT-анализ в рамках независимой оценки качества образования в образовательной организации ГБОУ «Школа № 1158».

Сильными сторонами образовательной организации являются такие компоненты, как: цели, количественные и качественные результаты, востребованность организации на рынке образовательных услуг, участие в профессиональных конкурсах, программах на федеральном и региональном уровне. При этом отмечается потребность в оптимизации внутренней корпоративной культуры организации в контексте работы с кадровым составом и др.

Оптимизации деятельности ГБОУ «Школа № 1158» может способствовать также расширение спектра программ, разработка программ для обучающихся по

подготовке к школе в рамках образовательного учреждения. Данные направления могут потребовать расширения кадрового состава и проработки аспектов финансирования образовательной организации, расширения материальной базы, т.к. потребность в образовательных услугах, предоставляемых ГБОУ «Школа № 1158» достаточно высокая.

Отмечается некоторый недостаток материальной базы, потребность в обновлении оборудования, что требует оптимизации такого направления, как финансирование организации, возможно, включение в кадровый состав ГБОУ «Школа № 1158» специалиста по оптимизации финансового состояния образовательной организации.

Рекомендуется также разработка направления взаимодействия с коммерческими, социальными партнерами, которые могут быть ресурсом для профориентационной и образовательной деятельности организации, развития корпоративной культуры, профессионального развития. Тенденции роста требований к отчетной документации, роста документооборота в образовательной деятельности в ущерб рабочему времени на прикладную образовательную деятельность, минимальные сроки для исполнения могут быть минимизированы за счет разработки направлений автоматизации и стандартизации форм отчетной документации и т.д.

Исследование позволило отразить основные показатели качества образовательной деятельности организации ГБОУ «Школа № 1158», выявить и проверить на эмпирическом уровне теоретические основы независимой оценки качества образовательной деятельности, повысить качество предоставляемых услуг.

В прикладной части исследования предложен комплекс мероприятий по развитию качества образования и повышению эффективности функционирования образовательной организации (на примере «Школа № 1158»), среди которых: необходимость инициации процедуры независимой оценки профессиональными сообществами, образовательной организацией, учредителями организации для удовлетворения представленного с их стороны запроса об объективной оценке; привлечение к процедуре «независимых» экспертов (работодателей и представителей профессиональных объединений; представителей общественных организаций, представителей педагогического сообщества и обучающихся, получающих образовательную услугу); открытость процедуры независимой оценки, прозрачность критериев оценки и др.; систематичность независимой оценки качества образования в организации.

1. Бахмутский А.Е., Кондракова И.Э., Писарева С.А. Оценка деятельности современной школы: учебное пособие. М.: АПК и ППРО, 2009. 72 с.

2. Болотов В.А. Рейтинги в образовании: от разовых практик к культурным решениям: сб. материалов. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 175 с.

3. Веретельникова Н.А. Мониторинг качества образования в условиях реализации ФГОС НОО // Мониторинг и оценка качества общего образования: региональный опыт. – Белгород: ОГАОУ ДПО «БелИРО», 2021. С. 69-72.

4. Колычева Н.Н. Опыт независимой оценки и сертификации компетенций выпускников образовательных учреждений НПО и СПО Свердловской области образовательной программы «Парикмахер» // Оценка качества образования в современном образовательном учреждении: опыт, проблемы, перспективы: сб. научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции «Оценка качества обучения в образовательных учреждениях», 11-12 октября 2012 г. / Урал. гос. пед. ун-т, Екатеринбург. 2012. С. 111-115.

5. Светенко Т.В., Галковская Г.В. Инновационный менеджмент в управлении школой. – М.: АПКиППРО, 2009. 92 с.

УДК 377.112.4

Формирование мотивации сотрудников профессиональной образовательной организации к совершенствованию компетенций

Наумченко Сергей Александрович, соискатель, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, naumchenko.sergei@mail.ru

В статье рассмотрены проблемы формирования мотивации сотрудников профессиональной образовательной организации. На основании анализа научных работ сделаны выводы, что мотивация на совершенствование профессиональных компетенций является ключевым фактором эффективно функционирования образовательной организации. При формировании системы мотивации сотрудников важно учитывать, что стимулы необходимо постоянно актуализировать. В систему мотивации входит большое количество разных аспектов, которые необходимо учитывать при совершенствовании профессиональных компетенций.

Ключевые слова: мотивация; совершенствование профессиональных компетенций; профессиональная образовательная организация; СПО.

Управление персоналом в образовательных организациях, так же, как и на любом предприятии, включает HR-процессы, в которых совершенствование профессиональных компетенций играет важную роль. Сотрудники, которые систематически повышают свои профессиональные компетенции, являются конкурентным преимуществом организации. Поэтому для построения длительных трудовых отношений и успешного развития образовательной организации руководитель должен выстроить многокомпонентную модель совершенствования профессиональных компетенций, которая позволит не только систематически повышать уровень профессиональных компетенций, но и осуществлять контроль за данными процессами.

Данная многокомпонентная модель должна предусматривать основу для развития компетенций, как у молодых специалистов, так и у состоявшихся профессионалов. Под профессионалом будем понимать обладателя высокого уровня знаний, умений и навыков в конкретной профессиональной деятельности, а также имеющего опыт практической работы.

С учетом цифровой трансформации системы образования, совершенствования информационных (цифровых) технологий, развития мастерских, которые предназначены для реализации практической подготовки обучающихся по современным стандартам Ворлдскиллс, в профессиональных образовательных организациях регулярное совершенствование профессиональных компетенций необходимо каждому сотруднику.

Уточним, что для получения желаемого результата руководителю необходимо учитывать не только материально-техническое оснащение, содержание программ развития и совершенствования компетенций, уровень квалификации наставников, но и мотивацию обучающихся сотрудников. Ведь именно мотивация является одним из главных факторов успешного обучения, повышения квалификации [2].

Проблема мотивации и стимулирования труда рассматривалась в зарубежной экономической науке в трудах А. Маслоу, Э. Мэйо, Р. Оуэн, К. Альдерфер, Д. Мак-Клелланд М. Вебер, Л. Портер, Ф. Герцберг, Ф. Тейлор, В. Врум, Г. Форд и других. Исследованием особенностей организации процесса стимулирования персонала занимались и отечественные специалисты, такие как: А.А. Асеев, М.В. Грачев, Н.М. Железновская, В. Г. Подмарков, Г.Х. Попов, И. М. Попова, Б. Г. Прошкин, Д. А.

Аширов, И. Ф. Беляев, О.С. Виханский, В. И. Бовыкин, Н.А. Волгин, Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, О.А. Шклярова и ряд других исследователей.

Одни исследователи определяют мотивацию как «процесс побуждения человека к деятельности для достижения целей». Так Мескон М. рассматривает мотивацию как «процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личных целей или целей организации». Другие понимают под мотивацией «состояние личности, определяющее степень активности и направленности действий человека в конкретной ситуации». Третьи, говоря о мотивации как части управления, рассматривают ее как «стимул, ориентированный на актуальные или потенциальные потребности конкретного работника, реально действующего в управляемой системе» [1, 3, 5, 6].

В научных трудах О.П. Осиповой и Е.В. Рябышевой прописано, что «…стремление к конкурентоспособности на рынке труда также усиливает мотивацию включения взрослого в различные образовательные программы…» [4]. Мы полностью согласны с данным тезисом.

Проанализировав различные подходы к определению понятия «мотивация», можно сделать вывод, что общепринятого понятия «мотивация» не существует, однако мы выделим такие характеристики мотивации, как направленность действий, активность, связь с потребностями человека, изменение в подходе к профессиональной деятельности.

В своей деятельности руководитель образовательной организации должен формировать позитивную мотивацию у персонала, исходя из принципов создания полноценных условий выполнения сотрудником своих должностных обязанностей и положительного микроклимата в коллективе. Для эффективной мотивации работников образовательной организации необходимо определить ведущий мотив деятельности – внутренней побуждающей силы: материальный; профессиональный; карьерный; идейный; социальный; творческий; коллективистский; личностный и др.

При формировании системы мотивации сотрудников важно учитывать, что стимулы необходимо постоянно актуализировать. В случае, если ранее внедрённые методы, способы, средства мотивации сотрудников не работают, то необходимо пересмотреть созданную систему и искать возможность, создания альтернативной методики. В системе мотивации персонала совершенствование профессиональных компетенций занимает ведущую роль. При низкой мотивации на обучение, о качественном совершенствовании профессиональных компетенций говорить сложно [6]. На наш взгляд качество совершенствования профессиональных компетенций сотрудников складывается из самомотивации. Важную роль в этом процессе играют руководители образовательных организаций. Нами разработана программа для руководителей профессиональных образовательных организаций по мотивации сотрудников [5]. Эффективность управления образовательной организацией определяется степенью мотивированности персонала. Процесс мотивации будет проходить успешнее, если в профессиональной образовательной организации будет создана программа мотивации сотрудников [1].

С целью разработки и внедрения эффективной программы мотивации необходимо пройти 3 этапа: 1) Провести диагностическое исследование мотивационной среды образовательной организации; 2) Разработать комплекс мероприятий, повышающих мотивацию; 3) Провести мониторинг эффективности программы, сравнив первоначальные и контрольные результаты диагностики.

Программа мотивации сотрудников профессиональной образовательной организации может включать следующие разделы: 1) Целевые установки. 2) Принципы

построения программы. 3) Направления программы. 4) Ресурсное обеспечение программы. 5) Ожидаемый результат при реализации программы.

Помимо этого, программа мотивации сотрудников включает в себя оценку реального состояния мотивации и стимулирования труда, планируемые результаты, перспективы дальнейшего развития, а также главной составляющей являются мероприятия по повышению мотивации сотрудников.

Сущность программы мотивации определяет ее цель. Цель программы мотивации – создание условий для повышения мотивации на обучение, которое повлечет за собой совершенствование уровня профессиональных компетенций и творческий подход к организации педагогической деятельности [3].

Программа стимулирования труда должна соответствовать определенным требованиям:

1. Иметь научную основу;
2. Учитывать реальные мотивы и потребности преподавателей;
3. Создавать благоприятные условия для развития профессионального мастерства и роста;
4. Должно происходить постоянное совершенствование программы стимулирования;
5. Требования ко всем преподавателям должны быть едиными, однако не исключается индивидуальный подход;
6. Программа должна быть направлена на развитие творческого потенциала преподавателей;
7. Сочетать материальное и нематериальное стимулирование.

Сделаем вывод на основании вышесказанного. В систему мотивации входит большое количество разных аспектов, которые включают совершенствование профессиональных компетенций. Совершенствование профессиональных компетенций основывается на систематическом обучении и мотивации к обучению, поэтому профессиональная образовательная организация должна иметь программу мотивации персонала, при реализации всех компонентов которой деятельность сотрудников будет продуктивной и эффективной.

1. Галяутдинов Р.Р. Мотивация и стимулирование работников // Сайт преподавателя экономики. – URL: http://galyautdinov.ru/post/motivaciya-i-stimulirovanie

2. Ефимова И.А. Актуальные проблемы мотивации персонала к обучению в российских компаниях // Экономика и менеджмент инновационных технологий. 2016. № 5 – URL: http://ekonomika.snauka.ru/2016/05/11447

3. Мезенцева О.И. Развитие профессиональной компетентности педагога как условие эффективной реализации современных педагогических технологий // Начальная школа плюс До и После. 2013.№ 8.С.88-92.

4. Осипова О.П. Психологическое обеспечение повышения квалификации слушателей с использованием дистанционных образовательных технологий // О.П. Осипова, Е.В. Рябышева. Научное обеспечение повышения квалификации кадров 2010. №2. С.11-19.

5. *Осипова О.П. Подготовка менеджеров образования в условиях его цифровизации: идеи, подходы, ресурсы /О.П. Осипова, О.А. Шклярова // Преподаватель XXI век. – 2019. – №2. – С.108-124*

6. Патракова Н.О. К вопросу о мотивации трудовой деятельности педагога // Молодой ученый. – 2017. – №25. – С. 309-312.

УДК 37.07

Прогностические Soft Skills руководителя как основа эффективного управления развитием образовательной организации

Нащекина Наталья Викторовна, к.пед.н., доц. кафедры воспитания и управления образовательной деятельностью, заведующий региональным наставническим центром, ОГБУДПО «Курский институт развития образования», SPIN-код:4051-6409, nnv.kiro46@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы использования прогностических soft skills руководителей образовательных организаций при разработке программы развития.

Ключевые слова: прогнозирование; мягкие навыки; программа развития; soft skills.

Тенденции концептуальных изменений в образовании свидетельствуют о существенной трансформации структуры применения управленческих компетенций в практике руководителя образовательной организации. Ускорение потока вызовов, связанных с внедрением инноваций, модернизацией внутриорганизационных процессов, адаптацией субъектов образовательной деятельности к усиливающейся напряжённости взаимодействия во внешней среде создают потребность в актуализации эффективных мягких навыков в ежедневной работе руководителя образовательной организации.

Известно, что сегодня в структуре компетенций принято выделять жёсткие навыки – hard skills и мягкие – soft skills. Если жёсткие навыки – неотъемлемая составляющая профессиональной компетентности, формирующаяся в процессе специального профессионального обучения, определяющая саму возможность человека работать в определённой сфере, в данном случае, в сфере образования, то мягкие навыки являются надпрофессиональными и особенно востребованы при субъект-субъектных отношениях и решении нестандартных профессиональных задач, как оперативно-тактических, так и стратегических. Специфика управленческой деятельности руководителя образовательной организацией создаёт необходимость постоянного использования soft skills на основе имеющейся базы знаний, умений и навыков в сфере педагогики и менеджмента в образовании. Следует заметить, что Т.И. Шамова, определяя содержание профессиональных компетенций руководителя образовательной организации, отмечала, что руководитель образовательной организации – это лидер, носитель новой культуры управления, организатор перемен, специалист по мотивации сотрудников к достижению цели. Значит – это профессионал в области управления, несомненно, хорошо знающий объект, которым управляет [2; 4].

Несмотря на то, что сегодня нет единого подхода к содержанию и классификации soft skills руководителя, чаще всего речь идёт о способности самостоятельно и эффективно действовать в рамках имеющихся полномочий. Содержание деятельности руководителя образовательной организации В. Ю. Кричевский определял как четыре группы действий: его познавательную, мыслительную деятельность по анализу информации и выработке управленческих решений; его распорядительную деятельность по организации и упорядочению школьной системы; его координирующую деятельность по взаимодействию с другими объектами, как в школе, так и вне ее; организацию его собственного управленческого труда [1]. Это может служить основой для систематизации мягких навыков в структуре профессиональной компетентности руководителя образовательной организации.

Многие универсальные soft skills служат эффективной распорядительной деятельности по упорядочению и организации управляемой системы: креативность, эмпатия, умения организовывать взаимодействие, слушать и слышать, убеждать, управлять конфликтами, осуществлять деловое общение, способность оказывать влияние, переключаться между социальными ролями, работать в команде, самостоятельно принимать ответственные решения, и др. Эти навыки, базирующиеся на личностных качествах управленца, востребованы безотносительно специфики образовательной организации.

Компетенции, права и обязанности образовательной организации, очерченные правовым полем ФЗ от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в РФ», требования ФГОС ОО. Стратегические цели и задачи национального проекта «Образование» определяют важность полномасштабной реализации в каждой образовательной организации мер государственной политики в сфере образования. Это влечёт за собой серьёзную работу руководителя по приведению условий образовательной деятельности в соответствие с требованиям государственных нормативных актов, с учётом территориальных, социальных, культурных особенностей, что, в свою очередь, невозможно без таких мягких навыков, как способность устанавливать контакты и связи во внешней и внутренней среде, критическое мышление, умение выделять и анализировать проблемы, формулировать и ставить задачи, умение разрабатывать, принимать и обеспечивать решения самых разных проблем, возникающих в процессе жизнедеятельности отдельной образовательной организации.

Особую значимость в работе руководителя образовательной организации имеют управленческие действия, связанные с обеспечением будущего образовательной системы. Зоной специфической постоянной ответственности руководителя является приближение наилучших перспектив субъектов образовательной деятельности, достижение ими успехов и высоких результатов в максимально возможных условиях обеспеченности и насыщенности образовательного пространства. Очевидно, что в управлении развитием образовательной организацией будут востребованы особые soft skills руководителя, в отличие от тех, что используются в решении оперативных и текущих задач образовательной организации.

Речь идёт о прогностических soft skills, позволяющих выявлять перспективные тенденции развития образовательной организации, обеспечивать состояние объектов образовательной системы, отвечающее потребностям будущего, предвидеть и формировать коммуникации будущего в интересах субъектов образовательной деятельности и др. Это неотъемлемые элементы прогностической компетентности руководителя образовательной организации. Известно, что прогностическая компетентность – интегративное профессионально-личностное качество, одна из составляющих профессиональной компетентности руководителя образовательной организации, выраженная в мотивационно-ценностной и операционно-деятельностной готовности руководителя к прогнозированию, как важнейшему элементу управленческой деятельности; в реализации прогностического контекста функций управления; в проектно-исследовательском характере управленческой деятельности. Среди показателей, характеризующих прогностическую компетентность руководителя, следует выделить не только знание целей, задач, объектов, проблем, предметов, специальных методов прогнозирования и технологии их использования, осознанность ценности прогнозирования в развитии образовательной организации, сформированность прогностических умений и навыков, но и проблемно-целевую направленность деятельности, потребность в анализе и оценке перспективных результатов развития образовательной организации. Всё это обеспечивает условия,

механизмы и результаты развития, формирует основу успешности образовательной организации в будущем.

Обеспечение решения содержательных задач развития образовательной организации создаёт потребности смещения акцентов деятельности руководителя в сторону использования таких прогностических soft skills как:

- способность к непрерывному обучению и саморазвитию;
- адаптивность к изменяющимся условиям внешней и внутренней среды образовательной организации;
- способность к самомотивации и мотивации целевых групп, создаваемых для разработки программы развития образовательной организации;
- стратегическое мышление, включая умение прогнозировать развитие событий и выстраивать стратегию развития организации;
- умение инициировать деловое общение по вопросам развития образовательной организации;
- способность к целеполаганию и управлению развитием образовательной организации;
- умение организовывать группы для выявления тенденций и потребностей развития образовательной организации, разработки и реализации проектов развития;
- прогностическая креативность руководителя, умение воспроизводить видение развития образовательной организации в будущем;
- способность разрабатывать нестандартные решения в целях развития образовательной организации;
- умение выявлять ресурсы развития образовательной организации, и др.

В частности, при создании новых структурных подразделений в образовательной организации, создающих качественно новые условия для реализации образовательной деятельности (например, центров дополнительного образования) для решения вопросов материально-технического, кадрового, программно-методического обеспечения, потребуются способность разрабатывать нестандартные решения, умение инициировать деловое общение, умение прогнозировать развитие событий и др. Т.И. Шамова обращала внимание на то, что при развитии образовательной организации руководитель занимает такое положение, которое обязывает быть гибкими политиками, стратегами, способными объединять усилия различных групп людей и организаций, сотрудничающих со школой. Успешность их деятельности связывается с наличием у них таких личностных качеств как гибкость, адаптивность, способность быстро оценивать и прогнозировать ситуацию, с наличием креативных способностей [1].

Использование руководителем прогностических soft skills в управлении развитием образовательной организации позволит организовать эффективную работу по подготовке и реализации стратегических управленческих проектов развития, повысит привлекательность и конкурентоспособность образовательной организации; повысит уровень развития профессиональных компетенций управленческой команды, качество продуктов управленческой деятельности, создаваемых на основе прогнозирования.

Сегодня развитие мягких навыков во многом зависит от стремления самого руководителя к их освоению, однако не всегда есть возможность самостоятельно развивать отдельные элементы профессиональной компетенции. Возможна реализация целевых программ и обучающих мероприятий в системе дополнительного профессионального образования. Существенную помощь в развитии прогностических soft

skills руководителя образовательной организации может оказать система горизонтального управленческого наставничества на муниципальном и институциональном уровнях. Положительным эффектом управленческого наставничества может также стать и развитие долгосрочного партнёрства образовательных организаций. Всё это, в конечном итоге окажет позитивное влияние на качество условий и качество результатов образовательной деятельности в образовательной организации.

1. Кричевский В.Ю. Профессия – директор школы. – СПб.: СПбАППО, 2004. – 272 с.

2. Шамова Т.И. Менеджмент в управлении школой. – М.: Магистр, 1992. – 231с.

УДК 37.032

Влияние СМИ на формирование личности в эпоху постмодернизма

Никитская Екатерина Александровна, доц., к.пед.н., доц. кафедры педагогики, Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя, г. Москва, ORCID: 0000-0003-3187-6534, SPIN-код: 5590-7283, katamax@yandex.ru

Актуальность данной статьи во многом обусловлена изменением социокультурных реалий и переходом общества на новый уровень развития. Постмодернизм явился результатом перемен в сознании общества, вызванных опустошением и разочарованием после двух мировых войн и не утратил своей актуальности и сегодня. В статье представлены некоторые аспекты влияния различных СМИ на развитие личности.

Ключевые слова: постмодернизм; СМИ; личность; медиаобразование.

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 20-013-00247.

Современную культурно-историческую эпоху исследователи в области философии, культурологии, социологии именуют «постмодернизм». Если идеалом личности эпохи предмодерна и модерна был человек мыслящий независимо, рационально и разумно, то продуктом постмодернизма является совершенно другой тип личности – индивид «децентрированный», раздробленный, у которого отсутствует понятие идентичности и самосознания [1, с. 56]. Духовный мир такого индивида сводится к разрозненной и непрерывной смене мыслей, чувств, идей, эмоций, стилей, которые легко приходят и так же легко уходят. Особенно подвержены этим тенденциям такие социальные группы общества, как молодежь и подростки [3; 5; 6].

М.А. Малеева в своей работе «Миф как социокультурный феномен» так описывает антропологический тип, на который ориентирован постмодерн: «…космополит, свободный от догмата любых культурных традиций и норм, прекрасно понимающий всю их условность, абсолютно искренний по отношению к своим инстинктам, ценящий, прежде всего, потребление, в том числе, потребление информации; это интеллектуал, владеющий правилами любой языковой игры и столь же легко освобождающийся от них…» [1, с.129].

Постмодернизм активно пропагандирует отказ общепринятых норм и установок, которые подводят под одну черту разные индивидуальные опыты абсолютно разных людей. Не может быть единого закрепленного способа воспринимать реальность. Для сторонников постмодернизма все знания и ценности носят индивидуальный субъективный характер и не могут быть применимы одинаково ко всем людям.

Еще одна черта личности в эпоху постмодерна – клиповое мышление – отличительная особенность человека, находящегося под воздействием массовой культу-

ры постмодернизма. Это тип мышления, в котором, как калейдоскоп, мелькают различные образы, чувства, между которыми нет никакой логической связи и последовательности. Ведущий отечественный исследователь социальных мифов А.В. Ульяновский в своем учебном пособии «Мифодизайн: коммерческие и социальные мифы» отмечает, что гипотетически «житель глобальной деревни» – это «…эксцентрическое существо, потерявшее центр, потерявшее свое время и пространство, находящееся в постоянном поиске смысла…» [2, с.19].

Одним из ключевых атрибутов и одним из главных институтов контроля общества постмодернизма являются средства массовой информации. СМИ – самостоятельная индустрия, выполняющая многообразные функции: информирование, оповещение, просвещение, реклама, развлечение и др. Восприятие и интерпретация важнейших явлений и событий, происходящих в стране и в мире в целом, осуществляются через СМИ. Средства массовой информации играют ключевую роль в формировании, функционировании и контроле общественного сознания молодого поколения. Современный молодой человек стремится к тому, чтобы быть информированным. Информированность стала привычной, обыденной необходимостью. В день мы получаем столько информации, а то, откуда мы ее получаем, перестает иметь значение. СМИ постоянно влияет на наш выбор, начиная с того, что мы будем есть и как одеваться, заканчивая выбором того, кто будет управлять государством.

Таким образом, у современных СМИ возникла проблема, заключающаяся в том, что какую бы качественную информацию они не выдавали, их правда начинает тонуть в море лжи, поступающим из других источников, так как они имеют количественное преимущество. Так для того, чтобы оставаться на плаву (быть лидерами мнений и получать прибыль в условиях изменившихся рекламных моделей, а также – сохранять возможность исполнять задачи своих владельцев), главной целью СМИ стала конкуренция с социальными сетями, имеющими несоизмеримо большее число пользователей. СМИ, которые поняли сложившееся положение, были вынуждено наращивать трафик за счет снижения качества контента до популярного уровня (можно сказать, «желтой прессы»), что позволило ряду изданий существенно нарастить аудиторию. В результате этой трансформации мир медиа разделился на нишевые издания (качественные), таблоиды (среднего качества) и социальные сети (контент низкого качества), обладающие, в свою очередь, еще одним преимуществом – способностью воспроизводить контент самостоятельно. То есть, СМИ стали мимикрировать под социальные сети, а социальные сети под СМИ.

При этом и тем и другим для наращивания аудитории требуется постоянно производить сенсации, что довольно проблематично в существующем информационном поле. Поэтому возникли такие понятия, как «хайп», «кликбейт», «мем». По сути, они означают, что «новости» вытягиваются из материала, а котором их попросту нет, читателя же затягивают искусственными методами. Основная задача – заставить пользователя щелкнуть (кликнуть) по заголовку. В идеале – дочитать сообщение до конца, а еще лучше – ввязаться в обсуждение материала в комментариях или сделать перепост в социальных сетях.

Для этого современные авторы не стесняются воздействовать на эмоции своих читателей. Соответственно, чем сильнее воздействие, тем успешнее материал. Естественно, что наиболее популярными получаются материалы, воздействующие на базовые эмоции или инстинкты: страх, гнев, жалость, сексуальное влечение. Поэтому современное информационное поле при длительном погружении в него, оставляет ощущение напряженности. И это хорошо укладывается в задачу всех

медиа-источников (разных по природе происхождения, но унифицировавшихся по манере исполнения) – держать аудиторию в напряжении и постоянно к ним возвращаться. Для этого придумана технология медиа-волн, которые могут начинаться на одной площадке (например, в традиционном СМИ), а продолжиться в другом СМИ или в социальной сети, где пользователь получает дополнительную возможность ощутить себя причастным к проблеме, ввязавшись в комментирование ситуации. Надо сказать, что за развитием каждой медиа-волны обязательно следят ее инициаторы (интернет удобен тем, что любую активность можно проанализировать по цифрам в специальных сервисах). Если она развивается активно, то ее подогревают все новыми фактами, скармливая их аудитории маленькими кусочками, чтобы растянуть удовольствие (например, ситуация с Михаилом Ефремовым). После того, как заинтересованные медиа понимают, что тему эксплуатировать больше невозможно, то она уходит из медиапространства. Наибольший резонанс получают темы, в которых удалось втянуть максимально возможное количество пользователей.

Здесь необходимо отметить, что технику медиа-волн используют не только представители СМИ для наращивания трафика, но и их владельцы или политические структуры, заинтересованные в «информационном шуме» (например, чтобы отвлечь от каких-то действительно важных событий). В таком случае, для продвижения и удержания повода в медиапространстве используется целая армия помощников: пиарщиков, размещающих нужные статьи по согласным на это изданиям, профессиональные «тролли», поддерживающие интерес к теме в социальных сетях и намеренно провоцирующие ничего не подозревающих пользователей ее комментировать.

Однако каким бы не был мотив, важно понимать, что инициаторы любой медиа-волны будут подогревать ее до тех пор, пока она способна подогреваться. Поэтому они будут максимально неприятно воздействовать на эмоции своих пользователей. Так как, на самом деле, в большинстве случаев им все равно, удастся ли решить ту или иную проблему, которая поднимается в исходной теме поста (новости, статьи), главное, чтобы на нее отреагировало, как можно больше людей. И не важно, как они это сделают – положительно или отрицательно.

Главный вывод, который следует из всего вышесказанного – в интернете (в том числе в социальных сетях) важна не индивидуальность пользователя, а его готовность следовать за волной (к этому же можно отнести и потребительские предпочтения). Поэтому сети постоянно анализируют поведение своих пользователей и стараются показывать им тот контент, который гарантированно вызовет отклик. Даже если этой реакцией будет просто прочтение материала до конца. Полученная информация позволяет бенефициарам сетевого пространства добиваться реализации своих интересов.

В основном человек использует СМИ в рекреационных и релаксационных целях: музыка, кино и книги позволяют отвлечься от повседневной реальности, рутины жизни, своих ежедневных обязанностей. Особенную роль СМИ играют в жизни подростков и юношей – они часто используют масс-медиа для компенсации недостатков социальных контактов и избавления от чувства одиночества. Впрочем, часто эти возрастные группы используют те же способы и для дистанцирования от родителей и других членов семьи.

Вместе, с тем вопреки распространенному мнению, СМИ в частности телевидение, играют, определенную положительную роль в развитии человека. Так, исследования американских ученых Шрама, Лайла и Паркера показали, что телесмотрение ускоряет развитие ребенка к младшему школьному возрасту почти на год, а

французские ученые считают, что телевидение значительно расширяет кругозор малообразованных слоев населения.

Особое место в социализации человека занимает сегодня Интернет. С одной стороны, он предоставляет человеку доступ к огромному количеству информации и возможности устанавливать множество новых социальных контактов, с другой стороны может вызвать сужение интересов и уход от реальности, ослабление эмоциональных реакций и социальную изоляцию. Фактически, как говорят многие эксперты, в частности доктор биологических наук Татьяна Черниговская, современная цивилизация начнет повторять опыт Древнего Рима, где множеству неустроенных граждан требовалось лишь хлеба и зрелищ и решение обеих забот брало на себя государство. В качестве «хлеба» в новой реальности буду выступать социальные пособия, а место зрелищ займет интернет, так как он позволяет задерживать внимание надолго и делать это относительно дешево.

Влияние СМИ является в какой-либо сфере направленными и соответствующим социальному заказу общества. Также масс-медиа зачастую ориентируются на определенные возрастные и социальные группы, что приводит к формированию у каждого человека собственной информационной среды, которая может различаться у людей, проживающих в схожих условиях. Также информация, полученная из СМИ, часто носит неразборчивый, несистематизированный, разорванный характер. СМИ предоставляют и возможности для самореализации, особенно – интернет. Сейчас можно найти множество «клубов по интересам» и площадок, на которых люди могут свободно выставлять свое творчество, монетизировать его (получать денежный доход за производство медиаконтента) или работать удаленно по «фрилансерской» (выполнение заказов по сети) системе.

Все СМИ, помимо печатных, долгое время игнорировались и не использовались в воспитательных целях. Сейчас многие утверждают о том, что телевидение и интернет негативно влияют на подростков и юношей. Ввиду этого было введено понятие «медиаобразование», целью медиаобразования является научить человека использовать этот огромный информационный потенциал. «Медиаобразование (от лат. media – средства) – изучение воспитуемыми закономерностей массовой коммуникации. Его задачи: подготовить подрастающие поколения к жизни в современных информационных условиях, к восприятию информации (научить человека понимать ее – «декодировать» сообщения, критически оценивать их качество), осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [4].

1. Малеева М.А. Миф как социокультурный феномен: диссертация ... кандидата философских наук: 24.00.01. – Черкесск, 2005. – 163 с.

2. Ульяновский А.В. Мифодизайн: коммерч. и социал. Мифы. – СПб.: ГП Техн. кн. – 539 с.

3. Брылева Ю.А. Влияние медиасреды на личностное становление подростков / Ю.А. Брылева, Е.В. Курбатова, М.А. Тарасова // Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами: Сб. ст. XIII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 23 января – 01 февраля 2021 года. – М.: МАНПО, 5 за знания, 2021. – С. 690-693.

4. Шариков А. В. О необходимости реконцептуализации медиаобразования // Медиаобразование. – 2012. – № 4. – С. 61-76.

5. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

6. Шамова Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Народное образование. – 2019. – № 4. – С. 101-104

УДК 37.032

Условия успешного развития личности обучающегося в образовательном пространстве школы «Самсон»

Прибыткова Ольга Викторовна, куратор, НОЧУ СОШ «Центр образования «САМСОН», г. Москва, o.pribytkova@mail.ru

Вишня Людмила Владимировна, куратор, НОЧУ СОШ «Центр образования «САМСОН», г. Москва, ludmilaremcuk3227@gmail.com

Важно управлять не личностью растущего человека, а процессом развития, тогда личность обучающего будет развиваться успешно. В статье освещена многоплановая, целенаправленная и скоординированная система работы образовательного пространства школы «Самсон», которая позволяет осуществлять выбор альтернативных возможностей для построения индивидуальной траектории личностного саморазвития детей и образует единую целостную систему.

Ключевые слова: успешное развитие; личность; управление; индивидуальная траектория; личностное саморазвитие; целостная система.

В реализации психолого-педагогического сопровождения обучающихся общеобразовательной организации в целостном образовательном процессе важная роль принадлежит педагогу, выполняющему функции классного руководителя, тьютора, или как эта должность называется в школе «Самсон» – куратора.

У каждого класса (ученического коллектива) в НОЧУ СОШ Центра образования «Самсон» есть свой куратор. Основные функции куратора направлены на реализацию индивидуализированного, персонифицированного подхода, создание оптимальных условий для успешной учебно-познавательной, здоровьеразвивающей, коммуникативной, творческой деятельности каждого ребенка. Паритет здоровья, личностного развития, конструктивная поддержка каждого ученика – традиции педагогической системы в нашей школе. Признание индивидуальности, одаренности, уважительного отношения к личности ребенка позволяют организовать персонально ориентированную работу [1, 2].

Филатова М.Н., исследуя потенциал дополнительного образования в процессе индивидуализации и персонификации образования, подчеркивает: «…персонализация является внутренней стороной индивидуализации и представляет собой процесс качественных изменений в личностном развитии учащихся, направленных на реализацию их индивидуальных устремлений, выработку жизненных стратегий, личностных смыслов, поведенческой активности. Изменения проявляются в поступках и действиях учащихся через рефлексию собственной деятельности…» [4, с.3].

Объем информации в современном мире увеличивается с молниеносной быстротой. Важнейшая цель современного образования – воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. Система работы школы «Самсон» предусматривает получение учащимися глубоких и прочных знаний за счет внедрения инновационных технологий в образовательный процесс, формирования персонально-ориентированной системы обучения, интеграции знаний и профилизации обучения (гуманитарно-экономическое) в старших классах.

Главным назначением работы школы «Самсон» является формирование организованной, сильной и социализированной личности, которая приобретает в процессе развития способность самостоятельно строить свой жизненный сценарий, стать достойным человеком XXI века, делать индивидуальный выбор и находить оптимальные способы его реализации. Все это формируется в контексте современ-

ных культурных, педагогических достижений, лучших классических традиций воспитания и образования, сложившихся за 30 лет функционирования нашего учреждения.

«Воспитание есть педагогическое управление процессом развития личности», – такова воспитательная концепция школы «Самсон»[1]. Поэтому считаем, что важно управлять не личностью растущего человека, а процессом развития. Интегративная образовательная среда позволяет осуществлять выбор альтернативных возможностей для построения индивидуальной траектории личностного саморазвития детей и образует единую целостную систему [3,5]. Без реальных механизмов воспитания успехов добиться невозможно. Поэтому перед куратором стоит задача создания воспитательного пространства, в котором ребенок развивался бы гармонично, умел бы решать жизненные проблемы.

Кураторы 6-х классов работают по воспитательной системе «Я – мы –класс», целью которой является создание условий для формирования духовно-развитой, творческой, нравственно и физически здоровой личности, способной на сознательный выбор жизненной позиции. Воспитать личность, найти в ребенке хорошее и поддержать в нем это хорошее, воспитать в детях уважение к себе и к другим (взаимоотношения, взаимопомощь, доброе отношение друг к другу), воспитать в ребенке умение жить в коллективе, считаться с мнением коллектива, бережно относится к труду других людей, воспитание социально адаптированного человека, приспособленного к требованиям общества – основные задачи воспитательной системы для 6-классников.

В процессе работы у нас выработался определенный стиль отношений с детьми, который можно высказать несколькими тезисами: «не запрещать, а направлять», «не руководить, а соуправлять», «не принуждать, а побуждать и убеждать», «не командовать, а организовывать», «не ограничивать, а предоставлять свободу выбора». Жизнь класса организована таким образом, чтобы дети сами проявляли инициативу в делах класса и школы, учились быть самостоятельными, адекватно могли оценивать свои возможности и постоянно стремиться к самопознанию и саморазвитию.

Едва ли не самым важным в воспитательной системе является умение куратора организовать содержательную внеклассную работу. В функции куратора входит организация досуга учащихся, вовлечение их в оздоровительно-спортивную деятельность, в объединения дополнительного образования. Работа куратора по повышению успеваемости учащихся, тесные контакты с учителями-предметниками, посещение уроков, работа с родителями – это далеко не полный перечень обязанностей куратора, и вся эта работа имеет своей целью воспитание и развитие классного коллектива и каждого ученика. Очень важна работа куратора с родителями, она состоит в обеспечении единства требований к воспитанию учащихся со стороны семьи и школы, направлению воспитательной деятельности семьи.

Управление воспитательным процессом в детском коллективе класса – основная функция в работе куратора и направленно не только на формирование духовно-нравственных, гражданско-патриотических и других важных качеств личности каждого ребенка, но и развитие сплоченного детского коллектива. В основе работы по формированию сплоченного коллектива учащихся заложены принципы педагогики сотрудничества, которым мы следуем в своей работе. Важно в организации работы класса инициировать и поддерживать желание детей принимать активное участие в учебном процессе; доверять и поощрять стремление проявлять самостоятельность, ответственность; воспитывать уважительное отношение к позиции и

мнению другого человека, быть готовым поддержать и помочь своему товарищу. Например, во второй половине дня на самоподготовке мы часто предлагаем детям, которые достигли хороших успехов по тому или иному предмету, взять на себя роль консультанта/ монитора. Дети с удовольствием возлагают на себя такую ответственность, привыкают переживать не только за свои успехи, но и успехи одноклассников.

Опыт работы куратором показывает, что все основные вопросы в классе нужно обсуждать и решать совместно с детьми. Примером совместного решения вопросов может служить разработка в классе принципов и правил, составление графиков дежурств, оформление стенгазеты или проекта.

Работа над развитием детского коллектива способствует формированию определенных классных традиций, которыми дети очень дорожат. Например, школьные праздники, участие в предметных неделях, календарные праздники, посещение театров и музеев. Доброй традицией стали поздравления с днем рождения, которые проводятся как маленький по-настоящему семейный праздник. Каждому ребенку приятно услышать искренние пожелания от своих друзей в этот радостный день. Многие традиции незаметны для постороннего глаза, однако, они незаменимы. Традиционными в классах школы стали: оформление классных уголков в начале года, выборы старосты и актива класса, выработка законов жизни в классе. Еженедельная работа с дневниками, обсуждение достижений, затруднений за прошедшую неделю и т.п. помогают классу осознать то, что мешает, и что делает нас более успешными. Так, ежегодно мы помогаем детям школы-интерната вещами и игрушками. Поздравляем с Днем пожилого человека и другими праздниками наших подшефных бабушек и дедушек. Очень важно в работе куратора объединять детей общими делами класса: продумывать и выбирать темы классных часов, экскурсионных поездок, бесед, круглых столов и т.п. Традиционными для школы «Самсон» являются экскурсии и поездки не только в музеи Москвы, но и поездки по городам России, где ребята знакомятся с достопримечательностями городов, посещают музеи, выставки, встречаются с интересными людьми. Самым любимым мероприятием для учащихся школы является эколого-краеведческая экспедиция «Родные просторы».

На протяжении всего периода обучения мы ведем «Летопись класса», а каждый ученик составляет свое портфолио. Не менее значимой в работе куратора является тесное взаимодействие с учителями–предметниками, что позволяет своевременно выяснить причины затруднений, провести индивидуальную беседу с учеником, подготовиться к родительскому собранию.

Работа куратор непроста: он ответственный «за все» и в идеале должен уметь выполнять множество дел одновременно. Ученики – это отражение своего куратора. Хорошо воспитанные куратором дети вырастут внимательными слушателями, умеющими уверенно отстаивать свою жизненную позицию, умеющими решать проблемы и грамотно задавать вопросы.

1. Вирабова А.Р. Интервью с директором частной школы А.Р. Вирабовой // Детские организации Москвы и Подмосковья «Detinform». 15.11.2021. - https://detinform.ru/intervyu-s-direktorom-chastnoy-shkoly-samson-a.r.virabovoy.html.

2. Здоровьесберегающее личностно-ориентированное образование в современных условиях: традиции, опыт, перспективы развития: Практико-ориентированная монография / Под. ред. проф. д.м.н. А.Р. Вирабовой, проф.,к.п.н., доцента О.А. Шкляровой. Москва: Пробел-2000, 2021. - 248с.

3. Ушаков А.А. Интегративный подход в организации профессионально-развивающей образовательной среды педагога // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2 (часть 5). – С. 1062-1066.

4. Филатова М.Н. Индивидуализация и персонификация дополнительного образования детей как педагогическая проблема // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – №6. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/individualizatsiya-i-personifikatsiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-kak-pedagogicheskaya-problema.

5. Ярулов А.А., Интегративное управление средой развития личности // Развитие личности. 2018. №3. – С. 67-80.

УДК-373.31

Управление процессом взаимодействия между педагогом-логопедом и классным руководителем в начальной школе

Решетова Янина Юрьевна, учитель-логопед, ГБОУ «Школа № 384 им. Д.К. Корнеева», г.Москва, reshetova_ya@sch384.com;

Сиволоб Александра Сергеевна, учитель начальных классов, ГБОУ «Школа № 384 им. Д.К. Корнеева», sivolob_as@sch384.com

В статье рассматривается проблема построения грамотного взаимодействия между работником коррекционной службы образовательной организации (учителем-логопедом) и классным руководителем класса, где присутствуют обучающиеся с ОВЗ, описывается модель эффективного построения данного процесса.

Ключевые слова: учитель-логопед; классный руководитель; адаптивная основная образовательная программа; ограниченные возможности здоровья; индивидуальный образовательный маршрут.

В связи с интенсивным развитием инклюзивного образования в школе все больше стало появляться детей с ограниченными возможностями (ОВЗ). На наш взгляд, причины большого роста детей с особенностями в развитии связаны с развитием медицины, с помощью которой появилась возможность выхаживать сильно недоношенных детей; с экологическими причинами и с сокращением количества коррекционных школ [2, с.35].

Обучение таких детей вызывает массу вопросов, как у родителей, так и у педагогов. Не все педагоги оказались готовыми к трудностям, возникающим при обучении детей с ОВЗ. Для успешного усвоения учебного материала и включение особенных детей в обычную среду нужно грамотно организовать процесс взаимодействия между педагогом-логопедом и классным руководителем.

Основным направлением деятельности логопеда в школе является помощь в формировании и коррекции у обучающихся письма и чтения. Для организации коррекционной работы разрабатывается адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП), с учетом которой разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ). Для детей с ОВЗ, имеющих инвалидность, АООП дополняется индивидуальной программой реабилитации и абилитации (ИПРА). Для детей с умеренной, тяжелой или глубокой степенью умственной отсталости, с тяжелыми и множественными нарушениями разрабатывается специальная индивидуальная программа развития (СИПР) [3, с.307].

В разработке данных программ участвуют как коррекционная служба (логопед, дефектолог, психолог), так и учителя. При составлении программ было выявлено, что: 70% учителей не знают, как обучать детей с ОВЗ, из них 10% считает, что та-

кие дети должны обучаться в специальных школах, или коррекционных классах; 10% готовы пройти курсы повышения квалификации и работать с детьми имеющие статус ОВЗ; 20% имеет курсы повышения квалификации по работе с детьми имеющие статус ОВЗ.

В то же время учитель начальных классов – это человек, который должен не только безукоризненно знать преподаваемые дисциплины, но и уметь объяснять их так, чтобы все обучающиеся класса смогли усвоить материал. Кроме этого, он является еще и классным руководителем, который ежедневно играет несколько ролей:

Роль организатора: организация внутриклассных мероприятий, создание развивающей образовательной среды в классе и близлежащих помещениях (рекреации, коридоры), безопасного перемещения обучающихся по школе, перерывов между занятиями (что особенно важно в период неблагополучной эпидемиологической обстановки, когда новыми требованиями Роспотребнадзора запрещено смешение параллелей).

Роль психолога: взаимодействие с родителями, изучение межличностных связей у детей, анализ семейных ситуации, разрешение детских и взрослых конфликтов.

Роль воспитателя: создание для обучающихся проблемно-педагогических ситуаций с целью социализации, воспитание культуры поведения в различные спонтанные режимные или умышленно подстроенные моменты.

Кроме этого классный руководитель младших школьников должен: уметь ориентироваться в образовательных стандартах и обеспечивать их реализацию на практике; знать структурные элементы уроков, классных часов и внеклассных мероприятий и уметь адаптировать их под конкретных обучающихся; строить индивидуальные образовательные маршруты, учитывая личностные качества и уровень развития каждого обучающегося; давать консультации родителям, законным представителям обучающихся по вопросам воспитания, развития и обучения; взаимодействовать со специалистами коррекционной сферы деятельности, с целью обеспечения комфортных условий для реализации АООП у детей, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Последний пункт особенно важен в современных образовательных реалиях, когда с каждым годом становится всё больше обучающихся с особыми образовательными потребностями и все меньше узких специалистов, готовых работать в общеобразовательных организациях. Опрос 50 респондентов женского пола в возрасте от 33 до 64 лет, имеющих высшее образование в области дефектологии, психологии, логопедии и нейропсихологии, о причинах увольнения из образовательных организаций начального общего образования показал следующие результаты.

22 % опрошенных сообщили о том, что уровень их заработной платы не соответствует желаемому, несмотря на то что рабочая нагрузка велика. С ними согласились еще 12%, подтвердив, что нагрузка возрастает с каждым годом. Но бо̀льшая часть опрошенных обеспокоена проблемой взаимодействия с окружающими людьми, как с администрацией (14%), так и с классными руководителями обучающихся (52%). И если отсутствие понимания со стороны администрации респонденты объяснили некомфортными условиями труда: нет собственного кабинета, работа сразу на несколько зданий, невозможность закупки методической литературы, – то к факторам, выражающим непонимание со стороны классного руководителя опрошенные отнесли следующее: нежелание корректировать работу в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающихся класса; нежелание выстраивать диалог с коррекционной службой, объясняя это нехваткой времени.

Что, на наш взгляд, свидетельствует не только об отсутствии желания у учителя внедрять в образовательный процесс новые технологии, но и о недостатке времени для подготовки к этому. В связи с этим нами было принято решение оптимизировать процесс взаимодействия между классным руководителем младших школьников и учителем-логопедом таким образом, чтобы классный руководитель затрачивал минимальное количество времени на подготовку к урокам, но в тоже время учитывал в процессе обучения и воспитания особенности каждого ребёнка с ОВЗ, то есть создавал специальные условия для получения образования, развивая при этом творческий потенциал. В это же время учитель-логопед будет чувствовать поддержку со стороны классного руководителя и иметь возможность закреплять и отрабатывать полученные в процессе индивидуальных занятий с обучающимся навыки и умения, что будет способствовать наиболее качественному освоению АООП [1].

Поэтому в систему взаимодействия между классным руководителем и учителем-логопедом мы включили следующие этапы:

1. Перед началом учебного года организовывать встречу классного руководителя и учителя логопеда, на которой определять период проведения входного обследования обучающихся с целью выявления проблем.
2. Проведение входного обследования учителем-логопедом и доведение его результатов до родителей (законных представителей) обучающихся и классного руководителя. Совместное построение расписания занятий и его согласование со всеми сторонами.
3. Разработка индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) для каждого ребенка, ознакомление с ним других педагогов коррекционной службы.

В процессе работы: использование классным руководителем индивидуальных карточек с разноуровневыми заданиями, разработанными совместно с логопедом или только логопедом; посещение классным руководителем логопедических занятий с обучающимися класса с целью выявления специфики общения и построения передачи материала данным детям; посещение логопедом уроков в классе с целью выявления уровня автоматизации знаний, умений и навыков, полученных во время индивидуальных занятий; проведение на переменах и во время динамических пауз игр, которые позволяют скорректировать остаточные проявления речевых нарушений: «Говорим, танцуя» (логоритмика), «Мой мяч» (отработка слоговой структуры), «Кто следующий?» (отработка навыка построения предложения), «Сокровищница Форта Боярд» (отработка звуко-буквенного анализа слов) и т.д. [4, с.106]; совместная организация участия обучающихся с ОВЗ в конкурсах и олимпиадах; проведение промежуточных обследований с целью коррекции методов и форм занятий.

4. Проведение обследования в конце учебного года логопедом и доведение его результатов до родителей (законных представителей) обучающихся и классного руководителя. Совместный анализ проведенной работы, построение примерной траектории дальнейшего развития.

Таким образом, можно заключить, что логопед и учитель начальных классов должны предъявлять единые требования к обучающимся с ОВЗ, совместно обсуждать и решать возникающие в ходе учебного процесса трудности, так как грамотно выстроенное управление процессом взаимодействия между ними благоприятно влияет на освоение детьми с особенностями развития образовательной программы.

1. Бгажнокова И.М. Общее и специальное образование: пути к взаимодействию и интеграции // Вопросы образования. - 2006. - № 2. - С. 30-38.

2. Борисова, Н.В. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / Н.В. Борисова, С.А. Прушинский. - Владимир: Транзит-ИКС, 2009. - 412 с.

3. Крыжановская Л.М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 143 с.

4. Михальчи, Е. В. Инклюзивное образование. – М.: Юрайт, 2018. – 177 с.

УДК 37.07

Приоритетные направления внутришкольного управления в условиях современной школы

Федотова Наталия Владимировна, аспирант кафедры педагогики и современных образовательных технологий ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет» (науч.рук. д.пед.н., проф., Л.П.Илларионова), SPIN-код 8752-3358, fedotova79@yandex.ru

В статье представлены некоторые подходы к формированию кластера внутришкольного управления в условиях непрерывного развития образовательной организации (из опыта работы школы №37 г. Костромы).

Ключевые слова: школа как система; школа как профессиональная организация; школа как живой организм.

Первый закон руководства Джея гласит: «Суметь изменить положение дел – главное свойство руководителя. А менять его раньше других – верный признак творческой личности». Осмысливая существо логики функциональных отношений в процессе деятельности педагогического коллектива, руководителю необходимо с объективной обоснованностью выбрать направление развития школы, обеспечивающее позитивные результаты в учебно-воспитательном процессе.

В настоящее время особое внимание уделяется описанию системных, модульных и локальных нововведений, разработанных и осуществленных на уровне управления образованием (М.И. Алдошина, В.П. Васин, А.И. Деменов, Н.Д. Малахов, Л.Я. Олиференко, Е.В. Цибульникова, Т.И. Шамова и др.). Решение специфических управленческих проблем в условиях нестабильности общегосударственного переустройства связано с разработкой новых моделей систем управления, включая опыт управленцев-новаторов. Одним из приоритетных общепризнанных направлений внутришкольного развития является управление школой как системой (В.А. Карташов С.В. Илларионов, Л.П. Илларионова, Л.В, Мосиенко, В.П. Сморчкова, В.В. Тараканова, Н.В. Унижаев, Е.В. Яковлева и др.).

В.А. Карташов в своей монографии описывает разные типы социальных систем. При анализе признаков этих систем стало очевидным, что в настоящий момент педагогическая система школы осуществляет переход от системы типа «руководитель-исполнитель» к системе типа «партнерство», отличие которых в равноправии (неравноправии) индивидов при формировании управленческих решений. При возникновении формулирования потребности необходимо уравнять восприятия проблемы разными элементами (членами) системы. Это легче всего сделать, создавая условия для осознанного общения как онлайн, так и офлайн, организации тренингов по развитию навыков принятия компромиссных решений. Из-за того, что опыт членов разный, методы и средства, возможные к применению для каждого из них, могут оказаться неприемлемыми в совместной деятельности. И только на уровне дискуссии и согласования может быть выработан взаимоприемлемый вариант решения. Как особая форма выступают отношения «учитель-ученик».

Таким образом, преобразование внутришкольного управления это системные, а не предметные преобразования. Хотя не сложно доказать, что предметные преобра-

зования являются частным случаем системных преобразований. Эффективными считаются такие преобразования системы, при которых сокращение времени и интегральных затрат ведет к выработке упрощенного, альтернативного старому решению по реализации новых потребностей. Любая система содержит девять типов элементов. Сложность заключается в решении вопроса: как при системном подходе обозначить значимость (внутреннее движение) каждого индивида для отнесения его к тому, или иному типу при выборе структуры системы.

Следующим направлением внутришкольного развития является управление школой как профессиональной организацией. Такой подход позволяет создать условия для разделения труда сотрудников и рациональное взаимодействие между ними. Для этого необходимо, чтобы: деятельность базировалась на научной основе и заранее практически отрабатывалась на длительных тренингах; деятельность отражала социальный заказ; происходила постоянная корректировка профессиональной пригодности, приводящая к более или менее выраженному кодексу работников образования.

Заслуживает внимания также подход к управлению школой как живым организмом, так как это постоянно развивающаяся организация, которая в своем развитии проходит ряд эволюционных моментов: гибкое приспособление к современным условиям; направление развития учебного процесса от простого к сложному, способность к опережающему усложнению; способность к организационному изменению и развитию, как на внешнем, так и на внутреннем уровнях.

Для реализации вышеназванных направлений внутришкольного управления в современных условиях, необходимо умение руководителя создать рабочую группу единомышленников для анализа ситуации, на основании которого будет составлена программа развития. В рамках этой программы должны быть выстроены прогнозы возможного усовершенствования материальной базы и влияния этого изменения на весь процесс. Активизация сотрудников и стимулирование их профессионального роста должно носить приоритетный характер. Корректировка устава, выработка и принятие локальных актов, приказов и распоряжений по вопросам контроля за образовательным процессом, качеством предметных и метапредметных знаний, умений и навыков, за «мажорным настроением» [7] всех участников педагогического процесса.

К руководству современным педагогическим коллективом мы подходим с позиции науки управления, опираясь на фундаментальные труды видных ученых Ф.Тейлора (Теория научного управления), А.Файоля (Теория административного управления), А. Маслоу (Теория мотивации), В. Врума (Теория ожидания) и др. Мы разделяем подход И.П. Волкова, который главным социальным условием реализации созидательных возможностей в управлении коллективом выделяет демократичность управления и учет индивидуальных особенностей правового сознания и самосознания работников и руководителей (человеческий фактор). Уделяя существенное внимание кадровой политике, удалось добиться создания крепкого педагогического коллектива, ориентированного на повышение резильентности учащихся через организацию дистанционного обучения, применение цифровых технологий, создание электронных образовательных ресурсов, как для дистанционного обучения, так и для обучения в контактном режиме [10].

В школе сегодня 659 учеников, 41 педагог, из которых 30,2% имеют высшую категорию, 39,5% имеют первую категорию. Учителей старше 55лет всего 4%, и 5% составляют молодые специалисты (материалы с сайта школы). За последние 5лет

75,4% работников прошли повышение квалификации или профессиональную подготовку; 100% прошли курсы обучения по использованию ИКТ.

Цель управления на основе человеческого фактора заключается в совершенствовании процесса принятия решения теми, кого они затрагивают. Это направление прямо пропорционально качеству образования и категорийности педагогических работников, позволяющее развивать педагогическое сотрудничество, исключать условия, которые могут способствовать проявлению недисциплинированности, равнодушия или безответственности.

Курс государства на демократизацию всех процессов в школе характеризуется фактором государственно-общественного управления. Действующий управляющий совет способствует согласованию планов реализации важнейших педагогических и других задач, поставленных перед школой учредителем, одновременно и сам собирает, обобщает и направляет заказ на то или иное профильное образование. Совместно с попечительским советом привлекает для этих целей материальные, интеллектуальные и иные средства. Ежегодно утверждает отчеты директора о сохранности контингента, об эффективности использования полученных бюджетных и внебюджетных средств и ресурсов. В условиях демократизации школы очень важно, какие методы работы в арсенале руководителя образовательной организации. Актуальными по сей день являются методы, описанные Шамовой Т.И. [13]. В приоритете «методы социального нормирования и регулирования», которые упорядочивают социальные отношения между членами коллектива, оказывают влияние на формирование в нем психологически комфортного климата. Они включают разнообразные уставы, правила, декларации, и другие регулирующие отношения нормативные акты. Поскольку к выработке этих документов причастен каждый член коллектива, то и их исполнение не вызывает вопросов. Наиболее сложны по структуре психологические методы управления. Среди них выделяется метод формирования мотивов (мотивации). В процессе управления руководитель школы постоянно занимается формированием мотивов труда у членов коллектива. Применение данного метода требует от руководителя знания интересов, потребностей и направленности каждой личности и коллектива. Человек может скрывать свои истинные мотивы деятельности и поступки. Они могут быть и эгоистичными, далекими от общих интересов. В основе мотивации лежит противоречие между тем, что есть, и теми задачами, которые надо решить. Поэтому метод формирования мотивов используется чаще всего, когда требуется разъяснить людям существующие противоречия, цели и задачи.

В арсенал психологических методов входит метод коллективного анализа. Наиболее значимым является метод *морального поощрения*, который руководители школы используют в тех случаях, когда возникает необходимость отметить заслуги педагогов и школьников, группы и коллективы. Любое поощрение должно быть гласным, обоснованным, своевременным. Оно сыграет свою воспитывающую роль.

Оптимальный выбор методов определяет стиль управления. В жизни немало случаев, когда при сравнительно одинаковых условиях работы и равнозначных кадрах, школы дают разные результаты в обучении и воспитании – все зависит от руководителя, его личностных качеств и стиля управления. Стиль – это своеобразный управленческий почерк. Многие исследователи под стилем управленческой деятельности понимают совокупность методов и приемов в работе, используемых руководителем для достижения поставленных целей и задач, а также характер его взаимоотношений с подчиненными, с равными по рангу коллегами, с вышестоящими руководителями. В стиле управления выражаются основные стороны личности руководителя как организатора, его искусство сотрудничать с людьми, умение

найти лучшее решение. Стиль работы каждого руководителя формируется под влиянием объективных и субъективных факторов.

Наша школа, как и другие, является сложной и реальной педагогической системой с множеством подсистем. В плане развития управляющего кластера особое внимание акцентируется на усиление связей между составляющими звеньями: оптимальное распределение обязанностей администрации при переходе к матричной модели управления, совершенствование системы коммерческих структур в школе, создание информационной электронной картотеки для контроля и коррекции образовательной ситуации в школе.

Поступательное движение школы, получение двух образовательных грантов на данном этапе подтверждает эффективность выбранных направлений и позволяет совершенствовать внутришкольное управление.

1. Алдошина М.И. Вызовы XXI века и функции современного университетского образования // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 3 (80). С. 196-201.

2. Алдошина М.И. Культуротворческий аспект современного образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2016. № 4. С. 19-23.

3. Боронина Н.С., Лопатин А.Р. К вопросу гуманизации управления общеобразовательной школой // Материалы меж.рег.н-п конференции, Кострома ,2004г с.48-52.

4. Илларионов С.В. Совершенствование методологической подготовки учителя в социокультурной среде образовательной организации // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века. Сер. "Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века" Москва, 2017. С. 28-33.

5. Илларионов С.В., Илларионова Л.П. Менеджмент образовательной организации. Москва, 2018. 175 с.

6. Карташев В.А. Система систем: Очерки общей теории и методологии. М.: Прогресс-академия. 1995.

7. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах, М. «Педагогика»,1978 г.

8. Мосиенко Л.В. Молодежная субкультура: проблема становления. Монография. Москва, 2010. 175 с.

9. Сморчкова В.П., Тараканова В.В. Профессиональная мобильность педагога в условиях инновационного развития образования // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании. Сб. материалов VI Всероссийской научно-методической интернет-конференции. Под общей редакцией С.Ю. Новоселовой. 2018. С. 740-747.

10. Унижаев Н.В. Проблемы внедрения модели управления электронной информационно-образовательной средой в очной форме обучения// Вестник университета, 2018, №3 с.24-27.

11. Цибульникова В.Е. Общие основы менеджмента в образовании. – М., 2016. 232 с.

12. Цибульникова В.Е. Ценностно-ориентированное управление педагогическим коллективом общеобразовательной организации. Бизнес. Образование. Право. 2019. № 2 (47). С. 429-434.

13. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: избранные труды. – М.: «Перспектива», 2009 г., 272с.

14. Яковлева Е.В. Информационная образовательная среда школы: проблемы функционирования и развития // Наука на благо человечества - 2019. материалы Международной научной конференции молодых учёных (статьи преподавателей и аспирантов). 2019. С. 165-170.

15. Яковлева Е.В. Информационная образовательная среда как средство коммуникации участников образовательного процесса // Наука на благо человечества - 2018. Сб. научных статей преподавателей и аспирантов по итогам Международной научной конференции молодых учёных, аспирантов и студентов. 2018. С. 177-182.

УДК 331.108.26

Повышение эффективности работы сотрудников с помощью методов управления персоналом

Филатова Елена Витальевна, к.пед.н., доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, ORCID 0000-0002-2370-9608, filatova.fev@yandex.ru

Статья посвящена обзору результатов исследований с целью анализа влияния методов управления персоналом, таких как набор и отбор, планирование карьеры, обучение и развитие, компенсация, вознаграждение и признание, баланс между работой и личной жизнью и участие в принятии решений, касающихся эффективности работы сотрудников. В исследовании применялся описательный метод, для сбора данных использовались только вторичные источники, и была обнаружена положительная взаимосвязь между практикой применения методов управления человеческими ресурсами и эффективностью работы сотрудников. Исследование не только позволило определить наиболее эффективные методы управления персоналом, но и сделать вывод о том, что методы управления персоналом могут быть применены в качестве инструмента для повышения эффективности работы сотрудников.

Ключевые слова: управление персоналом; эффективность работы

Введение. Управление персоналом относится к политике и практике, связанным с управлением человеческими ресурсами, включая анализ вакансий, набор, отбор, вознаграждение, служебную аттестацию, обучение и развитие, а также трудовые отношения [6]. Управление персоналом также можно определить как совокупность политик, практик и систем, которые влияют на поведение и производительность сотрудников. Практика управления персоналом определяется как "организационная деятельность, направленная на управление людскими ресурсами и использование ресурсов для достижения организационных целей" [10]. По словам Нора [13], практика управления человеческими ресурсами – это организационные инструменты, которые можно использовать для привлечения и удержания лучших талантливых сотрудников для достижения организационных целей.

Авторы [2; 3; 6] утверждают, что эффективность работы любой организации зависит от эффективности работы ее сотрудников, а успешные организации осознали, что существует ряд факторов, влияющих на производительность, среди которых практика управления человеческими ресурсами, несомненно, является наиболее важной. Для привлечения, удержания сотрудников и повышения эффективности необходимо внедрять инновационные методы управления человеческими ресурсами. Целью исследования является анализ влияния практики управления персоналом на повышение эффективности работы сотрудников.

Методология исследования и основные результаты. Это исследование посвящено обзору результатов предыдущих исследований, проведенных с целью ана-

лиза методов управления персоналом, которые организации могут использовать для повышения эффективности работы своих сотрудников. И вот некоторые из них:

Набор и отбор персонала. Набор персонала – это процесс поиска и привлечения группы людей, из которых могут быть выбраны квалифицированные кандидаты на вакантные должности. В то время как отбор – это процесс выбора человека, который может успешно выполнить эту работу, из числа квалифицированных кандидатов. Как набор, так и отбор могут способствовать повышению эффективности работы сотрудников, если все сделано надлежащим образом. Исследование, проведенное Хассаном [9], посвященное влиянию методов управления человеческими ресурсами на производительность сотрудников, показало, что наблюдается положительное влияние набора и отбора на производительность сотрудников, 48,4% различий в производительности сотрудников обусловлено практикой процесса найма и отбора.

Планирование и развитие карьеры. Планирование карьеры можно определить как процесс, посредством которого индивид формулирует карьерные цели и разрабатывает план достижения этих целей. Развитие карьеры – это непрерывная формализованная деятельность организации, направленная на развитие и обогащение человеческих ресурсов организации в свете потребностей, как сотрудников, так и организации. Работодатели больше не могут обещать гарантию занятости, но они могут помочь сотрудникам сохранить навыки, необходимые им для сохранения жизнеспособности на рынке труда [5]. Планирование карьеры можно рассматривать как процесс постановки карьерных целей и определения путей их достижения. Планирование карьеры – это процесс планирования жизненной работы индивида. Планирование карьеры – это инструмент, используемый для мотивации сотрудников работать на развитие организации. Исследование, проведенное Хассаном [9], обнаружило положительную взаимосвязь между методами управления персоналом, такими как планирование карьеры и производительностью сотрудников. Чарити [13] провела исследование влияния обучения и карьерного роста на производительность сотрудников. Результаты показали, что при сохранении других факторов на постоянном уровне и повышении квалификации и карьерного роста производительность сотрудников возрастет на 98,5%, что обучение и карьерный рост способствуют росту производительности сотрудников на 55,29%. Таким образом, в исследовании был сделан вывод о том, что тренинги и карьерный рост сильно влияют на производительность сотрудников.

Обучение и развитие. Согласно Ю.Г. Одегову и др. [4], обучение можно определить как системный подход, который позволяет сотрудникам приобретать знания и навыки для эффективного выполнения своих задач. Обучение также можно определить как процесс обучения, который включает в себя приобретение знаний, концепций и навыков для повышения эффективности работы сотрудников. Хассан [9] провел исследование, чтобы проверить взаимосвязь между методами управления персоналом, такими как компенсация, планирование карьеры, служебная аттестация, обучение; результат показали наличие положительной взаимосвязи между практикой обучения и эффективностью работы сотрудников. Другое исследование, проведенное Мохаммедом [10], о влиянии практики управления человеческими ресурсами (HRM) на производительность сотрудников, показало, что всякий раз, когда сотрудники проходят обучение, их производительность повышается на 30,3%. Исследование также указывает на то, что обучение способствует повышению производительности сотрудников на 28,2%. Основываясь на вышеуказанных исследо-

ваниях, обучение можно рассматривать как инструмент, который может быть использован для повышения эффективности работы сотрудников.

Компенсация. Компенсация может быть определена как все внешние вознаграждения, которые сотрудники получают в обмен на свою работу: состоящие из базовой заработной платы или оклада, любых поощрений или бонусов и любых льгот. Компенсация – это процесс предоставления сотрудникам денежной и неденежной ценности за выполненную ими работу. Компенсация может быть использована для найма квалифицированных сотрудников, поощрения за работу и поощрения лояльности компании за счет снижения текучести кадров. Компенсация может включать базовую оплату труда, сверхурочную работу, бонусы, пособие на проезд/проживание, медицинское обслуживание, надбавки, комиссионные и распределение прибыли. Исследователи [1; 11], изучил влияние методов управления персоналом, таких как набор, отбор и компенсация, на производительность сотрудников и обнаружили, что существует положительная взаимосвязь между компенсацией и эффективностью работы сотрудников. Сингх [11] рассмотрел влияние практики управления человеческими ресурсами (HRM) на эффективность организации. В опросе приняли участие в общей сложности 169 сотрудников Университета Дебре Brehan. Исследование показало, что методы управления человеческими ресурсами, такие как набор и отбор, обучение и развитие, служебная аттестация и вознаграждение, имеют значительную взаимосвязь с успеваемостью в университете.

Служебная аттестация. Служебная аттестация – это процесс определения и информирования сотрудника о том, как он выполняет свою работу, и, в идеале, разработки плана улучшения. При правильном проведении служебная аттестация не только позволяет сотрудникам понять, насколько хорошо они работают, но и влияет на их будущий уровень усилий и направление задач [13]. Хассан [9] провел исследование, чтобы проверить взаимосвязь между производительностью сотрудников и методами управления персоналом (компенсация, планирование карьеры, служебная аттестация, обучение, вовлеченность сотрудников); результат показал наличие положительной взаимосвязи между служебной аттестацией и эффективностью работы сотрудников. В исследовании также был сделан вывод о том, что служебная аттестация способствует повышению эффективности работы сотрудников (на 37,8%).

Вознаграждение и признание. Термин "вознаграждение" определяется как то, что организации предлагают сотрудникам в ответ на работу, за производительность, и то, чего желают сотрудники. Н.А. Чижов [5] определил вознаграждение как "все формы финансовых благ, ощутимых услуг и льгот, которые работник получает в рамках трудовых отношений". Награды и признание играют важнейшую роль в мотивации сотрудников и повышении производительности. В. Веро Акафо и др. [14] отметили, что сотрудники не только хотят привлекательной оплаты и льгот, но и ожидают, что их усилия будут оценены, и к ним будут относиться справедливо. Автор изучил влияние вознаграждений на производительность сотрудников и обнаружил, что вознаграждение является "исключительным" мотиватором с точки зрения повышения производительности. Автор выявил, что 46% респондентов полностью согласны с тем, что производительность сотрудников повышается после вознаграждений и признания.

Баланс между работой и личной жизнью. Баланс между работой и личной жизнью – это термин, используемый для описания баланса, необходимого человеку между временем, отведенным для работы, и другими аспектами жизни. Сферами жизни, отличными от работы, могут быть, но не ограничиваясь ими, личные интересы, семейные и общественные мероприятия или досуг. М.Д. Вееракоди и др. [7;

15], провели исследование влияния баланса между работой и личной жизнью на производительность труда, которые показывают, что существуют статистические данные, подтверждающие, что баланс между работой и личной жизнью и эффективностью работы сотрудников положительно взаимосвязаны. Другое исследование, проведенное Асламом [7], посвященное влиянию баланса трудовой жизни на производительность сотрудников в секторе образования показал, что баланс между работой и личной жизнью оказывает значительное положительное влияние на производительность сотрудников.

Участие сотрудников в принятии решений. Ноа [12] определил участие в принятии решений как особую форму делегирования полномочий, при которой подчиненные получают больший контроль, свободу выбора в отношении преодоления разрыва в общении между руководством и работниками. Исследователи выявили взаимосвязь между участием в принятии решений и производительностью труда сотрудников. Результаты их исследования показали, что, когда сотрудники участвуют в принятии решений, реализация решений становится легкой, а также повышает моральный дух сотрудников, поскольку они чувствуют себя признанными и частью команды в организации и положительно влияют на производительность сотрудников.

Заключение и рекомендации. В этом исследовании было раскрыто влияние методов управления человеческими ресурсами, таких как набор и отбор, планирование карьеры, обучение и развитие, компенсация, вознаграждение и признание, баланс между работой и личной жизнью и участие в принятии решений на эффективность работы сотрудников. Исследование выявило положительную взаимосвязь между практикой управления персоналом и эффективностью работы сотрудников. Таким образом, в исследовании был сделан вывод о том, что методы управления персоналом могут повысить уровень производительности сотрудников. Из обзора литературы ясно, что методы управления человеческими ресурсами (HRM), такие как набор и отбор, планирование карьеры и возможности для развития, обучение и повышение квалификации, компенсация, вознаграждение и признание, баланс между работой и личной жизнью и участие в принятии решений, играют значительную роль в повышении производительности сотрудников. Поэтому организациям следует:

- Предлагать разнообразные программы вознаграждений и признания, чтобы инициировать поведение, способствующее высокой производительности.
- Проводить служебную аттестацию для оценки эффективности работы сотрудников в организации.
- Предоставлять возможности для карьерного роста, чтобы помочь сотрудникам сохранить и усилить профессиональные навыки.
- Обеспечить надлежащие условия для участия сотрудников в повышении производительности.
- Предложить комплексную систему вознаграждения, которая в значительной степени способствует привлечению и удержанию конкурентоспособных человеческих ресурсов, а также может влиять на поведение и производительность сотрудников.

1. Адамская Л.В. Актуальные проблемы развития и управления кадровым потенциалом образования в современной России: автореф. дис. … канд. соц. наук. – М., 2008. 28 с.

2. Зайцева Т.В., Зуб А.Т. Управление персоналом. – М.: 2012. 336 с.

3. Кибанов А.Я., Ивановская Л.В. Кадровая политика и стратегия управления персоналом. – М.: Проспект, 2014. 608 с.

4. Одегов Ю.Г., Абдурахманов К.Х., Котова Л.Р. Оценка эффективности работы с персоналом: методологический подход. М.: Альфа-Пресс, 2011. 752 с.

5. Чижов Н.А. Руководитель и персонал: технология взаимодействия. – М.: Альфа-Пресс, 2007. 577с.

6. Шапиро С.А. Инновационные подходы к процессу управления персоналом организации. – М.: РХТУ им Д.И. Менделеева, 2011. 152 с.

7. Aslam, M. Influence of Work Life Balance on Employees Performance: Moderated by Transactional Leadership. Journal of Resources Development and Management, 2015, vol. 10, pp. 98-103.

8. Charity, B.C. (2015). Effect of Training and Career Development on Employee Performance: A Case of KCB Branches in the North Rift Region, Kenya. International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences, 2015, vol. 2, pp. 38-49.

9. Hassan, S. Impact of HRM Practices on Employee's Performance. International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences, 2016, vol. 6, pp. 15–22.

10. Mohamed, F.A. Impact of Human Resource Management (HRM) Practices on Employee Performance. International Journal of Accounting & Business Management, 2014, vol. 2 (2), pp. 29-42.

11. Singh, N. R. The Impact of Human Resource Management Practice on Organizational Performance - A Study on Debre Brehan University. International Journal of Recent Advances in Organizational Behaviour and Decision Sciences, 2016, vol.2, issue 1, pp. 643-662.

12. Noah, Y. A Study of Worker Participation in Management Decision Making Within Selected Establishments in Lagos, Nigeria. Journal of Social Science, 2008, 17 (1), pp. 31-39.

13. Nor, A.I. How to Keep Top Talented Employees on Board: A Review of Literature. Global Journal of Human Resource Management, 2018, vol. 6, issue 2, pp.52-59.

14. Vero Akafo, V., Boateng, P A. Impact of Reward and Recognition on Job Satisfaction and. European Journal of Business and Management, 2015, vol 7, No 24, pp. 112-124.

15. Weerakkody, M.D. The Impact of Work Life Balance on Employee Performance with Reference to Telecommunication Industry in Sri Lanka. Kelaniya Journal of Human Resource Management, 2017, 12, pp. 72-100.

УДК 371.14

Инновационная модель повышения квалификации учителей математических и естественнонаучных дисциплин профильной школы

Черникова Ирина Юрьевна, к.пед.н., доц., Директор Института непрерывного образования, ФГАОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», г.Пермь, icher08@list.ru.

В статье рассмотрены варианты формирования на уровне региона модели повышения квалификации учителей математики, физики и химии, обеспечивающих качественную подготовку старшеклассников к продолжению обучения в инженерно-техническом вузе. Определены профессиональные индикаторы и интегральные показатели качественной профессиональной подготовки учителя профильной школы. Выделены структурные компоненты модели, обеспечивающие гибкость и ва-

риативность форм повышения квалификации на уровне субъекта РФ и образовательной организации.

Ключевые слова: региональная модель повышения квалификации учителей профильной школы; вариативное наставничество; интегративный показатель качества подготовки учителя профильной школы; профессионально-образовательный маршрут педагога профильной школы; сетевая форма повышения квалификации педагогов.

Происходящие в последние годы в РФ важные социальные и экономические процессы по формированию системы подготовки учителей с ориентацией на инвестиции в человеческий капитал, определяют направления создания моделей повышения квалификации учителей профильных школ. Технологические прорывы в регионах России, социально-экономические программы для молодежи становятся базисным вектором и в создании программ повышения квалификации педагогов, особенно с учетом потребностей экономики территорий России.

Трансформация роли учителя профильной школы, изменение задач и функций всех участников образовательного процесса, от руководителей субъектов РФ до специалистов методических служб предполагает кардинальные изменения и в повышении квалификации и переподготовке учителя.

В педагогической литературе представлены различные модели повышения квалификации и переподготовки в рамках аккредитованных структур, поскольку все еще большинство педагогов настроены на фиксацию получаемых дополнительных профессиональны компетенций и квалификаций (свидетельства, сертификаты, удостоверения о краткосрочных курсах повышения квалификации, грамоты и благодарности, учитываемые при приеме на работу и аттестации на квалификационную категорию) [1, с.8].

Эксперты в области совершенствования форм повышения квалификации работников образования в условиях дифференциации и профилизации общего образования Э.М. Никитин, Ю.И. Турчанинова, И.Н. Закатова, И.М. Осмоловской, Т.М. Ковалевой, М.В. Кларина констатируют, что не разработаны новые механизмы квалиметрической оценки, стандартизации форм повышения квалификации учителей, не в полной мере реализованы персонифицированные программы, технологии и механизмы повышения квалификации.

Создание и развитие в последние 20 лет системы профилизации общего образования потребовало разработки различных вариантов и форм повышения квалификации педагогов, работающих со старшеклассниками, готовящимися к обучению в инженерно-технических вузах. Развитие профильной подготовки в школах не только требует обеспечение системы взаимодействия всех участников, но и формирование у педагогов, обеспечивающих профильную подготовку по математике, физике и химии, просветительских, научно-предметных предпочтений с учетом потребностей экономики региона.

Перспективной организационной формой системы повышения квалификации в научно-педагогической литературе является сетевая модель, которая имеет компонентами точки роста, способные порождать проектные группы и команды, обладает ИКТ-насыщенной образовательной средой [1; 4]. Обеспечивая дидактические условия в поле вертикальных профессиональных связей, горизонтальные механизмы взаимодействия между организациями повышения квалификации и образовательными учреждениями с учетом формирования комплексных программно-целевых ориентиров для повышения качества предоставления образовательных услуг населению.

Вместе с тем, созданные в большом количестве регионов РФ лаборатории инновационного педагогического опыта решают задачи подготовки учителя профильной школы, но только с позиции предметно-ориентированной педагогики: учитель для профильных классов, обеспечивающий углубленную подготовку по предмету. Профессионально-ориентированные научно-пердметные курсы, лектории для педагогов не входят в число интересов служб повышения квалификации, при этом обучающиеся профильных классов посредством экскурсий в вузах, предприятиях получают представление о будущей профессии, но без научно-предметной основы.

В качестве базовой модели повышения квалификации педагогов для городов-мегаполисов и крупных городов-областных центров в ряде регионов РФ (города Москва, Санкт-Петербург, Казань, Самара, Пермь, Калининград, Новосибирск, Уфа, Екатеринбург и др.) разработана модель под названием «Образовательный холдинг», представленная как структурно-организационная кооперация образовательных учреждений разных видов, объединяющих интеллектуальные и финансовые усилия по проведению разного вида курсов повышения квалификации, включая тематические стажировки и краткосрочные курсы.

В качестве формы взаимодействия педагогов по проведению повышения квалификации с учетом ориентиров профильной подготовки учащихся по математическим и естественнонаучным дисциплинам предлагаются и неформальные объединения, имеющие возможность и права оказывать образовательные услуги по повышению квалификации. Такая модель предполагает создание и поддержку непрерывной системы повышения квалификации педагога по месту работы учителя, где значимым компонентом профессиональной деятельности педагога является целенаправленный процесс дополнительного обучения учителя, обусловленный изменением характера и содержания труда педагога профильной школы, интегрированный с его профессиональной и социальной деятельностью [3].

Квалиметрическая компетентность подготовки учителя профильной школы довольно слабо отражена в отечественных научно-педагогических разработках, только в последние 10-15 лет на научно-педагогическом уровне эта проблема стала заметно освещаться в публикациях ведущих рецензируемых журналов. Методология педагогического мониторинга представлена в работах В.Ф. Пугача, Н.А. Морозова, Д.А. Новикова, Р.Аткинсона, Дж. Гласса и др. Вместе с тем понятие квалитологического подхода в подготовке учителя школы (без ориентира на предметную среду в рамках углубленной подготовки старшеклассника) практически не освещена в научной литературе. Педагогическая квалиметрия в условиях теории профессионально-педагогической подготовки (А.Ф. Аменд, В.А. Сластенин, Е.В. Яковлев и др.) нашла отражение в [2], что несомненно в какой-то мере предопределило и развитие системы интеграционной подготовки учителя профильной школы с ориентацией на начальные профессиональные предпочтения старшеклассников.

В Пермском крае на базе федерального учреждения высшего образования (Пермский политех), обеспечивающего профессиональную подготовку инженерно-конструкторских кадров для экономики региона в соответствие с программой поддержки региональных и профессиональных лидеров создана и апробирована региональная сетевая модель повышения квалификации педагога профильной школы.

Основными компонентами денной модели являются ее проективные качества, с ориентацией на построение профессионально-образовательного маршрута педагога профильной школы. Предложенный профессионально-образовательный маршрут учителя профильной школы в рамках интеграции содержания образования (физико-химическое, физико-биологическое, инженерно-математическое направления про-

фильной подготовки школьников) определил комплексную сетевую программу повышения квалификации для подготовки профессиональных и социальных лидеров в области фундаментальной физико-математической, эколого-технологической и инженерно-конструкторской подготовки под названием «Учитель для будущего».

Данная программа повышения квалификации учителей математики, физики и химии в профильных школах выстроена с ориентацией на:

- непрерывное образование педагога (предметное, научно-предметное и педагогическое);

- использование каскадно-кустовой модели повышения квалификации педагогов в отдаленных территориях Пермского края через базовые центры (созданы в моногородах региона) и основной проектный офис повышения квалификации по инженерно-техническому обеспечению профессиональной подготовки учителя (краевой центр);

- внедрение и активное использование проектных технологий, а именно процессуально-ориентированного обучения, кейс-технологии (в рамках углубленной подготовки школьников по математике, физике и химии) и осуществления вариативного наставничества посредством научного консультирования, тьюторской поддержкой курсовой подготовки для молодых специалистов, социометрического анкетирования, обеспечивающего квалитологическую составляющую курсовой подготовки учителя;

- набора целевых интегративных показателей качества подготовки учителя (индекс личностного профессионального роста через проведение профессиональных проб для старшеклассников с тьюторской поддержкой и без нее; подготовки кейсов для учеников профильных классов по начальным профессиональным пробам применительно к будущей профессии);

- проведения командной (учителя математики, физики и химии) и личной стажировки в общеобразовательных организациях успешно реализующих программы профильного обучения старшеклассников по математическим и естественнонаучным дисциплинам;

- участие в конференциях, мастер-классах, ведение виртуального портфолио, ориентированного на профильную подготовку детей с учетом кадровой политики Пермского края.

Задачи менеджмента качества образовательной программы повышения квалификации педагогов профильной школы по математике, физике и химии в период 2018-2021 годов можно акцептовать следующим образом:

- отбор профессий, ориентированных на экономику региона, имеющих наибольший коэффициент востребованности на рынке труда в Пермском крае (сентябрь – декабрь 2018 года);

- разработка структурного механизма взаимодействия компонентов модели повышения квалификации (команда учителей математики, физики, химии общеобразовательных организаций региона; территориальный центр базовой профессиональной подготовки (моногорода региона); кафедры Пермского политеха, организующие профессиональные пробы; обеспечение системы вариативного наставничества (тьютор по сопровождению в образовательных программах повышения квалификации, научный консультант – по созданию условий для научно-предметного повышения качества профильного образования, тьютор по формированию карьерной лестницы для молодых специалистов) (январь – апрель 2019 года);

- обучение на краткосрочных модульных курсах повышения квалификации (май- октябрь 2019 года);

- выбор темы проектной работы для команды учителей профильной школы, отражающей научно-предметную и педагогическую подготовку учителя, и начало работы в кластере аналогичных команд (распределение по профессиональным интересам через базовые центры моногородов) (ноябрь 2019 – март 2020 года);

- экспертный анализ компонентов интеграционной модели повышения квалификации, формирование набора интегративных показателей качества подготовки учителя профильной школы и вариантов образовательных маршрутов для педагогов профильных школ на следующий период (апрель 2020 – февраль 2021 годов);

- апробация интегративной модели в структурных подразделениях научных центров Пермского политеха через сотрудничество с Институтом непрерывного образования (обеспечение комплексной довузовской подготовки школьников) (март – октябрь 2021 года);

- корректировка компонентов интегративной модели повышения квалификации учителей математики, физики и химии профильной школы (ноябрь – декабрь 2021 года).

В качестве замечания, можно отметить, чтто наиболее эффективными видами консультативной помощи командам педагогов профильных школ со стороны Пермского политеха были – виртуальная стажировка (предпочтение более 42%), смешанная форма обучения в рамках повышения квалификации (предпочтение более 56%).

Эффективность интеграционной модели повышения квалификации педагогов профильной школы характеризуется высокими объемными показателями качества профессиональных интересов педагогов профильной школы:

- выбор курсов повышения квалификации – 2,72 из 7 предложенных (при норме для варианта 1 курс из 3 заявленных в программе, коэффициент – 2,33, превышение на 16,7%);

- отказ от второго этапа курсовой подготовки в рамках модульного принципа формирования программы повышения квалификации – 12 человек при общем охвате 317 учителей математики, физики и химии (менее 3,8%).

Представленная интеграционная модель повышения квалификации педагогов профильной школы обеспечивает технологичное, мобильное и в содержательном плане научно-просветительское и педагогическое профессиональное повышение квалификации учителей математики, физики, химии, работающих в общеобразовательных организациях, осуществляющих профильную подготовку школьников для выращивания кадрового потенциала, способного оказать значительное развитие региональной экономике.

1. Белогуров А.Ю. Модернизация процесса подготовки педагога в контексте инновационного развития общества. – М.: МАКС Пресс, 2016. – 116с.

2. Коробейникова Е.В. Квалиметрическая подготовка будущих учителей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Коробейникова Е.В.; Челяб. госуд. педаг. ун-т. – Челябинск, 2007. – 25 с.

3. Куренная Л.П. Повышение квалификации учителя профильной школы в условиях неформального дополнительного профессионального образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Куренная Л.П.; Забайкальск. госуд. гум.-педаг. ун-т. – Чита, 2012. – 24 с.

4. Осипова О.П. Региональная модель дистанционного сопровождения повышения квалификации работников образования: автореф. дисс. ...докт. пед. наук: 13.00.08 / Осипова О.П.; Моск. педаг. госуд. ун-т. – Москва, 2011. – 41 с.

РАЗДЕЛ 7. СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ РОССИИ

УДК 371

Сельские школы в инновационной площадке Московского педагогического государственного университета

Галеева Наталья Львовна, проф. кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», к.биол.н., доц., член-корр. МАНПО, Почетный работник среднего общего образования России, Учитель года Москвы-2003, модератор секции XIV *Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения», SPIN-код: 6798-9281. ORCID 0000-0001-6952-3174, galeeva-n@yandex.ru*

Аннотация. В статье представлены примеры взаимодействия сельских школ с кафедрой УОС им. Т.И. Шамовой ИСГО МПГУ, описаны направления и формы реализации педагогического эксперимента в формате инновационных научно-образовательных площадок в сельской школе.

Ключевые слова: опережающее управление, педагогический эксперимент, сельские школы, технология ИСУД.

В 2009 году в журнале «Управление школой» была опубликована статья, цитаты из которой определяют сущностные качества управления в образовательных системах. Автор статьи, Татьяна Ивановна Шамова, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, заведующая кафедрой управления образовательными системами МПГУ, доказывала, что именно ***опережающее управление*** объединяет системное, деятельностное и исследовательское управление, «потому что именно оно обладает таким важным качеством, как интегративный характер, и преследует цель, опираясь на достигнутое, определять будущее и на этой основе готовить необходимые ресурсы, которые должны обеспечить дальнейшее развитие. Только при этом условии можно достичь устойчивого развития образовательной системы. Я могу сказать, что опережающее управление – это качественное управление качеством образования» [6].

В этой же статье Татьяна Ивановна подчеркивала значение для достижения целей развития российской школы организацию сотрудничества ученых-педагогов и педагогов-практиков в формате экспериментальных площадок Москвы и других городов России, утверждая, что такое конструктивное взаимодействие ляжет в основу опережающего управления в сфере повышения квалификации педагогов.

Кафедра управления образовательными системами в течение последних двух десятилетий активно сотрудничает со школами Москвы и других городов России. Инновационные научно-образовательные площадки (ИНОП), возглавляемые профессорами и доцентами кафедры, реализовали принципы опережающего управления в конструктивном сотрудничестве с десятками школ Москвы и других городов. В темах ИНОП нашей кафедры отражались актуальные проблемы школьного образования.

В журналах и пособиях, сборниках и диссертациях были опубликованы материалы, описывающие результаты работы различных ИНОП кафедры УОС. К 2012 году с кафедрой в режиме ИНОП сотрудничали 67 базовых школ Москвы и других городов.

Во втором десятилетии нашего века провозглашается уникальность каждой личности как основа для педагогики с приоритетами ценности социализации развития личностных качеств над знаниевой концепцией обучения.

Поэтому педагогический эксперимент, востребующий переосмысления идей и концепций, стал приоритетным инструментом для направленных изменений в педагогическом профессиональном сообществе.

В 2008-2011 годах автором был проведен анализ проблем школьного образования по данным анкетирования учителей и заместителей директоров школ на семинарах, во время дистанционных и очных курсов. Как ученику и последователю Научной школы управления образовательными системами Татьяны Ивановны Шамовой, мне было понятно, что на этапе введения инноваций такой анализ может сыграть роль информационно-аналитического ресурса, конструктивно наметить реально востребованные педагогами-практиками направления научной и научно-методической деятельности.

По данным анкетирования 1387 учителей и заместителей директоров школ из 37 субъектов Федерации выявилось проблемное поле, побудившее меня создать новую ИНОП, в состав которой впервые вошли сельские школы России.

Отвечая на вопросы анкет, респонденты отмечали сложности в индивидуализации и дифференциации учебного процесса. Соглашаясь с субъектностью учащегося, подавляющее большинство педагогов отмечали практическое отсутствие профессиональных навыков, позволяющих обучать «не всех, но каждого».

Ресурсом решения этих проблем может выступать педагогический эксперимент, если темы психолого-педагогической и управленческой компетенций учителя заявить, как приоритетные среди направлений научно-методической работы школ и методических центров. Поэтому с 2011 года на кафедре возникла еще одна тема ИНОП «Технология ИСУД как дидактический и управленческий ресурс качества школьного образования».

Технология ИСУД (индивидуальный стиль учебно-познавательной деятельности) к тому времени уже прошла успешно 15-летнюю апробацию в школах Москвы и России. Но работа со школами носила эпизодический характер в виде отдельных семинаров и курсов повышения квалификации в окружных методических центрах.

В работе ИНОП ИСУД с 2011 года приняли участие педагоги из 31 школы – 20 городских (Москва, Химки, Калининград, Грозный, Екатеринбург, Киров, Калуга, Энгельс) и 11 сельских (МБОУ СОШ «Школа будущего», Калининградская область, МБОУ Тит Аринская СОШ им. Г.В. Ксенофонтова МР «Хангаласский улус», Республика Саха (Якутия), МБОУ «СОШ с. Беной-Ведено» Чеченская Республика, восьми сельских школ Сасовского района Рязанской области). С 2011 года учителя и руководители этих сельских школ ежегодно активно принимали участие в выездных семинарах, выступали на Шамовских чтениях, учились на курсах повышения квалификации по теме ИНОП, принимали меня, как руководителя ИНОП и автора технологии у себя в школах.

Активность и искренний интерес сельских учителей к проблемам индивидуализации обеспечил им возможность не только освоить технологию ИСУД и использовать её в своей работе, но и публиковать интересные статьи с практическими рекомендациями в коллективных сборниках.

Так в сборнике ИНОП 2013 года были опубликованы две статьи педагогов Якутского села Тит Ары: М.Е. Эверстова заместитель директора по УМР описала опыт реализации индивидуальных учебных планов обучающихся в сети малокомплектных школ, а музыкальный руководитель Ефремова Е. Н. рассказала об исполь-

зования элементов технологии ИСУД в дополнительном образовании малокомплектной школы. В сборниках ИНОП 2015 и 2016 годов педагоги этой школы рассказали о возможностях использования технологии ИСУД в первом классе, о роли школьного музея в индивидуализации обучения, о шахматах, как инструменте развития внутренних ресурсов учебного успеха ученика. Учителя «Школы будущего» Гурьевского района Калининградской области в сборнике ИНОП ИСУД 2016 года поделились своими разработками комплексных диагностических работ по предмету «в формате ФГОС», опубликовали сценарии уроков-квестов [2, 3, 4].

С 2018 года активными авторами актуальных материалов в сборники ИНОП ИСУД стали педагоги школ Сасовского района Рязанской области. Учитель МКОУ «Любовниковская СШ» Е.Х. Арутюнян раскрыла дидактический потенциал герменевтического подхода к изучению литературы в школе, а группа учителей этой же школы разработала материалы для диагностики уровня обучаемости школьников на уроках различных предметов [5].

Активное сотрудничество с сельскими школами позволило автору к 2018 году спроектировать и описать дорожную карту освоения технологии ИСУД в формате опытно-экспериментальной работы и/или научно-методической работы в школе. В очередном сборнике работ участников ИНОП этот материал был опубликован как коллективная статья представителей сельских школ. Соавтором статьи выступила Е.Б. Машина, заместитель директора по УМР московской школы АНО ОЧУ «Премьер». О дружбе и сотрудничестве этой школы со школами Сасовского района можно прочитать в статьях нашей секции. Меня, как автора технологии, не может не радовать тот факт, что в октябре 2013 года в ответ на запрос «технология ИСУД это» Яндекс выдавал более 8 000 ссылок, в сентябре 2014 года более 62 000 ссылок, а в феврале 2022 года – 18 млн ссылок.

Несмотря на изменения в формальных вопросах (с 2020 года официально наши школы не имеют статуса экспериментальных площадок МПГУ), наше взаимодействие с сельскими школами продолжается. Очевиден потенциал сотрудничества кафедры со школами в режиме педагогического эксперимента, который позволяет реализовать на практике призыв Т.И. Шамовой: «мы создадим систему опережающего обучения и разработаем программу, по которой будем повышать квалификацию педагогов по их профессиональной компетентности» [6].

1. Галеева Н.Л. Качество педагогического эксперимента в школе на этапе внедрения ФГОС // Справочник заместителя директора школы, 2012. – №4. – С.15-21

2. Технология ИСУД как ресурс реализации требований ФГОС (сборник работ участников инновационной научно-организационной площадки МПГУ) - М.: «5 за знания», 2013. – 213 с.

3. Технология ИСУД как ресурс реализации требований ФГОС (сборник работ участников инновационной научно-организационной площадки МПГУ) - М.: «5 за знания», 2015. – 194 с.

4. Технология ИСУД как ресурс развития внутренних ресурсов учебного успеха обучающихся (сборник работ участников инновационной научно-организационной площадки МПГУ) – М.:5 за знания, 2016. – 294 с.

5. Технология ИСУД как ресурс управления ростом профессионального мастерства учителя (сборник работ участников инновационной научно-организационной площадки МПГУ) - М.: «5 за знания», 2018. – 184 с.

6. Шамова Т.И. Научиться опережающему управлению // Управление школой, 2009. – №5 – URL: https://upr.1sept.ru/article.php?ID=200900502

УДК 371

Школы России создают «Энциклопедию сельских школ РФ»

Махнев Николай Аркадьевич, исполнительный директор проекта «Сельские школы РФ», руководитель проектов Фонда «Институт воспитания строителей страны», модератор секции Шамовских чтений, г. Миасс, Челябинской области, nam-ural@mail.ru

Аннотация. В статье рассказывается о проекте «Сельские школы РФ», рассматриваются его направления, раскрываются возможности участия в нем сельских школ страны. Особый акцент сделан на вариантах участия школьников в этом проекте.

Ключевые слова: сельская школа; проект «Сельские школы РФ»; детско-взрослое сообщество; Энциклопедия сельских школ России.

В России с 2015 года реализуется проект «Сельские школы РФ». Одним из направлений проекта является «Энциклопедия сельских школ России». Мы считаем важным донести до различных слоев общества, всех граждан страны значимость сельской школы как исторического и культурного феномена, обеспечивающего стабильность, устойчивое развитие и духовную крепость российского государства и общества. Мы хотим дать возможность увидеть на одном электронном ресурсе все сельские школы России, познакомиться с их прошлым, настоящим и будущим. В результате должна возникнуть электронная страничка конкретной сельской школы как хранилище не только официальных сведений (история школы, имена и фамилии руководителей, учителей, достижения, выдающиеся выпускники и т.д.), но и неофициальной, «живой» информации (человеческие судьбы педагогов и учащихся, истории успеха обычных людей, школьный фольклор, семейные истории, личные воспоминания, школьные проекты, дела и т.д.). Материалы будут представляться в текстовом виде и посредством фото-видео фрагментов. Страничка школы в Энциклопедии будет регулярно обновляться, дополняться новыми сведениями.

Благодаря «Электронной энциклопедии сельских школ России» наше общество должно обрести более глубокое и разностороннее понимание сельской жизни в ее историко-культурной ретроспективе и перспективе. К 2022 году в проекте уже участвуют более 1500 школ из 73 регионов нашей страны, ежедневная посещаемость сайта – 400-500 посетителей, включая граждан из других стран мира. Вместе с тем, при реализации проекта обозначились проблемы, которые ограничивают его дальнейшее развитие.

Во-первых, сельские школы пока в подавляющем большинстве не до конца понимают важность умения интересно и красиво рассказать о себе, о своей деятельности, о своих целях, задачах, миссии организации. С 60-х годов прошлого столетия в РФ по различным причинам сократилось достаточное большое количество сельских школ. О части из них память осталась только в устных пересказах жителей сел. Это, конечно, более чем печально. Но сегодня есть интернет, который позволяет с очень маленьким материальным ресурсом рассказать о школе, людях, которые внесли весомый вклад в её становление и развитие. Несмотря на информационную поддержку со стороны органов управления образований регионов, сельские школы зачастую не стремятся войти в Энциклопедию. Поэтому нужно учить сельскую школу рассказывать о себе, чтобы не только оставить память, но и увидеть себя в будущем. И здесь очень важно постоянное информирование о проекте, показ лучших практик сельских школ. Сегодня Энциклопедия позволяет рассказать не только о школе в целом, но и о людях: руководителях, выпускниках, учителях, благотвори-

телях, помогавших и помогающих сегодня сельской школе. Но пока этот бесплатный ресурс сельской школой используется плохо. С помощью проекта «Школы России создают Энциклопедию сельских школ России» мы будем решать задачу информационного продвижения проекта с помощью школ-партнёров. У команд этих школ появилась уникальная возможность развивать крупный проект, подобного которому нет нигде в мире.

Во-вторых, мы много говорим о патриотическом воспитании школьников, но очень мало имеем реальных действующих практик. Вроде бы простая мысль: чтобы дети не сформировались с доминантой неумеренного потребителя, надо хотя бы в чём-то сделать их производителями, созидателями, творцами. Что могут производить дети вместе со взрослыми? Вещи, услуги, информацию. Производства могут быть техническими (мастерские, лаборатории, сборочные линии) и гуманитарными (редакции, клубы, проектные группы). Школьники сельских школ не участвуют в этом проекте. 95% исторических справок, присланных школами, заполняются взрослыми людьми – администрацией, педагогами. Мы много говорим о том, как важно воспитывать в подростках гражданскую позицию, а сами не создаём условий для реализации этой позиции. Изучение и рассказ истории школы и деятельности людей, которые её развивали – один из лучших форматов для практических форм и эффективной гражданско-патриотической работы детско-взрослого сообщества. Д.В. Григорьев, один из основателей проекта «Энциклопедия сельских школ России» (15.05.1974 - 07.12.2017 гг.) утверждал, что решить задачу воспитания молодого поколения, способного взять на себя ответственность за развитие страны нельзя только парадными мероприятиями или же досуговыми и развлекательными моделями работы, они не могут сформировать личность созидательного, творческого типа. Сформировать такую личность могут по-настоящему деятельные, продуктивные – производящие – формы и методы социальной практики.

Печально то, что школьники практически не участвуют в этом процессе в заполнении исторической справки, рубрик проекта. Это серьезная ошибка администрации и педагогического коллектива школ. Школьники могут здесь выступать не только формальными исполнителями, но и создать новые цифровые варианты представлений исторических справок и различных рубрик, которые будут интересны людям разных поколений.

Важной особенностью проекта является выход с результатами своего труда на большую арену, когда это можно представить большому количеству посетителей сайта проекта. Можно долго и упорно негодовать по поводу преобладания в интернете негативных и антисоциальных материалов, но гораздо результативнее и конструктивнее вытеснять эти материалами других векторов развития интернета – гуманитарного, познавательного, поддерживающих гражданско-патриотическое воспитание.

Качественные результаты, которых планируется достичь в ходе реализации проекта, следующие:

- создание механизмов взаимодействия между образовательными организациями, позволяющих «сшивать» огромное пространство нашей Родины посредством общих дел, то есть дать достойные ориентиры, позволяющие чувствовать себя членами единой команды, патриотами своей страны, гражданами одного великого государства – России;

- формирование знаний у участников и благополучателей проекта об истории развития образования в России и в конкретной школе, потому как именно знание

человеком фактов культуры, истории воспитывает правильный взгляд на современные факты, события,

- поддержка создания школьных команд, которые системно будут заниматься историей своей школы, написанием материалов для рубрик Энциклопедии, других информационных ресурсов, такая историческая справка школы станет интересным и эффективным инструментом продвижения образовательной организации в общественном пространстве,

- формирование новых практик гражданско-патриотического воспитания школьников в рамках российской идентичности.

1.Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

2. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

3. Шамова Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Народное образование. – 2019. – № 4. – С. 101-104

4. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студентов вузов / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин; Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 319 с.

УДК 37

Территория смыслов и возможностей или «Рубашка успешности»

Бурсова Елена Анатольевна, директор МБОУ «Храбровская СОШ» Гурьевского муниципального округа Калининградской области, bursova70@mail.ru

Аннотация: в статье представлены практические шаги конкретной сельской школы в процессе предоставления равного доступа к качественному образованию всех детей независимо от территориальной принадлежности. Описаны основные принципы, на основе которых реализуются процессы построения личностно-развивающей среды для всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: образовательное пространство, личностно-развивающая среда, резильентная школа, социальный лифт.

Сельская школа… Сельский педагог… Ассоциации очевидны.

Но современный мир ломает стереотипы.

Наша Храбровская школа – сельская школа. Обучается в школе 612 детей, из них 450 детей на подвозе из 25 поселков двух районов в радиусе 15 км. Каждое утро наши дети совершают один и тот же маршрут: в школу и из школы. И из окна школьного автобуса видят одну и ту же картину: поля, рощицы, редко встречающиеся домики на краю дороги. Есть поселки, в которые заходит единственный автобус, – и это школьный. В школе обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья и особыми потребностями, в том числе дети-колясочники. 35% детворы обеспечены бесплатным питанием. На закрепленной территории школы нет театров и музеев, светофоров и кафе, спортивных школ. Наблюдается дефицит человеческого общения: так как круг общения ребенка невелик, а удаленность работы родителей осложняет участие родителей в воспитании детей.

Одна из главных задач российского образования – обеспечение равного доступа к нему всех детей вне зависимости от социально-географического контекста. Это закреплено в Конституции РФ (ст. 43), данную норму усиливает ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» (ст. 28 п.6.1).

У нас нет права на низкие образовательные результаты. Наша главная задача, миссия – создать условия для качественного изменения образовательных результатов, расширить образовательные границы территории школы, наполнить образова-

тельную среду школы, сделать ее «территорией возможностей», предполагающей активность в учебной деятельности, собственное самосовершенствование, профессиональное определение, подарить детям и учителям «Рубашку успешности».

Мы сегодня имеем достойные результаты: результаты, которые превышают «качество территории» [3], на которой находится школа. Ежегодно 90 отличников, более 50% учащихся учатся на «хорошо» и «отлично», 100% получают аттестаты, достойно сдают экзамены (100-балльники, высокобалльники, медалисты). В школе нет детей, состоящих на учете в КДН и ПДН.

Наши ученики – победители Всероссийской олимпиады школьников на региональном уровне, победители научно-исследовательских конференций не только на региональном уровне, но и на Всероссийском, получатели гранта Главы Гурьевского городского округа и именной стипендии Губернатора. Наши выпускники поступают в престижные вузы Москвы, Санкт-Петербурга, Смоленска на технические и инженерные специальности, медицинское направление. Четверть выпускников осваивают военные науки, продолжая традиции летчиков морской авиации Балтийского флота (Храброво – бывший военный гарнизон) и кадетского движения (кадетские классы с 2005 года в каждой параллели). Наши выпускники сегодня достойно защищают рубежи нашей Родины. Самоотверженно работают в реанимации, спасая жизни. Обучают детей.

Храбровская школа – резильентная школа. Это школа, которая преодолевает низкий уровень социального контекста и показывает результаты сопоставимые с результатами элитных школ. Повышенные обязательства, вера в успех, поддержка, командная работа, создание условий для личностного роста каждого – то, что мы реально делаем [4].

За последние 2 года детское население школы выросло на 100 человек, но благодаря умелому форматированию образовательного пространства обучение в школе организовано в одну смену, что является несомненным достижением и предоставлением возможности осваивать программы дополнительного образования. Школа сегодня успешно реализует функции социального «лифта». В основу наших поисков и размышлений положен Закон Парето: 20% прилагаемых усилий дают 80% итогового результата. Сегодня в основу реализации 20% усилий заложено 3 принципа.

Принцип 1. Открытость.

История 1. Формирование оргкультуры.

Храбровская школа открыта для всех новых идей. Храбровская школа готова презентовать свой наработанный опыт и результаты. Получение внешней профессиональной экспертной оценки – это возможность быстро скорректировать действия, оперативно сделать работу над ошибками, усилить эффект.

У нас есть прекрасная традиция – еженедельная линейка (до 15 минут), на которой мы говорим о планах, подводим итоги, награждаем, поздравляем с днем рождения детей и учителей громкими аплодисментами. Такое классное корпоративное мероприятие!

У нас есть традиция от души поздравлять коллег-друзей с днем рождения за чашечкой вкусного кофе, где параллельно мы можем решать профессиональные задачи. Вообще в открытости социальной системы заложен принцип хозяйки, которая ждет гостей. Все, что было привычно, подвергается «скрупулёзной» оценке, которая меняет отношение к тому, что имеется. Так появился и закрепился деловой стиль одежды, возможность каждого чувствовать себя уверенно в стильной одежде, уметь презентовать себя. Так сформировалась культура встречи гостей. Быть госте-

приимными, оказать помощь – закон для каждого, от технической служащей до каждого учителя и учащегося. Гости разного уровня в школе – это норма.

История 2. Изменение инфраструктуры.

В школе должно быть современно, стильно и красиво, удобно и комфортно. У каждого ученика своя парта, что дает возможность передвигаться свободно в кабинете и вне его для решения образовательных задач. Все холлы и рекреации доступны для проведения индивидуальных и групповых занятий, здесь может работать пресс-центр, летать квадрокоптер, здесь можно сыграть в шахматы, провести мастер-класс по игре ГО. Здесь можно отдохнуть и пообщаться с друзьями и учителями. В холле может работать выставка или идти презентация исследовательских и проектных работ, на которой может не только побывать, но и поучаствовать каждый. Так были рождены работы, которые имели высокую оценку на Всероссийских и региональных мероприятиях.

Чтобы жить и думать в современном мире, необходимо создать этот мир. Современная мебель, дизайн, стильный пришкольный участок со всевозможными спортивными зонами, в том числе и для детей-инвалидов, доступная среда на территории и в школе, и люди, которые готовы прийти на помощь, поддержать в любой момент.

История 3. Финансовая.

В школе нет платных образовательных услуг. «Деньги» мы зарабатываем достижениями, ежегодно участвуем и побеждаем в конкурсном отборе на получения денежных средств – распределении фонд стимулирования качества образования, в котором участвуют все школы Калининградской области и презентуют достижения на разных уровнях образования. В этом году мы стали победителями на двух уровнях и получили более 1 млн. рублей на развитие.

Участие в конкурсах, региональных и федеральных проектах дает массу возможностей для развития. «Точка роста» – центр цифрового и гуманитарного профилей обучения – позволил не только изменить вид кабинетов, но и открыть двери школы детям из соседних школ. Цифровая образовательная среда – возможность иметь современное оборудование и создать школьный Кванториум. Участие в проекте «Доступная среда» позволила детям обучаться очно в школе. Создание личностно-развивающей образовательной среды – федеральный проект Благотворительного фонда «Вклад в будущее» (с 2019г.) подарил для работы приемы и технологии для развития эмоционального интеллекта, инфраструктурные решения. Участие в проектах – новый формат мышления, новое видение, новое измерение.

История 4. Сетевое взаимодействие

Наличие сетевого взаимодействия, партнерских, дружеских отношений является одним из условий преодоления социально-географических, территориальных ограничений. Это широкие возможности для улучшения материально-технической и методической базы, увеличение доли финансирования через реализацию образовательных проектов, создание механизмов, позволяющих изменять не только образовательные результаты, но и прогнозировать развитие образования как перспективного фактора развития прилегающей территории [1].

Храбровская школа – член Ассоциации сельских инновационных школ с 2007 года (АСИШ) [3], Ассоциации образовательных организаций Калининградской области, с 2017 года базовая школа образовательного кластера «Школа для всех и для каждого», в которую входят 5 детских садов и 4 школы. Мы можем сегодня говорить о преемственности системы оценки, применяемых технологий в обучении, о быстром распространении передового опыта.

Принцип 2. Педагогические технологии

«Уважение. Доверие. Делегирование. Команда» – это аксиома работы.

Сегодня мы движемся в направлении создания педагогических обучающихся сообществ (ПОС) как элемента организационной среды, способствующего совершенствованию профессионального мастерства и изменению образовательных результатов через внедрение в образовательный процесс технологии «4К». Корпоративное обучение, фиксация промежуточных результатов, живое обсуждение, семинары, мастер-классы, особая история – определение дефицитов. Человек не может определить свои дефициты правильно, если у него мало информации, кейсов. Поэтому я, как директор, учусь, набираю «по всему свету» у своих друзей-коллег различные образовательные истории (спасибо Всероссийскому конкурсу «Директор школы», обучению на программе «Управление образованием» в ВШЭ г. Москвы), рассказываю и показываю учителям, а потом мы все вместе учимся, собираемся в творческие группы, создаем здоровую конкурентную среду.

Командное взаимодействие проявляется, например, при подготовке к конкурсам профессионального мастерства. Ни один наш участник не остается с конкурсом один на один: надо сайт – всем миром, надо идеи – всем миром, надо «бантики» привязать к творческой работе – мы уже с бантиками. Причем происходит распределение труда, и устанавливаются четкие сроки (если один участник выпадает по времени, он подводит всех). Работает целая команда, достаточно большая. Свою роль выбирает каждый сам: слушаем представление, обсуждаем, кто-то готовит презентацию или видео, кто-то привязывает «бантики», кто-то помогает в создании стильного образа конкурсанта, все сидим на уроках-пробниках. К концу конкурса ощущение, что все были участниками. Каждый подарил своим коллегам новые знания, новые образовательные технологии, определенный подход к решению образовательной задачи, обогатился сам.

У нас нет вакансий. 50% учителей приезжают из города (и их это не пугает). Учителя работают на разных уровнях образования (математик-хореограф, начальная школа-робототехника, биолог-психолог, учитель физкультуры занимается промышленным дизайном…) Целостность КАЖДОГО и крутая КОМАНДА! Любая оперативная помощь и поддержка не только администрации, но и каждого учителя отдельно. Учитель всегда может спросить, обсуждать, прийти на урок к коллеге, войти в кабинет директора и представить идею. Причем эта история не только учительская, но и детская.

Принцип 3. Выбор.

Как взрослеющему человеку сделать в жизни правильный выбор? Где этому учат?

Мы стараемся создать условия, когда каждый ученик можно оценить свои возможности, взвесить свои желания, понять себя, наконец, попробовать. Выбирать приходится уже в столовой: гарнир, салат, булочку (до 5 видов выпечки), причем соизмерив со своими возможностями.

Помогаем ученику выбрать учебные модули, начиная с 1 класса. Выбираем второй иностранный язык: немецкий или французский. Выбираем кадетство или общеобразовательный класс, профильное обучение или колледж-класс. Делаем пробы профильности с 8 класса при построении перспективного индивидуального образовательного маршрута, поэтому в 9 классе нет сомнений, какие предметы сдавать на выбор – это «прорисовано» в личном маршруте. А потом мы ищем ресурсы, чтобы реализация плана была успешной.

У нашей школы проявлены все три качества «живой организации»: фокус на предназначение, принципиально другое качество связей, принципиально другая степень интеграции с внешней средой [6]. Мы стираем границу между «сельской» и «городской» школой. Мы открыты и готовы к сотрудничеству!

1.Абанкина Т.В. Стратегии и технологии сетевого взаимодействия образования и культуры. – URL: https://www.hse.ru/mirror/pubs/lib/data/access/ram/ticket/41/152078888220c01f7af85cf4611f7593c7f571244f/%D0%90%D0%B1%D0%B0%D0%BD%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D0%B0%20%D0%A2%D0%92.pdf

2.Голубицкий А.В. Термоядерная энергия сетевого взаимодействия // Журнал руководителя управления образованием, №7 2013 г.

3. Голубицкий А.В. материалы магистерской диссертации «Региональный социально-географический атлас образовательного неравенства (на примере Калининградской области): преодолима ли власть территории?» – URL: https://www.hse.ru/edu/vkr/206730465

4. Пинская М.А., Фрумин И.Д., Косарецкий С.Г. Школы, работающие в сложных социальных контекстах. Выравнивание шансов детей на качественное образование: сб. — М.: Изд. дом ВШЭ, 2012. — 208 с.

УДК 371

Ассоциирование школ как ресурс повышения качества образования (на примере сельских школ Калининградской области)

Бурсова Елена Анатольевна, директор МБОУ «Храбровская СОШ» Гурьевского муниципального округа Калининградской области, bursova70@mail.ru

Аннотация. В данной работе на примере сельских школ Калининградской области подробно рассмотрено сетевое взаимодействие (в форме ассоциирования образовательных учреждений), как возможный ресурс повышения качества образования. В ходе исследования была установлена позитивная обратная связь между ассоциированием школ и уровнем образовательных результатов, которые демонстрируют школы, входящие в ассоциацию. В работе показано, что сетевое взаимодействие с точки зрения управления сетевыми моделями с одной стороны является профессиональной площадкой для формирования управленческих навыков, с другой предполагает наличие определенных профессиональных качеств, определенного стиля принятия управленческих решений для работы в режиме сетевой формы.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, ассоциирование школ, резильентные школы, образовательные результаты, стили принятия управленческих решений.

Одна из главных задач российского образования – организация качественного обучения и обеспечение равного доступа к нему всех детей вне зависимости от социально-географического контекста.

В 2002 году была выдвинута гипотеза о том, что в России сформировалась группа школ с низкими учебными результатами, справедливость которой подтвердили исследователи под руководством Д. Константиновского [1].

С 2009 года группа российских ученых НИУ ВШЭ (М. Пинская, С. Косарецкий) проводила исследования причин формирования сегмента школ с устойчиво низкими учебными результатами. Был сделан вывод о том, что школы работают в сложном социальном контексте, под руководством пассивного руководителя.

При проведении исследований в кластере исследуемых школ была выявлена группа школ, которые находятся в сходной ситуации, но показывают образовательные результаты, сопоставимые с результатами «сильных» школ – резильентные школы [4, с 174].

Резильентные школы входят в 25% школ, которые обучают детей из неблагополучных семей, и в 25% школ, показывающие повышенные образовательные результаты [5]. Эти школы не финансируются особым образом, не отбирают учеников, по размеру заработной платы отстают от успешных школ, но даже в таких условиях резильентные школы результативны.

Факторами успеха резильентных школ являются внутренние ресурсы школы. Руководители школ, по результатам опроса ученых НИУ ВШЭ, ориентированы на высокие результаты ЕГЭ, достижениях в олимпиадах и конкурсах, создание целого спектра профильных программ, программ дополнительного образования, формируют насыщенную образовательную среду.

В 2016 году А. Голубицкий в своем исследовании показал, что школы Калининградской области, находящиеся в одинаковых социально-территориальных условиях, показывают разные образовательные результаты, проанализировав на соответствие «качества образования» и «качества территории» 116 школ за пределами г. Калининграда [6].

Таблица 1. Распределение школ по группам по способности преодолевать социально-географические условия

Группа школ	**Сельские школы**	**%**	**Школы малых городов**	**%**	**Итого**	**%**
1.«резильентные» (образовательные результаты выше ожидаемых)	13	19,1	13	27,1	26	22,4
2. «соответствующие»	48	70,6	16	33,3	64	55,2
3.«требующие поддержки» (пониженные результаты по отношению к территории)	7	10,3	19	39,6	26	22,4
4.не преодолевшие качество территории	56	80,9	35	72,9	80	77,6

Одним из возможных путей преодоления контекстных факторов исследователи определяют сетевое взаимодействие, как источник дополнительных методических, кадровых, материальных и других ресурсов, возможность и желание ассоциироваться. А. Лобок в своих работах подчеркивает, что при сетевом взаимодействии возникает «новое качество», и рассматривает сетевое взаимодействие как управленческий феномен [3].

В своих работах о сетевом взаимодействии А. Голубицкий отмечает, что ассоциирование школ (одна из форм сетевого взаимодействия школ) - реальный механизм создания условий для горизонтального распространения лучших управленческих и педагогических практик и преодоление неравенства доступа к качественно-

му образованию (на примере сельских школ Калининградской области). Автор предположил, что для изучения этого явления важно изучить детально потенциал директоров, склонных к взаимодействию в сетевом режиме [2].

В 2017-2019 годах исследования были продолжены (магистрант ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ» г. Москва, Бурсова Е.А.) [8]. Была рассмотрена «концентрация» резильентных школ по муниципальным образованиям [7]:

Таблица 2. Концентрация резильентных школ по муниципальным образованиям

№	Муниципалитет	Количество сельских школ в муниципалитете	Количество резильентных школ
1.	Гвардейский	6	2
2.	Гурьевский	10	3
3.	Гусевский	2	1
4.	Зеленоградский	6	2
5.	Озерский	4	1
6.	Правдинский	6	4
			Итого 13

На следующем этапе исследования – определялась доля школ, входящих в ассоциацию, по отношению к количеству резильентных школ и соотнесение «качества образования» резильентных и ассоциированных школ.

На основании опроса было установлено, что в состав Ассоциации сельских инновационных школ Калининградской области (АСИШ) входит 9 сельских школ из 6 муниципальных образований [7].

Таблица 3. Концентрация ассоциированных школ в муниципальных образованиях

№	Муниципалитет	Количество сельских школ в муниципалитете	Количество ассоциированных школ
1.	Гвардейский	6	1
2.	Гурьевский	10	4
3.	Зеленоградский	6	1
4.	Озерский	4	1
5.	Полесский	4	1
6.	Правдинский	6	1
			Итого 9

7 из 9 ассоциированных школ являются резильентными, что составляет 77,8% от количества резильентных школ, входящих в ассоциацию.

При рассмотрении «качества образования» резильентных и ассоциированных школ дополнительно установлено, что:

- в региональном рейтинге резильентные школы по уровню образовательных результатов занимают позицию не ниже 65 (из 173 позиций рейтинга),

- в выборке сельских школ регионального рейтинга 4 первые позиции занимают школы, входящие в ассоциацию, т.е. 4 школы из 9 школ ассоциации показывают высокие образовательные результаты,

- 3 школы ассоциации ежегодно входят в ТОП-30 школ: 2 школы по всем уровням образования, 1 – по разным уровням образования,

- 4 школы ассоциации демонстрируют позитивную динамику уровня образовательных результатов в рейтинге школ Калининградской области,

- 2 школы ассоциации не являются резильентными, но за время членства в Ассоциации сельских инновационных школ позиция в рейтинге изменилась, повышение в среднем на 13 позиций. Школы динамично развиваются: нет вакансий учителей, растет количество учащихся в школах.

Следующий этап исследования: определение стиля принятия управленческих решений директорами резильентных и ассоциированных школ для определения доминирующего стиля управления. Для определения стиля принятия управленческих решений директорами школ использовалась методика Алана Роу [6]:

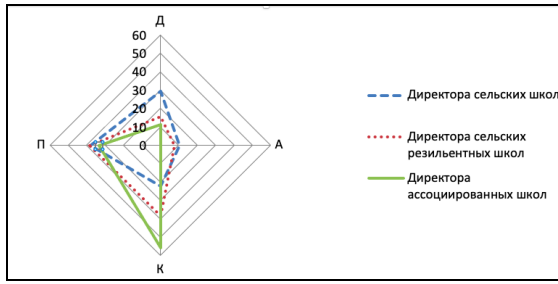
Роу выделяет четыре базовых стиля принятия решений: директивный, аналитический, концептуальный, поведенческий.

Таблица 4 – Характеристика стилей принятия управленческих решений по методике А.Роу

Стили принятия управленческих решений	*Ориентирован при принятии решения*	*Решает проблемы посредством*
Директивный Ориентирован на решение задач низкой когнитивной сложности	Фокусировка на решение задач, практического решения	Правила
Аналитический Ориентирован на решение задач высокой когнитивной сложности	Выбор оптимального варианта, логика	Анализ и понимание
Концептуальный Ориентирован на людей и решение задач высокой когнитивной сложности	Выбор оптимального варианта, креативность	Образность, интуиция
Поведенческий Ориентирован на людей и решение задач низкой когнитивной сложности	Отношения с людьми	Чувства, инстинкт

В исследовании участвовало 68 директоров сельских школ Калининградской области, что составило 100%. Были получены следующие данные (рис.1).

Рисунок 1. Предпочитаемые стили принятия управленческих решений директорами ассоциированных школ Калининградской области



В группе исследуемых директоров слабо представлен аналитический стиль управления, но решение задач высокой когнитивной сложности у резильентных и ассоциированных школ происходит за счет перевеса предпочитаемого концептуального стиля принятия управленческих решений.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что ассоциирование школ является реальным ресурсом повышения качества образовательных результатов, получения «нового» качества посредством объединения интеллектуальных ресурсов, создания социокультурной среды, общей методической и технологической базы.

Сетевое взаимодействие не рождается само по себе, это должно стать потребностью каждого участника образовательного процесса, и именно директор обязан быть не просто носителем идеи, но и автором и идейным вдохновителем. А для этого необходимо обладать способностью «думать иначе», особым образом принимать управленческие решения. Говоря о специфике сельской школы и, исходя из результатов проведенного исследования, наличие концептуального стиля принятия управленческих решений руководителем дает право предполагать, что данный стиль – это «входной билет» в Ассоциацию школ.

1. *Вахштайн Д., Константиновский Д., Куракин Д. Между двумя волнами мониторинга (2007–2008). Тенденции развития образования: 20 лет реформ, что дальше? М.: Университетская книга, 2009. С.164-165.*
2. *Голубицкий А.В. Сетевое взаимодействие в системе общего образования в формате требований ФГОС // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. №4 (38). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/setevoe-vzaimodeystvie-v-sisteme-obschego-obrazovaniya-v-formate-trebovaniy-fgos*
3. *Лобок А.М. Сетевое взаимодействие: новый формат или модное название? // Журнал руководителя управления образованием №7, 2014*
4. *Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. 2011. №4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/shkoly-effektivno-rabotayuschie-v-slozhnyh-sotsialnyh-kontekstah*
5. *Пинская М., Хавенсон Т. Какие шансы на успех имеет ребенок из неблагополучной семьи. – URL: https://iq.hse.ru/news/188285833.html*
6. *Разработка и принятие управленческих решений. Классификация Алана Ро. – URL: у https://studme.org/224683/menedzhment/klassifikatsiya*
7. *Школьный портал Калининградской области. – URL: https://school.baltinform.ru/p.schools.php?regions_id=16*
8. *Реестр Дипломов НИУ ВШЭ. – URL: https://www.hse.ru/edu/vkr/234570355*

УДК 371

Агробизнес-образование: от идеи до результата

Илларионова Ольга Петровна, директор МАОУ «Татановская СОШ» Тамбовская область, illarop@mail.ru

Аннотация. В статье описан опыт работы Школы Агробизнеса-Тамбов как ресурсного центра региональной системы агробизнес-образования, подробно представлены формы и виды взаимодействия школы с учреждениями региона, программы проектной и исследовательской деятельности обучающихся.

Ключевые слова: агробизнес-образование, колледж-классы, образовательно-производственные кластеры.

Становление России как передовой цивилизованной европейской страны невозможно без развитого аграрного сектора, ведущая роль в создании которого принадлежит нынешним выпускникам сельских школ.

С 2011 года в Тамбовской области реализуется региональная система непрерывного агробизнес-образования. Миссией непрерывного агробизнес-образования является экономическое развитие Тамбовской области посредством обеспечения занятости населения за счет создания новых рабочих мест на вновь создаваемых малых предприятиях АПК и повышения конкурентоспособности выпускников образовательных учреждений области на рынке сельскохозяйственного труда. Цель агробизнес-образования: подготовка и вовлечение в агробизнес молодых квалифицированных кадров для развития области как Центра продовольственной безопасности России.

В рамках действующей системы разработан проект новой модели образовательного учреждения – Школы Агробизнеса-Тамбов как ресурсного центра региональной системы агробизнес-образования.

Наша школа располагается в 19 километрах от города Тамбова. Школа рассчитана на 500 обучающихся. В наших стенах обучаются не только дети нашего села, но и осуществляем подвоз детей из соседних сёл (по программе «Школьный автобус»). Кроме того, в школе обучаются дети из социального приюта «Орешек», который находится на территории села.

Транспортная доступность и непосредственная близость крупных сельхозпредприятий, традиционная сельскохозяйственная ориентация жителей села являются оптимальными факторами для создания школы агротехнологического профиля.

«Школа Агробизнеса-Тамбов» ориентирована на все категории сельского населения – от дошкольников до пенсионеров. Главной задачей школы является формирование у обучающихся комплекса профессиональных и инновационных компетенций в сфере сельского хозяйства, устойчивой мотивации на самореализацию в условиях сельского социума, готовности к осознанному выбору профессии, специальности, к продолжению образования и продуктивной трудовой деятельности.

Школа агробизнеса, как школа непрерывного агробизнес-образования дает возможность не только району, но и всему региону выстроить грамотную образовательную политику, позволяющую воспитывать кадры с самой школы. Создание и обеспечение стабильного функционирования целостного образовательного комплекса МАОУ «Татановская СОШ» осуществляется на основе гибкой системы интеграции общего и дополнительного образования, непрерывности и преемственности общего и профессионального образования, кооперации общеобразовательного учреждения с ключевыми предприятиями сферы АПК, органами местного самоуправления, социумом.

Агробизнес-образование реализуется в рамках проблемного ведения уроков предметных областей учебного плана, специализированных курсов в рамках части, формируемой участниками образовательного процесса учебного плана и реализации программ дополнительного образования.

Предусмотрено проектирование образовательного процесса с учетом возрастных и индивидуальных возможностей обучающихся на основе инновационных технологий, с использованием тренажеров, виртуальных и имитационных сред, практико-ориентированных и профильных проектов обучающихся.

Агробизнес-образование начинается с дошкольной подготовки. Именно с этого возраста начинается погружение ребят в мир агробизнеса. Дошкольники с первых дней пребывания в школе узнают, что такое агробизнес. Через игру у детей разви-

ваются представления о значимости труда аграриев. Ребята получают навыки работы над своими первыми проектами (интегрированными и групповыми) и проводят свои первые эксперименты.

На уровне начального общего образования продолжается погружение детей в мир агробизнеса. Окружающий мир и технология становятся основополагающими предметными областями агротехнологического компонента. Получаемые агронавыки о технологии выращивания сельскохозяйственных культур, исследования статистических данных по растениеводству Тамбовского района и области легко применяются детьми в повседневной жизни. Все агромодули обеспечены современной предметно-развивающей средой и материально-технической базой. Например, мультисенсорный регистратор данных позволяет школьникам на уроках «Окружающего мира» не только быть наблюдателем изменений внешней среды, но и проводить первые опыты и эксперименты.

В основной школе появляются специализированные предметы. Обучающиеся занимаются бизнес-проектной образовательной деятельностью по проектам «Эко-сад», «Бизнес-огород», «Агротурфирма», «Ландшафтная ферма» и т.д. Созданные на базе школы специализированные учебные лаборатории и отделы пришкольного мини-агрокомплекса дают возможность школьникам реализовывать инновационные опытнические и экспериментальные проекты, которые обладают практической значимостью не только для социальных партнеров школы (сельскохозяйственных предприятий, аграрного университета), но и для всего АПК региона. К примеру, лаборатория агрохимии и аналитической химии обеспечивает изучение и проектирование школьниками эколого-токсикологического обследования почв, диагностику минерального питания, влияния минеральных удобрений на урожайность овощных культур, проведение агрохимических анализов. Современное учебно-практическое и учебно-лабораторное оборудование позволяет выполнять анализы и исследования на научном и инновационном уровне.

Мы являемся открытой площадкой взаимодействия школьников образовательных организаций общего и профессионального образования области, участвующих в исследовательской, экспериментальной и проектной деятельности под руководством тьюторов из ведущих региональных вузов. В области сформирован положительный опыт сетевого взаимодействия школ с региональными колледжами и вузами.

Огромная пришкольная территория позволяет реализовать на практике все, что было изучено в школьных кабинетах. К примеру, в боксе механизированной техники сельскохозяйственная техника используется непосредственно в образовательном процессе. Без практики невозможно сформировать у ребенка навыков и тем более профессиональных компетенций. С этой целью в 2012 году между нашей школой, ФГБОУ «Мичуринский государственный аграрный университет» и ТОГБОУ СПО "Аграрно-технологический техникум" была достигнута договоренность о сотрудничестве в образовательной сфере.

В рамках модели профильного параллельного обучения был организованы классы с профильным обучением химико-биологического, социально-экономического и агротехнологического уровня и класс со специальным обучением по основной профессиональной образовательной программе СПО 35.02.16 «Эксплуатация и ремонт сельскохозяйственных машин и оборудования» на базе колледж-класса. Через обучение по модели «колледж-класс» школьники имеют возможность овладения специальностью среднего профессионального образования –

«Эксплуатация и ремонт сельскохозяйственных машин и оборудования» и получить водительское удостоверение.

В старших классах учащиеся получают представление о профессиях сферы АПК, предпринимательстве, осваивают основы бизнес-планирования и бизнес-проектирования.

Специализированные предметы ведут преподаватели техникума и ВУЗа.

Мы тесно сотрудничаем с ТОГАПОУ «Тамбовский бизнес-колледж» в направлении робототехники, программирования. Такое взаимодействие позволяет проводить занятия дополнительного образования на более высоком профессиональном уровне. Данные программы дают возможность объединить конструирование и программирование в одном курсе, что способствует интегрированию преподавания информатики, математики, физики, черчения, естественных наук с развитием инженерного мышления, через техническое творчество.

С сентября 2015 года наша школа стала сотрудничать с ТГТУ. Преподаватели и аспиранты ВУЗа проводят занятия с обучающимися 8-х классов в рамках реализации инновационной площадки по развитию жилищно-просветительского движения в системе непрерывного образования (на базе школы) и работает «Школа молодого инженера» для обучающихся 10 класса на базе ВУЗа. Ребята по окончании Школы получат свидетельство, которое пополнит их портфолио при поступлении в ВУЗ.

Научное руководство деятельностью школы обеспечивают преподаватели Мичуринского государственного аграрного университета. Это очень большой плюс в обеспечении качества преподавания сельскохозяйственной или, как принято сегодня говорить, агронауки.

Особенностью деятельности наших новых образовательных организаций является практическое взаимодействие с профильными отраслевыми предприятиями региона в рамках образовательно-производственных кластеров по 6 направлениям. Данное взаимодействие позволяет акцентировать прикладной характер изучения общеобразовательных предметов, а также получать учащимся специальные знания, умения, опыт деятельности в области организации производства определенных отраслей экономики (пищевой и перерабатывающей, химической, легкой промышленности, металлообработки) и управления производственными процессами.

Программы проектной и исследовательской деятельности обучающихся выстраиваются в значительной степени с учетом решения производственных задач предприятий-партнеров. Так, например, в отработке новых корпоративных технологий обучения и воспитания в рамках курсов внеурочной деятельности, программ дополнительного образования, социальных и учебно-исследовательских проектов нам помогает группа компаний «Русагро». Сотрудничество с АО «Тепличное» позволяет школьникам получать персональный опыт практической деятельности рабочего тепличного хозяйства, агронома, инженера-технолога, специалиста-энергетика. ООО «Тепличное» организует практики и стажировки учащихся, помогают нам в выращивании посадочного материала на школьном мини-агрокомплексе, в организации проектной деятельности учащихся, например: «Умная теплица», «Энерго-Добро – всем и каждому!», «Бизнес-огород» и др.

Значимым стал совместный проект с компанией «СеДеК», начатый еще в 2015 году. Наше сотрудничество направленно на обучение школьников, селекции, семеноводству и производству овощных культур. Это был первый пилотный проект в России, направленный на обучение школьников, начинающих аграриев овощеводству, семеноводству овощных культур.

Мы ежегодно представляем результаты работы с партнером при проведении Дня Поля на базе нашей школы, на котором присутствуют фермеры Тамбовской области, представители фермерства других регионов, руководители сельских школ и сельскохозяйственных техникумов региона. В рамках проекта на демонстрационном участке школьного учебно-опытного участка было испытано восемь овощных культур, охвативших более 80 сортов и гибридов. В результате делаются выводы о приспособленности сортов овощных культур компании «СеДеК» к условиям Тамбовской области и даются рекомендации по лучшим гибридам томатов, огурца, лука компании «СеДеК», предлагаемых к возделыванию в крупных овощеводческих хозяйствах, на фермерских участках и в частных огородах Тамбовской области.

Подобные проекты позволяет детям почувствовать свою значимость, успешность. Так проект «Агро-академия», реализуемые с компанией СеДеК позволил нам четырежды (2016, 2018, 2020, 2021 гг.) в рамках Российской агропромышленной выставки «Золотая осень» получить серебряные медали.

Наш проект получил широкий положительный резонанс в регионах России. К нему активно присоединились агрошколы Иркутской, Московской, Свердловской областей и т.д. Так ежегодный День Поля перерос в первый Всероссийский форум «Агробизнес-образование в России: новые вызовы и новые возможности», который прошел в августе 2020 года в г. Тамбове в гибридном формате. В работе Форума приняли участие Председатель Комитета Совета Федерации по аграрно-продовольственной политике и природопользованию А.П. Майоров, председатель Всероссийского педагогического собрания В.Н. Иванова, председатель Комиссии Общественной Палаты РФ по развитию АПК и сельских территорий, председатель Российского союза сельской молодежи, координатор проекта ОНФ «Село-территория развития» Ю.В. Оглоблина, член Общественного совета при Министерстве просвещения РФ Н.П. Ерюхина, представители государственных органов управления образованием и руководители органов местного самоуправления, директора и учителя агрошкол, представители сельхозпроизводителей из 38 субъектов РФ.

Участники Форума обратились к Министерству просвещения РФ с просьбой о необходимости организации курсов повышения квалификации (в том числе посредством дистанционных образовательных технологий) для педагогов и руководителей агрошкол. Нас услышали и в рамках уже второго Форума Агрошкол России «Агробизнес-образование в России: инновационные подходы и кадровое обеспечение АПК», который прошел в августе 2021 года, состоялась первая стажировка управленческих команд субъектов РФ по дополнительной профессиональной программе «Региональная модель непрерывного образования: от идеи до реализации (агрообразование)». Стажировка была организована ФГАОУ ДПО «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения РФ», Управлением образования и науки Тамбовской области, ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования».

Также школа является стажёрской площадкой по направлениям: «Проектирование системы профильного и профессионального образования в условиях регионального ресурсного центра агробизнес-образования», «Проектирование образовательного процесса, направленного на формирование естественно-научной грамотности обучающихся», «Содержание и методика преподавания курса финансовой грамотности в начальной и основной общеобразовательной школе», «Организация

системы родительского просвещения с целью поддержки дистанционного обучения ребёнка», опорной школой по внедрению основ финансовой грамотности в образовательный процесс, в наших стенах реализуется проект «Школьная медицина». С 2019 года на базе МАОУ «Татановская школа» открыта научно-учебная лаборатория «Агрокуб» по направлениям: биотехнология, микробиология, агротехнология, робототехника. С 1 сентября 2020 года ей присвоен статус региональной Экостанции.

Жизненное пространство наших детей не ограничивается школьной аудиторией. Обучающиеся и педагоги школы имеют тесную связь с социумом, они активно участвуют в конкурсах, фестивалях, слетах, организованных сельским советом, проводят мастер-классы для взрослого населения микрорайона по садоводству, тепличному хозяйству, работе с современным оборудованием, совместно разрабатывают социально-значимые проекты.

Результатом данной работы можно считать многочисленные победы обучающихся школы во всероссийских, областных интеллектуальных и спортивных мероприятиях.

Вовлечение обучающихся в активный образовательный и производственный процессы, получение практического опыта в области предпринимательства, реализацию гражданских инициатив для местного сообщества решает, на наш взгляд, самую главную задачу школы - обеспечение качественного образования, самореализацию, воспитание настоящих хозяев земли.

1.Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

2. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

3. Шамова Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Народное образование. – 2019. – № 4. – С. 101-104

4. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студентов вузов / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин; Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 319 с.

УДК 371

Образовательная среда – пространство идей и творчества

Куценко Татьяна Николаевна, директор МБОУ ООШ №9 станицы Нефтяной муниципального образования Апшеронский район Краснодарский край, призер Всероссийского конкурса «Директор школы-2015», tnkutsenko@gmail.com

Аннотация. В статье описан опыт создания в школе образовательной среды, обеспечивающей успешную реализацию роли школы как системообразующего элемента сельского социума.

Ключевые слова: образовательная среда; требования ФГОС-2021 к условиям образовательного процесса.

Школы сегодня вновь оказались на пороге изменений – введения ФГОС ОО. Педагогическая общественность должна ответить на вопрос: какие условия необходимо создать в школах для реализации обновленных ФГОС-2021? Одним из ключевых условий реализации ФГОС-2021 выступает образовательная среда, которая «обеспечивает получение качественного образования, его доступность, открытость и привлекательность для обучающихся, их родителей (законных представителей) и всего общества, воспитание обучающихся; гарантирует безопасность, охрану и укрепление физического, психического здоровья и социального благополучия обучающихся».

Девиз нашей школы «Уважение, ответственность, профессионализм», при этом на первый план выходит создание комфортной, творческой и продуктивной атмосферы, где внеклассная жизнь не менее важна, чем уроки, учебники, олимпиады и домашние задания.

Без преувеличения можно сказать, что с самого порога школа заявляет о себе как успешная, современная, полная идей и открытая всему новому образовательная организация с позитивной атмосферой и особенной эстетикой.

Мы считаем, что развивающая образовательная среда должна быть вариативной, насыщенной, психологически безопасной, социально комфортной, удовлетворяющей потребности учащихся.

Наиболее проработанным в отечественной психологии является подход В. И. Слободчикова, который «вписывает образовательную среду в механизмы развития ребенка» [1].

В.А. Ясвин определяет школьную среду как «институционально ограниченную совокупность возможностей для развития личности школьников, возникающих под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия членов школьного сообщества» [5].

Мы выделяем несколько функций образовательной среды:

Обучающая – достижение предметных, метапредметных результатов через опору на образовательную среду, ее предметные аспекты.

Социокультурная – формирование субкультуры учащихся, восприятия ими нравственно-этических ценностей, общественной морали во взаимодействии в образовательной среде и со средой.

Социально-правовая – социализация учащихся, формирования правосознания, развитие их информационно-правовой культуры через самостоятельное погружение в образовательную среду.

Развивающая – интеллектуальное и духовное развитие учащихся на основании образовательного взаимодействия, формирование способности к саморазвитию на основании систематизации личных отношений с образовательной средой.

Воспитательная – воспитание гражданина, патриота, психологически устойчивой личности, устанавливающей толерантные отношения с обществом и средой

Просветительная – формирование знаний и представлений о жизнедеятельности общества, принципах, перспективах и тенденциях его развития на основании познавательных ресурсов образовательной среды.

Мировоззренческая – формирование мировоззрения в комплексном единстве мироощущения, мировосприятия, миропонимания и мироосмысления, в том числе, формирования современного информационного мировоззрения на основании развития знаний о мире и обществе, практического опыта во взаимодействии с образовательной средой.

Управленческая – прямое воздействие на организацию и управление образованием на основании требований и условий образовательной среды

Образовательная среда школы в настоящее время становится инструментом развития и воспитания. Мы соблюдаем одно очень важное условие – среда является пространством общности детей и взрослых: родителей, педагогов, и все они воспринимают среду как свою собственную территорию, за которую они несут ответственность. Дети, большую часть дня проводящие в школе, воспринимают окружающее пространство скорее, как дом, в котором есть условия для развития творче-

ской деятельности каждого ребенка, в котором хочется учиться чему-то новому, придумывать и реализовывать идеи.

Образовательное пространство нашей школы организовано в виде хорошо разграниченных зон, центров, уголков. Здесь все имеет значение: цвет стен, мебель, разделение на функциональные зоны, наличие места для самостоятельных игр и уединения ребенка.

Издавна повелось, что сельская школа – это не только место, где дети могут получать образование, школа – это еще и своеобразный центр культурного и духовного развития на селе. Наша школа, безусловно, является системообразующим элементом сельского социума станицы Нефтяной, так как тесно взаимодействует с Домом культуры, библиотекой, с родительской общественностью и выпускниками. Мы постоянно ищем новые принципы организации образовательной системы сельского социума, определяем для себя более эффективные формы взаимодействия со своими социальными партнерами.

Развивающая среда «социокультурного комплекса», каким является наша школа, представлена актовым залом с несколькими музейными инсталляциями: «Моя Кубань», «Советская эпоха – взгляд в прошлое», «Солдат войны не выбирает», посвященная воинам – интернационалистам, «Музей воинской славы».



Фото 1 – Музейная комната «Солдат войны не выбирает»



Фото 2 – Музей воинской славы

Феномен школьного музея состоит в том, что его образовательно- воспитательное влияние на детей наиболее эффективно проявляется в процессе их участия в осуществлении различных направлений музейной деятельности. Главное отличие образовательно-воспитательного эффекта деятельности школьного музея в том, что ребенок выступает здесь не как потребитель продукта музейной деятельности, а как активный его созидатель. Экспозиции пополнялись благодаря поисковой деятельности учащихся школы. Есть в нашем музее то, что отличает его от других школьных музеев – это «Стена памяти», на которой оставляют свои памятные надписи посетители музея.



Фото 3 – Памятник неизвестному солдату на территории школы



Фото 4 – Школьный техномузей

Очень важен для нас воспитательный аспект работы с обучающимися, трансляция базовых ценностей, ориентация школьников на успех в интересах своего государства, своих родных и друзей, общества в целом.

Работу по патриотическому воспитанию мы строим на реальных делах и примерах для подражания – примерах людей, чья жизнь и поступки являются нравственным ориентиром. Это участники Великой Отечественной войны, труженики тыла, воины-интернационалисты, ветераны труда, выпускники нашей школы разных поколений. На территории школы на месте братской могилы советских воинов в 1985 году установлен памятник неизвестному солдату и мраморная плита, на которой 132 фамилии станичников, погибших в годы Великой Отечественной войны. Работы по реставрации и уходу за памятником ведут учащиеся нашей школы.

С 2015 года в школе заработал проект «У Победы – наши лица!». На стене школы напротив памятника неизвестному солдату, который установлен на территории школы, размещен баннер с фотографиями 150 станичников – участников Великой Отечественной войны. Сквозь годы смотрят с фотоснимков на своих потомков герои, их правнуки с гордостью говорят: «Это мой прадед!» Проект реализован в рамках 75-летия Победы. Проект – результат совместного труда детей, родителей, педагогов школы и жителей станицы. Связь поколений не должна прерываться. Память – лучший «мост», связывающий нас с нашими героическими предками. Их лица – наши лица. Удивительно физическое сходство с предками, но, что еще важней, главное наше сходство – гордость за свою Родину, за нашу общую Победу.

В рамках регионального проекта «Имя Героя» в 2019 году была проведена колоссальная исследовательская работа, в результате которой школе было присвоено

Имя воинов-интернационалистов. Всем классам были присвоены имена героев, а также в рамках проекта партии «Единая Россия» в классах появились парты героев.

С 2015 года в школе реализуется проект Bookcrossing, проект, в рамках которого можно обмениваться книгами. Книга должна жить своей жизнью, а не пылиться на полке. Проект развивается и пользуется популярностью. Дети приносят книги из дома и пополняют книжный фонд. Зона чтения стала самой популярной на переменах. В сентябре 2017 года на педагогическом Совете школы было принято решение о проведении проектных сессий «Взгляд в будущее». Сессии проводятся для учащихся 1– 9 классов, в два этапа: первая сессия – в ноябре-декабре, вторая сессия – в марте-апреле. На сессиях представляются проектные работы по двум направлениям: технического и гуманитарного направления.

Сегодня перед школой встает вопрос о необходимости создания модели взаимодействия с родителями на основе сотрудничества и взаимопомощи. И мы нашли такую модель – это совместная проектная деятельность педагогов, родителей и учащихся школы!

Во время проектной сессии технической направленности представлены как индивидуальные, так и групповые проектные работы, выполненные под руководством учителей в ходе урочной, внеурочной деятельности, а также в рамках дополнительного образования. Лучшие экспонаты представлены в школьном техномузее.

В современных условиях дети всё больше времени проводят в школе, поэтому им необходимы условия для отдыха и расслабления. В 2017 году мы создали комнату психологической разгрузки. В кабинете есть зона для проведения подвижных, игровых, релаксационных занятий. Особой популярностью у детей всегда пользуется песочная терапия.

В школе открыт логопедический пункт, педагог-логопед работает с детьми, имеющими различные нарушения устной и письменной речи.

С января 2018 года мы реализуем проект «Шахматы в школе», который включает в себя три компонента: подготовку преподавателей; внедрение программ шахматного образования и оснащение школы необходимым инвентарем. Играя в шахматы, ребенок быстро поймет, что победа не приходит сама по себе. Партию надо выигрывать, а для этого необходимо думать и принимать решения. В шахматы учащиеся играют и на переменах, и после уроков. В школе оборудованы зоны для игры в шахматы и в рекреациях школы, и в библиотеке. Также в предметно-пространственную среду включены многочисленные «зеленые» зоны, где дети наблюдают и ухаживают за растениями. И это уже стало нашей общей традицией - озеленение школы и благоустройство школьной территории. Так формируются школьные традиции, которые мы, как и растения, взращиваем и храним.

Проблемными моментами в создании предметно-пространственной среды являются нетрансформируемость среды, отсутствие мест для расслабления, уединения, индивидуальных занятий детей, их двигательной активности.

Классно-урочная система не позволяет использовать в обучении все возможности Интернета, интеллектуальных, бизнес-игр, диспутов, онлайн - конференций, где возможно взаимообучение, взаимная оценка. В большинстве современных офисов есть комнаты для переговоров, у учителей есть учительские. А для учеников необходимо организовать удобное пространство, где есть большой круглый стол для активного взаимодействия школьников друг с другом. Это может быть и личное общение, и работа в команде по школьному предмету. И тогда учителям не придется выгонять детей из раздевалки в спортзале в самый разгар обсуждения важных

для них вопросов. В нашей школе появилось такое пространство для детей – школьная АРТ-студия.



Фото 5 – Шахматная зона

Фото 6 – Оформление лестничного пролета

Любой человек, зайдя в нашу школу, может убедиться в том, как практически на пустом месте в результате творческого коллективного труда, не ожидая манны небесной, можно сотворить красоту и радость!

Благодаря проектной деятельности, наша школа уютна, красива, эксклюзивна!

Моя управленческая философия: не стоит забывать, что школа – это прежде всего искусство, а не промышленное производство. Здесь многое зависит от тех вещей, которые нельзя измерить. Атмосфера школы, ее дух, традиции, взаимоотношения людей – вот та самая ценность школы, которая лежит в основе образовательной среды!

1. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып.7.ИнноваторBennet college. – М.,1997

2. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

3. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

4. Шамова Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Народное образование. – 2019. – № 4. – С. 101-104

5. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. – М.: Народное образование, 2019.

УДК 371

Взаимодействие московской и сельских школ как ресурс построения единого образовательного пространства

Машина Екатерина Борисовна, заместитель директора по УМР АНОО ЧШ «Премьер», г. Москва, mashinak@mail.ru

Припадчев Антон Сергеевич, заместитель директора по ИТ АНОО ЧШ «Премьер», г. Москва, pripadchev_anton@mail.ru

Аннотация. В статье транслируется опыт взаимодействия московской частной школы «Премьер» и сельских школ Сасовского района Рязанской области, описывается, как зародился данный проект. Подчеркивается, что возможность и необходимость обмена опытом обусловливает возможность и необходимость межрегионального сотрудничества образовательных организаций как механизма построения единого образовательного пространства. Сотрудничество педагогического сообщества способствует взаимному профессиональному обогащению всех его участников.

Ключевые слова: международная научно-практическая конференция «Шамовские педагогические чтения», сетевое взаимодействие, проект межрегионального сотрудничества, единое образовательное пространство.

Процесс образования человека на протяжении всей его жизни – это процесс непрестанных встреч с самыми разными людьми, процесс живого общения, процесс сетевого взаимодействия. Под сетевым взаимодействием будем понимать способ деятельности по совместному использованию профессионалами педагогами информационных, инновационных, учебных и учебно-методических ресурсов.

Международная научно-практическая конференция «Шамовские педагогические чтения» научной школы управления образовательными системами» является площадкой для встреч, знакомства и дальнейшего сотрудничества представителей педагогического сообщества. Каждый регион представляет свой собственный опыт, который впоследствии может быть применен другими регионами. Возможность и необходимость обмена таким опытом обусловливает возможность и необходимость межрегионального сотрудничества образовательных организаций как механизма построения единого образовательного пространства.

После выступления на VIII Шамовских педагогических чтениях в 2016 году по теме «Система критериального оценивания образовательных результатов», ко мне обратилась коллега, начальник отдела общего образования Управления образования Сасовского муниципального района Рязанской области Хрунина Людмила Владимировна с предложением о сотрудничестве. Общность интересов совпала, т.к. и сельские школы, и частные школы – это малокомплектные образовательные организации. Школа «Премьер» и школы Сасовского муниципального района в статусе исследовательских входили в экспериментальную площадку МПГУ «Технология ИСУД как дидактический и управленческий ресурс качества школьного образования» под руководством профессора кафедры управления образовательными системами МПГУ Н.Л. Галеевой.

Так родился проект межрегионального сотрудничества московской образовательной организации АНО «Школа «Премьер» и сельских школ Сасовского муниципального района Рязанской области. Целевая аудитория: администрация, педагогические коллективы.

Формирование межрегионального сотрудничества проходит несколько этапов:

1) возникновение потребности, удовлетворение которой подразумевает совместные организованные действия;

2) осознание потребности сотрудничества достаточно большим числом субъектов и осознанное формулирование общих целей, достаточное для начала взаимодействия;

3) формирование в процессе общения общих результативных повторяющихся процедур.

В ходе проекта были организованы и проведены различные мероприятия (семинары, вебинары, открытые уроки) с участием представителей школы «Премьер» и сельских образовательных организаций Сасовского муниципального района Рязанской области.

От учителей сельских школ исходили запросы на темы, направленные на совершенствование профессиональных компетенций. Людмила Владимировна проводила опрос и голосование среди учителей за ту или иную тему. Администрация школы «Премьер» принимала данный запрос и начиналась совместная подготовка к мероприятию.

Первая встреча была посвящена критериальному оцениванию. 30 марта 2017 года в школе «Премьер» прошёл семинар «Система критериального оценивания образовательных результатов в условиях реализации ФГОС». На семинаре присутствовали учителя, председатели методических объединений, директора, заместители директоров, работники управления образования Сасовского района Рязанской области. Учителя школы «Премьер» представили многолетний опыт работы педагогического коллектива с системой критериального оценивания. Все преподаватели школы «Премьер» знакомы с технологией критериального оценивания из системы Международного бакалавриата. Эта технология успешно реализуется в школе, благодаря ей оценка образовательных результатов становится открытой и объективной. Данная технология применяется в урочной и внеурочной, в проектной и исследовательской деятельности, при оценивании предметных и метапредметных результатов. На семинаре учителя сельских школ увидели, что это – система работы школы, приводящая к высоким образовательным результатам.

Цифровая эра требует нового подхода к организации обучения. Так была организована встреча наших школ на тему «Использование современных IT - технологий в образовательной деятельности». Учителя школы «Премьер» провели 4 мастер - класса: «Использование возможностей сервиса «Мой класс»», «Использование приложения learningapps в урочной и внеурочной деятельности», «Использование электронных образовательных платформ при обучении иностранным языкам», «Работа в графическом редакторе 3D paint». На этой встрече Екатерина Борисовна Машина, заместитель директора по УМР, и Антон Сергеевич Припадчев, заместитель директора по ИТ, поделились с сельскими коллегами опытом применения ИКТ в административной деятельности образовательной организации. Представителей управления образования Сасовского муниципального района заинтересовали информационно-аналитические материалы внутришкольной системы оценки качества образования, разработанные в школе «Премьер». Был организован выезд группы педагогов школы «Премьер» в Сасовский район с целью оказания помощи в разработке и создании информационно-аналитических материалов, содержащих сведения, сравнительную информацию, аналитическую информацию о функционировании, перспективах развития системы образования.

Так как наши школы работали в экспериментальной площадке МПГУ «Технология ИСУД как дидактический и управленческий ресурс качества школьного образования» был подготовлен и с успехом проведен семинар «Использование технологии индивидуального стиля учебной деятельности ученика («ИСУД»): из опыта работы школы «Премьер». Администрация, педагоги и психологи школы «Премьер» поделились с коллегами опытом работы по использованию данной технологии. Гости посетили уроки, на которых было продемонстрировано, как можно использовать данную технологию в различных учебных областях. В работе семинара прини-

мала участие Галеева Наталья Львовна, автор технологии ИСУД, профессор кафедры УОС ИСГО МПГУ.

Педагогические сообщества наших школ продуктивно взаимодействуют друг с другом, используя различные сетевые средства. Взаимодействие педагогов организуется по разным направлениям. При этом опытом делятся не только московские учителя, но и учителя сельских школ Сасовского района. Педагоги школы «Премьер» активно используют знания, полученные на семинарах, на открытых уроках, делятся этими знаниями на профессиональных конкурсах, конференциях. Идеи заинтересовывают коллег других образовательных организаций. Открытость, готовность щедро делиться накопленными научно-методическими разработками распространяется на другие муниципалитеты и области.

Повышение квалификации педагогов происходит не только у тех, кто является слушателем, но и у тех, кто организует и проводит мероприятия. Ведь проведение таких мероприятий требует тщательной подготовки, когда педагогическое мастерство и управленческую компетентность нужно продемонстрировать с самой лучшей стороны.

Важную роль имеет и такой аспект как развитие и укрепление единого образовательного пространства России. Такие встречи дают возможность обменяться мнениями, пообщаться с коллегами из других регионов, найти друзей - единомышленников, получить большой заряд энергии, приобрести новые знания и повысить профессиональную компетентность.

Такое сотрудничество способствует взаимному профессиональному обогащению всех его участников. В заключении мероприятий всегда проходит рефлексия. Участники отмечают: «Много было интересного, много горячих обсуждений и показа практической деятельности по обсуждаемым темам».

Таким образом, наш пример показывает, что активное взаимодействие и конструктивное сотрудничество помогают успешно реализовать ресурсный потенциал развития образовательного пространства и московских и сельских школ.

1. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

2. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

3. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова и др. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 319 с.

4. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 319 с.

УДК 37

Расширение образовательных возможностей для обучающихся и учителей в сельской школе

Насим Мерали Васильевич, директор, МБОУ «Добринская основная общеобразовательная школа имени Спиридонова Николая Семеновича», Гурьевск, merali_nasim@mail.ru

Аннотация: сетевое взаимодействие образовательных учреждений своего рода антипод отношений, выстроенных по иерархическому принципу. Образовательная сеть может быть определена как взаимодействующая и самоорганизующаяся совокупность общеобразовательных учреждений, которые обмениваются различными ресурсами с целью повышения качества образования каждого участника, а внешнее отношение школы: совместный проект с библиотекой, домом культуры, представителями местного бизнес-сообщества обозначать социальным партнер-

ством. В статье описывается опыт сельской школы МБОУ «Добринская ООШ им. Спиридонова Н. С.» по расширению образовательных возможностей, обучающихся и учителей.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие; социальное партнерство.

Тема расширения образовательных возможностей для обучающихся и учителей в сельской школе сегодня интересует широкую публику. Сельские школы имеют определенные проблемы, свойственные, в первую очередь, только им. Эти проблемы вызваны:

1) местоположением, удалением от областного и/или районного центра;
2) социальным статусом семей (неполные семьи, в половине которых образование родителей завершается на уровне девятого класса);
3) возрастом педагогического коллектива, т.к. молодые педагоги не стремятся начать свою педагогическую карьеру в сельской школе, и как следствие образуется кадровый дефицит;
4) и, наконец, тем, что школа - единственный социальный институт в сельской местности.

Рассмотрим решение проблем сельских школ на примере МБОУ «Добринская ООШ им. Спиридонова Н.С.». Школа находится в Калининградской области, Гурьевском районе, поселке Тростники. Отличие школы заключается в большом количестве детей с особыми возможностями здоровья и тем, что 90% обучающихся подвозятся в школу школьными автобусами. Численность обучающих увеличивается из года в год и за последние 5 лет выросла на 100 человек (рис.1).

В школе учатся преимущественно дети из малообеспеченных семей с низким уровнем социального и культурного капитала. Поскольку у многих родителей – причем не только отцов, но и матерей, – место работы находится далеко от дома, им трудно не только поддерживать постоянный контакт со школой и следить за учебой, но и просто контролировать своих детей.



Поэтому на школу в огромной степени легла задача воспитания и организации досуга учеников.

Понимая, что за стенами школы ученики в основном предоставлены сами себе (семьи не организуют их свободное время, а в поселках учреждений дополнительного образования и детского досуга нет), школа старается организовать для учени-

ков занятия во второй половине дня и в субботу, привлекая любые возможные ресурсы.

На протяжении многих лет выпускники нашей школы всегда показывали стабильную успеваемость, и все получали аттестаты об основном общем образовании, поэтому пять лет назад педагогический коллектив школы поставил перед собой основную цель - повысить качество образования. Первые шаги в этом направлении были организационные: образовательная организация перешла на разноуровневое обучение в 5 – 9 классах и стала работать в режиме «школы полного дня». Через полгода работы стало ясно, что этого недостаточно, собственных ресурсов в учреждении не хватает, необходимо расширять границы и привлекать ресурсы сторонних организаций. Так мы вышли на идею сетевого взаимодействия в форме социального партнерства в сфере образования.

Именно взаимодействие школы с внешним окружением, другими организациями и учреждениями, – иными словами, все формы социального партнерства, позволяют привлечь дополнительные ресурсы и повысить образовательный потенциал школы. Социально активная деятельность во внешней среде – отличный ресурс для перемен в школе, для создания насыщенной образовательной и воспитательной среды.

В течение пяти лет сетевого взаимодействия школа смогла расширить образовательное пространство, и на сегодняшний день её крупными социальными партнерами являются центры «Точка роста», технопарк «Кванториум», образовательный кластер «Мир один для всех», Ассоциация сельских инновационных школ (АСИШ), Совет ветеранов ВОВ и труда Добринского территориального управления.

Самыми яркими событиями стали ежегодные мероприятия такие как: «Дорогами войны», «Праздник первого костра», «День матери», «Бианковские чтения», фестиваль «Мир один для всех». Благодаря участию в совместных мероприятиях, событиях, конкурсах ученики имеют возможность общаться со сверстниками других школ, побывать за пределами Добринского территориального округа, познакомиться с историей и достопримечательностями родного края, узнать много интересных людей. Все это является колоссальным воспитательным и образовательным потенциалом, т.к. повышает вовлеченность в жизнь школы и учеников, и их родителей.

Сетевое взаимодействие расширяет образовательное пространство не только для обучающихся, но и создает особую атмосферу школьной жизни, которая мотивирует учителей, способствует энтузиазму, препятствует их профессиональному выгоранию. В социальном партнерстве педагогов поддерживается и развивается профессионализм за счет активного обмена опытом. На традиционные формы – семинары, тренинги, круглые столы – учителя и администрация сейчас смотрит по-новому. Происходит взаимное посещение уроков, внеклассных мероприятий между школами.

Простое приглашение на традиционные образовательные события друг к другу дает серьезный синергетический эффект. При этом растет качество проводимых мероприятий (когда есть гости, всегда хочется сделать лучше), все участники получают неформальную экспертизу форм и методов организации школьной жизни [1]. Это позволило поднять планку собственных профессиональных ожиданий и самооценку учителей. Эффектом такой политики стал рост престижа школы – рост настолько значительный, что он привлек новых молодых учителей.

Сегодня в школе учителей в возрасте до 45 лет более 60% и более 60% учителей первой и высшей категории (рис.2).

Рис. 1. Кадровый состав школы.



Помимо этого, появилась дополнительная возможность восполнения кадрового дефицита. Школой был апробирован опыт гибридного обучения по первой модели в 5 и 6 классах на уроках русского языка и литературы, когда учащиеся находятся в классе, а педагог удаленно проводит занятие в режиме онлайн-конференции. Уроки такого формата проходят с помощью тьютора. Такая форма применима и при подготовке учащихся к экзаменам, олимпиадам, а также замены отсутствующих учителей.

В Гурьевском муниципальном округе развита практика кластерного взаимодействия между школами, когда лучшие педагоги школы демонстрируют свой опыт при проведении открытых уроков и подготовки учащихся как к экзаменам, так и олимпиадам. Выпускники выезжают в другие школы на пробные экзамены.

Разноуровневое обучение, полная занятость учащихся в течение дня, разнообразие форм и методов занятий благодаря расширению образовательного пространства и привлечению дополнительных ресурсов стали эффективным инструментом для повышения мотивации обучающихся. В школе больше нет проблем с посещаемостью уроков и занятий внеурочной деятельности, учителя перестали жаловаться на отсутствие дисциплины на уроках, выросло число ребят, занимающихся на «4» и «5».

Результатом сетевого взаимодействия как формы социального партнерства стало повышение качества образования выпускников, которое они демонстрируют на государственной итоговой аттестации (рис.3).



Этот факт является подтверждением того, что именно расширение образовательного пространства, социально активная деятельность – отличный ресурс для перемен в школе, для создания насыщенной образовательной и воспитательной среды и как эффект повышение качества образования.

1. *Голубицкий А.В. Термоядерная энергия сетевого взаимодействия. – URL: https://libmonster.ru/m/articles/view/*

2. *Зайцева Г.А., Рождественская М.Г. Особенности сетевого взаимодействия в форме социального партнерства. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-setevogo-vzaimodeystviya-v-forme-sotsialnogo-partnerstva/viewer/*

3. *Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин; Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 319* с.

УДК: 373.68

Инновационная деятельность в агробизнес школе: проблемы и перспективы

Огаркова Елена Петровна, к.социол.н., заместитель директора по УВР, МОУ Иркутского районного муниципального образования «Уриковская средняя общеобразовательная школа», с. Урик, SPIN-код: 6296-7519, merkul@mail.ru

Лаптева Татьяна Юрьевна, учитель русского языка и литературы, МОУ Иркутского районного муниципального образования «Уриковская средняя общеобразовательная школа», с. Урик, lapta71@mail.ru

Мажейко Татьяна Анатольевна, учитель английского языка, МОУ Иркутского районного муниципального образования «Уриковская средняя общеобразовательная школа», с. Урик, staf-83@yandex.ru

Аннотация. Данная статья посвящена различным аспектам деятельности агробизнес-школы: внедрению инноваций с целью развития у обучающихся «навыков XXI века», овладению иностранными языками и формированию национальной идентичности – все это делает обучающихся адаптивными к изменяющимся условиям, дает понимание, что для жизненной реализации не обязательно проживать в мегаполисе, а село является отличным плацдармом для проектирования и внедрения инноваций.

Ключевые слова: агробизнес-образование; инновации; навыки XXI века; современная школа; образовательные технологии; внеурочная деятельность.

В целях устойчивого развития сельских территорий Иркутской области в рамках сетевого взаимодействия разноуровневых образовательных организаций 1 апреля 2021 года была утверждена Концепция развития непрерывного агробизнес-образования на сельских территориях Иркутской области на 2021-2025 годы (далее – Концепция), одним из направлений реализации которой стало «…введение в систему образования Иркутской области агробизнес-образования, осуществляемого с позиции инновационного развития экономики агропромышленного комплекса, улучшения качества жизни в сельских территориях» [1].

Ряд современных сельских школ Иркутской области нацелены на реализацию Концепции агробизнес-образования. И это неспроста. Уже сейчас в сельской местности возможна профессиональная реализация не только в традиционно сельскохозяйственных профессиях (например, агроном, ветеринар, комбайнёр), но и, в целом, в любых, интересных для подрастающего поколения видах профессиональной деятельности. В современном селе имеют возможность добиться успеха и инженер

умных устройств, и дизайнер (в том числе ландшафтный, дизайнер интерьеров и пр.), и архитектор (проектирование жилых зданий, производственных сооружений и пр.), и IT-специалист (создание сайтов, баз данных для сельскохозяйственных предприятий и пр.), и педагог, и врач, и юрист, и еще множество представителей самых разных профессий. Для профессиональной реализации и жизненного успеха сейчас не обязательно проживать в мегаполисе.

Современная школа – это непрерывный процесс внедрения современных образовательных технологий, методов и приемов, это поле для формирования у обучающихся «навыков XXI века»: критического мышления, креативности, навыка сотрудничества и командной работы. Это также экспериментальное поле для апробации и внедрения инноваций. Сельская школа не должна являться исключением.

МОУ Иркутского районного муниципального образования «Уриковская СОШа» входит в число агробизнес-школ и является региональной инновационной площадкой с 2020 года. Статус региональной инновационной площадки был присвоен разработанному педагогами школы проекту «АГРОуниверсариУМ «Умное село»» распоряжением Министерства образования Иркутской области от 13.02.2020 № 122-мр. Миссия, которую определяют для себя организаторы проекта, заключается в совершенствовании агросреды Иркутского района и всех заинтересованных субъектов посредством апробации и передачи опыта внедрения «умных инноваций».

Для обеспечения инновационной деятельности АГРОуниверсариУМа сформирована современная многомерная динамическая организационная структура, которую можно представить в форме куба. Каждая из граней такого куба отвечает за определенное направление деятельности (Рис.1.). Каждая грань разделена на четыре сектора, специфицированных по направлениям деятельности. При этом данная современная организационная структура не имеет жесткого ядра – стратегического центра, что делает ее гибкой и адаптивной к изменяющейся среде.

Если куб условно разбить на мелкие фрагменты, то далее «собрать» его можно в произвольном порядке в разнообразные проекты. Таким образом, деятельность АГРОуниверсариУМа осуществляется посредством организации (и самоорганизации) проектных групп, в каждую из которых входят представители разных «граней» АГРОкуба. За счет этого достигается масштабность и комплексность реализации проектов.

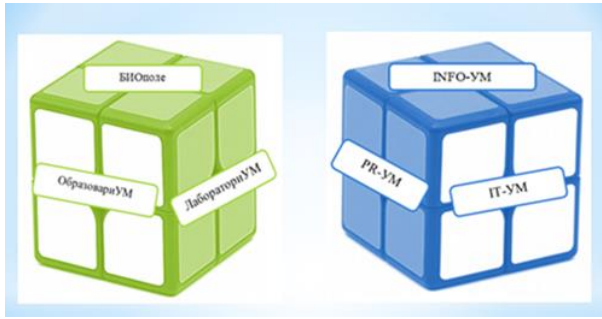


Рисунок 1 – Организационная структура АГРОуниверсариУМа «Умное село»

В качестве проектов, ожидаемых для реализации в рамках АГРОуниверсариУМа можно указать следующие: «Юный фермер», «ЭТНО-грядки» (изучение осо-

бенностей агробизнеса у разных народов), «Особенный огород» (поддержка обучающихся и представителей местного сообщества с ОВЗ, «ЭКО-ЛОГИЧНАЯ жизнедеятельность», «ЭКОцветник», «Юный ресторатор-натуропат», «Готовим по рецептам декабристов», «Витамины на огороде», «Без ГМО», «БИОразлагаемые стаканчики в школьную столовую», «ЭКО-ремесло», «ЭКО-энергия» и пр.

Одним из проектов, формирующих метапредметные компетенции обучающихся школы в рамках «АГРОуниверсариУма», стала интерактивная карта учебно-опытного участка. Она представляет собою страницу на неофициальном сайте школы, на которой представлена схема учебно-опытного участка с возможностью перехода путём нажатия на изображение той или иной сельскохозяйственной культуры на специальную страницу, на которой отражена культура во всем многообразии ее проявлений – с точки зрения учебных предметов, профориентации, проектной деятельности и пр. Приведем пример для такой культуры как лук. Лук изучается на уроках ботаники, на химии можно рассказать, как лук «ест кислород», по местам распределения лука как сельскохозяйственной культуры можно изучать географию, историю можно изучать в контексте истории «возделывания» данной культуры, на уроках литературы про лук мы узнаем из сказки Джанни Родари «Чипполино». Лук позволяет нам проводить профориентационную работу. Например, изучать основы кулинарии, использования лука в медицине, фермерской деятельности (предпринимательство) и творческих профессиях. С помощью лука мы можем реализовывать проектную деятельность (проведение сортоиспытания семян лука) и проводить интересные мероприятия (викторины, квесты).

Помимо внедрения инноваций с целью развития метапредметности, «навыков XXI века», современная сельская школа должна создавать условия для дальнейшей успешной профессиональной деятельности, а также для овладения обучающимися иностранными языками.

Существует ряд проблем, возникающих в процессе обучения иностранному языку в сельской школе: нехватка квалифицированных педагогов, отсутствие практики использования иностранного языка, недостаточное материально-техническое оснащение для поведения занятий по иностранным языкам (отсутствие лингафонных кабинетов), низкая мотивация самих обучающихся и пр. В результате перед сельским учителем иностранного языка встает ряд сложнейших задач: учитывая реалии села и особенности сельских школ не только отыскать способы для реализации требований ФГОС, создать условия для успешной сдачи ЕГЭ выпускниками и подготовить обучающихся к сдаче экзаменов по иностранному языку, но и обеспечить создание базы знаний обучающихся по иностранному языку, которая будет полезна обучающемуся в его дальнейшей деятельности.

Одними из наиболее эффективных технологий на уроках английского языка в сельской школе являются интерактивные технологии. Они включают такие приемы как мозговой штурм, дискуссия, ролевая игра, обучение в сотрудничестве, метод проектов. Главной особенностью этих технологий является реализация принципа коммуникативности на занятиях иностранного языка. Интерактивные технологии могут применяться при развитии разных видов речевых умений. При развитии говорения особенно эффективны дискуссия и ролевая игра.

Развитие умений устной речи является основой для развития письменной речи. От того, как обучающийся говорит, какие языковые средства использует при иноязычном общении, как строит свое устное высказывание, зависит то, как он будет писать. При развитии умений письменной речи используют такие формы работы как написание эссе, статьи, сочинения. В последнее время особое распространение

в методике обучения иностранным языкам получила технология развития креативного письма. Она предполагает следующие формы работы: написание поэзии, составление рассказа в группе, продолжение истории, ответ на письмо.

Еще одной из наиболее эффективных технологий является технология проблемного обучения. Создание проблемной ситуации, организация активной познавательной деятельности по поиску решения заданной проблемы способствует овладению умениями, навыками, знаниями; развитию творческих способностей и мышления [2-5].

Всем, изучающим иностранный язык, известно, что лучший способ освоения языка – это погружение в языковую среду и, соответственно, общение с его носителями. Но, к сожалению, в условиях села это невозможно. Однако, Интернет дает нам возможность погрузиться в иноязычную среду, не выходя из дома, посетив сайты языкового обмена.

Знание иностранных языков открывает мир для обучающегося и выпускника сельской школы. Но в этом огромном мире нужно сохранять свою национальную идентичность. Детство – лучшее время для приобщения ребёнка к национальной культуре, пониманию общекультурных, нравственных ценностей, поэтому важно начать формирование агробизнес-навыков именно в детстве, когда начинается интенсивное развитие ребёнка в социуме. А современные дети очень отличаются от своих сверстников 20-30-летней давности именно отсутствием социального опыта.

Анализируя результаты различных мониторингов, ВПР, диагностики функциональной грамотности, мы, педагоги, приходим к выводу, что дети не умеют решать задачи, основанные на социальных знаниях, опыте. Оторванность от реальной жизни посредством компьютерной техники, телефонов, где возможно получить мгновенный ответ на вопрос без самостоятельного поиска формирует клиповое сознание и даже некий инфантилизм. Подрастающий человек не умеет анализировать реалии окружающее, он привык его видеть на экране, зачастую формируя искажённое представление о действительности.

Это происходит сегодня и с детьми села. Дома сейчас в основном благоустроены, детям нет необходимости носить дрова и воду, топить печь, подсобное хозяйство содержат немногие. Поэтому рафинированные условия, свободное время, неограниченный доступ к компьютеру и интернету формируют ребёнка-потребителя, не умеющего реализовать свои усилия, свою работу в реальной жизни. Он замкнут на самом себе, ограничен общением в интернет-пространстве. Поэтому сегодня задача педагогов и родителей помочь школьнику «акклиматизироваться» в современном мире, стать социально значимой личностью, правильно постигать явления окружающего, находить верные решения в тех или иных ситуациях. Для этого детям главным образом необходимо общение со сверстниками и взрослыми.

В рамках урока это реализовать не всегда получается, а вот во внеурочной деятельности это возможно делать достаточно успешно. Так, например, можно организовать Рождественский или новогодний праздник с подбором и разучиванием колядок, частушек, песен, стихов с выездом на лошадях (или на пешей прогулке) в лес вместе с родителями, где старшее поколение представляется в качестве сказочных персонажей – членов жюри, оценивающими подготовленные ребятами творческие задания. Конечно, кроме лингвистических заданий, будут здесь и весёлые соревнования, и прыжки в мешках, и костёр, и праздничный импровизированный стол. А подарки заранее спрятаны под ёлками. Сколько здесь положительных эмоций! Сколько радостных открытий и общения! За это проведённое на природе время о телефонах вспоминают лишь, когда нужно сделать фото.

В рамках реализации агробизнес-образования есть возможность обеспечить участие и детей с ОВЗ. Например, сортируя собранные с пришкольного участка семена, обучающиеся не только тренируют мелкую моторику, но и находят общие и отличительные черты в характеристике семян. Подписывая пакетики с семенами, ребята работают со словарями и справочниками, отрабатывают навыки каллиграфического письма.

Важно развивать, использовать и сохранять интеллектуальное и эмоциональное восприятие агробизнес-образования, воспитывать любовь к сельскохозяйственному труду. Детский возраст благоприятен для формирования агробизнес-компетенций, так как для этого возраста характерны доверие взрослым, восприимчивость, стремление и интерес к окружающему миру. Важно не упустить этот момент, научить ребят радоваться и сочувствовать, трудиться и дружить, а это поможет им сформироваться как личности, определиться с будущей профессией, найти себя на своей земле.

1. *Концепция развития непрерывного агробизнес-образования на сельских территориях Иркутской области на период 2021-2025 годы. – URL: https://docs.cntd.ru/document/430628302#1ALEKN1*

2. *Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.*

3. *Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.*

4. *Шамова Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Народное образование. – 2019. – № 4. – С. 101-104*

5. *Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 319* с.

УДК 371

Развитие проектной деятельности и сетевой образовательной среды – условия позитивных перемен в школе

Подшивалова Наталья Павловна, директор МОБУ «Новосергиевская СОШ № 3 имени генерала А.И. Елагина» Новосергиевского района Оренбургской области, п. Новосергиевка Оренбургской области, direktornsosh3@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена опыту организации проектной деятельности и развитию сетевой образовательной среды поселковой школы.

Ключевые слова: проектная деятельность; сетевая образовательная среда; развитие; сельская школа.

Время стремительных перемен, в котором работает сейчас школа, требует от каждого педагогического коллектива определение приоритетных направлений и постоянного системного изменения своей деятельности [1; 2]. Наша школа находится в центре посёлка одного из динамично развивающихся районов Оренбуржья, что позволяют школе в рамках сетевого взаимодействия находить социальных партеров, реализовывать идеи и проекты, быть общественно значимой школой.

С 2014 года партнерство школы с организаторами-донорами, властью и жителями позволило воплотить в жизнь 15 социальных проектов, в том числе 9 грантовых проектов на общую сумму более 3 миллионов рублей. За это время коллективу удалось изменить 8 школьных пространств, сплотить школьный коллектив, наполнить внеурочную деятельность новыми смыслами, создать условия для вовлечения каждого ребенка в активную позитивную полезную личностно и общественно-значимую деятельность.

Новосергиевская школа № 3 успешно разработала и реализовала несколько проектов поселкового и районного уровней: «Найди себя», «Дорогу осилит идущий», «Зеленое кольцо школы», «Шире круг». Особо востребованы жителями поселка социальные проекты «Досуговый центр для детей с ОВЗ «Аистенок», «Уютный дворик», «Здоровое завтра», «Зона отдыха «Тополя».

В 2014 году районный поисковый отряд «Память», базирующийся в школе, выиграл первый грантовый конкурс компании «Газпром нефть» с проектом «Мы ищем тех, чьи имена на подвиг нас зовут». В 2016 году школа реализовала социальный проект «Новый формат» и создала Центр семейного образования. Его открытие стало долгожданным событием для семей поселка, готовых помогать своим детям осваивать новые образовательные программы и практики. В 2017 году в рамках проекта «ТЕХНО-сила» была создана лаборатория технического моделирования и конструирования, где происходит формирование технического мышления и изобретательских навыков школьников и дошкольников Новосергиевки.

С 2017 года в школе реализуется проект «БУМ-3» – победитель грантового конкурса Рыбаков Фонда «ТОП Школа». Создано оснащенное современным оборудованием и креативно обустроенное пространство информационно-библиотечного центра «Сфера» с тремя информационными зонами: «Моя школа», «Моя семья», «Мой край». Основным нововведением стала определяющая роль ИБЦ в накоплении и совместном с социумом создании ресурсов, доступ к которым открыт местному сообществу и сетевым партнёрам.

В 2018 году в школе появилось телевидение «НСОШ3-ТВ». Студийцы выпускают телепередачи и телепроекты, транслируют их на переменах в инфозонах и на родительских собраниях, размещают для жителей поселка и района на школьном канале YouTube и в социальных сетях. Самыми популярными передачами являются «Взгляд с третьей парты», «Новый формат», «Школа перемен», «5 минут с интересными людьми». Быстро становятся лидерами в рейтинге просмотров репортажи с выпускных вечеров, торжественных линеек и литературных балов.

В 2019 году школьный музей «Истоки» устроил перезагрузку и стал интерактивным и открытым: в музее оформлены новые демонстрационные зоны, оцифрованы экспозиции и материалы, созданы сайт музея с виртуальным демонстрационным залом и электронный архив, работают открытые мобильные площадки и музейные группы в социальных сетях, проходят офлайн и онлайн-выставки, виртуальные экскурсии и интерактивные квесты, создана интерактивная книга о школе «Сокровищница знаний».

Опыт социального проектирования помог педагогическому коллективу подругому посмотреть на организацию проектной деятельности учащихся. Прежде чем начать разработку индивидуальных проектов, мы погружаем всех учеников и учителей в общешкольные или групповые проекты, используя при этом алгоритм работы над социальными проектами. Работа над проектами начинается со сбора рабочей группы, которая озвучивает проблему, разбирает ее причины и последствия, ставит цель, размещает на доске объявлений, в чатах, группах информацию, объявляет о наборе в проектную группу. Проектная группа ищет решение, используя предыдущий опыт и ресурсы сети. Условие: все целевые группы сообщества должны иметь возможность войти в проект [3].

В школьной цифровой платформе «Школа в облаках» в проектном офисе создается проектная площадка с режимом общего редактирования. Там может происходить поиск идей, названия проекта, распределение ролей. В сети через разные каналы коммуникации сообщество знакомится с проектной идеей, заявляют о своем

участии и партнерстве. На этом этапе ребята учатся писать письма поддержки и договариваться о сотрудничестве с партнерами.

В большие социальные проекты школа стартует, проводя проектные дни: «Школьный музей: перезагрузка», «Победный марафон», «Проектный день – время для идей и затей», «Учимся у мамы и папы». Проект разбивается на мини-проекты для классов или групп, они встраиваются в событийный календарь. Чаще всего проектный день проходит в субботу, когда свободны родители и партнеры. При этом используются шаблоны карт проекта и событий, где прописываются сроки, участники, форматы, каналы информационного сопровождения, предполагаемые результаты. На «продвинутом» уровне как ориентир проектные группы используют шаблоны заявок и экспертных листов грантовых конкурсов.

Обязательными элементами проектной деятельности являются обратная связь, сбор отзывов, публичное подведение итогов и рассказ об этом в сети. Во многие проекты как пролонгированный результат вводится понятие «социальный эффект» проекта. На всех этапах проектирования учащимся рекомендуются внешние обучающие ресурсы «взрослого уровня». В партнерской сети школы имеются благотворительные фонды, НКО по развитию территории, грантовые менеджеры, эксперты разного уровня, их знания и опыт помогают проектным группам на всех этапах проектирования: от идеи до реализации. Школа инициирует и организует обучение местных жителей социальному проектированию в «Школе РОСТа» на своей базе, привлекая к этому процессу учителей, учеников, родителей, партнеров.

Позитивным изменениям в школе способствует и развитие сетевой образовательной среды, над созданием которой педагогический коллектив работает уже много лет. Реализация стратегии общественно-активной школы позволила нам, сельской школе, стать точкой возникновения гражданских, культурных, добровольческих инициатив, ресурсным центром микрорайона, поселка, района, области. Школа носит статус опорной, двух муниципальных инновационных площадок, единственной сельской стажерской площадки института непрерывного образования Оренбургского государственного педагогического университета, взаимодействует в рамках межрегионального сотрудничества со школами разных городов и сел России, ООО «Газпромнефть-Оренбург», Рыбаков фондом, Энциклопедией сельских школ России.

С 2004 года школа реализует программу межрегионального сотрудничества «Мост дружбы». Особо значимым стало 10-летнее сотрудничество с московской школой № 1288 по многим вопросам обучения и воспитания: подготовка к ЕГЭ, работа с одаренными детьми, методическая и инновационная деятельность, обновление управления школой. Традиционными стали очное и заочное участие учителей и учащихся в НПК, фестивалях НОУ на базе нашей школы и школы №1288, ежегодные поездки делегаций школ в гости, насыщенные программы этих встреч.

С 2008 года Новосергиевская школа № 3 имени генерала А.И. Елагина является отделением межрегиональной молодежной общественной организации «Дом мира». В рамках своей работы школьный клуб «Содружество» неоднократно участвовал во всероссийских детско-юношеских фестивалях национальных культур, образовательных турах по России и Европе.

По инициативе школы в 2013 году было создано сетевое сообщество «Шире круг», разработан проект сетевого взаимодействия с использованием Интернет-технологий, школа стал ресурсным центром сети. Были проведены открытые сетевые межрегиональные фестивали инновационных идей и образовательных проектов «Поиск. Творчество. Успех», в котором принимают участие учителя из Оренбург-

ской области, Москвы, Липецк, Архангельска, г. Инта республики Коми, Ростовской области.

В 2014 году школе присвоен статус стажировочной площадки ИНО ОГПУ по распространению педагогического и управленческого опыта. Администрация школы принимает участие в реализации новой модели курсов повышения руководящих работников ОУ, читает лекции, проводит мастер-классы, часы «управленческой силы».

В 2017 году школа вошла во всероссийский проект «Энциклопедия сельских школ России», в межрегиональный проект «Столичное образование – сельским школам». Были заключены договоры о сотрудничестве с МРСД-32 (межрайонный совет директоров образовательных организаций), школой № 494 г. Москва, организовано сотрудничество по нескольким направлениям. В 2020 году школа стала одной из 7-ми стажировочных площадок «Школа – центр социума» Рыбаков Фонда, школьный музей «Истоки» – партнером Музея Победы в г. Москва.

В 2020-2021 учебном году в рамках курсов повышения квалификации административной команды школы по цифровой трансформации образования на базе РАНХиГС директорами 10 школ России был разработан выпускной межрегиональный трансформационный проект «Акселератор образовательных запросов «Архитектор будущего»». Несколько школ сейчас апробируют свои модели персонализированного образования. В Новосергиевской школе № 3 проектной командой была создана инновационная школьная площадка «Архитектор будущего». Наша модель на первом этапе предполагает персонализацию образования во внеурочной деятельности, соединение всех видов и форм внутришкольной и внешкольной занятости ученика. Создана экспериментальная группа, включающая 53 ученика 1-11 классов и взрослых. Группа поддержки включает тьюторов – классных руководителей, партнеров – родителей, навигаторов – педагогов-специалистов, наставников – выпускников, тренеров, педагогов допобразования, других значимых для детей лиц.

Новосергиевская школа № 3 развивает не только межрегиональное, внутрирегиональное сотрудничество, но и внутрипоселковое партнерство. В микрорайоне школы находятся еще одна средняя школа, два детских сада, развита система инфраструктур социально-культурной значимости – дом культуры, школьные музеи, детский парк, кинотеатр, ДШИ, ДЮСШ. Все эти условия позволяют школе в рамках сетевого взаимодействия находить социальных партеров в поселке, реализовывать идеи и проекты, быть общественно значимой школой. Именно поэтому в последнее время в школьный лексикон прочно вошло понятие «сообщество», состоящее из учеников, учителей, родителей, выпускников и партнеров.

Одним из критериев успешности сетевой среды считается вовлеченность участников сети в дела школы. У каждого класса обязательно имеется один постоянный партнер, с кем у них в течение учебного года запланирована совместная деятельность. Часто в этих организациях работают родители и выпускники школы. Победы в грантовых конкурсах позволили школьной команде увидеть эффективность данного подхода и усилить сетевой опыт школы.

Важным аспектом развития проектной деятельности и сетевой образовательной среды мы считаем информационное сопровождение деятельности школы. Разветвленная многоканальная информационная сеть в интернете: сайт школы, сайт музея «Истоки», школьные группы в 4-х социальных сетях, телеканал «НСОШ3ТВ» на YouTube, «Школьный движ 80.3» в ТикТоке, является элементом образовательной сети. Используя инструменты интернета, школа создает свой имидж, позиционирует себя как современная образовательная организация, заявляя социуму о сво-

их стратегии, роли, позициях, привлекая новых партнеров, рассказывая об интересных детско-взрослых инициативах.

В работе школьных СМИ принимают участие все участники нашего сообщества: ученики, учителя, родители, выпускники, партнеры. В своей работе они используют выработанные в 2018 году правила: только позитив, каждый интересен, дети и взрослые вместе. Ученики учатся рассказывать о школьных событиях, используя школьные архивные материалы, вовлекать выпускников и новых партнеров в школьную жизнь.

С 2015 года педагогический коллектив определил для себя стратегически важные направления деятельности и включил их в программы развития: «Общественно-активная школа: вместе в успешное завтра» и «Школа для каждого». Подводя итоги этой деятельности, школьным сообществом был сделан вывод о том, что проектная деятельность и развитие сетевой образовательной среды являются условиями позитивных изменений в школе и соответствуют главным тенденциям развития школьного образования.

1. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

2. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

3. Шамова Т.И. Экспериментальные школы: перспективное направление развития профессиональной компетентности руководителей и педагогов школ / Т.И. Шамова, С.Г. Воровщиков // Повышение профессиональной компетентности работников образования: актуальные проблемы и перспективные решения: Сб. статей Вторых педагогических чтений научной школы управления образованием (г. Москва, 25 января 2010 г.). – М.: МПГУ, 2010. – С. 24-31

УДК 376.3

Музыкальное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в детских музыкальных школах и детских школах искусств

Ольхина Маргарита Сергеевна, преподаватель по классу специального фортепиано. МУ ДО «Бронницкая Детская Школа Искусств» г. Бронницы, Московская область, olhiny@yandex.ru.

Романова Марина Юрьевна, к.пед.н., с.н.с. Лаборатории социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», nauka08@yandex.ru.

Аннотация. В статье рассматриваются различные аспекты музыкального образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и особенности методики обучения игре на фортепиано этих обучающихся, включающей элементы информационной технологии и использование видеоматериалов. Предлагаемая методика прошла успешную апробацию в «Бронницкой Детской Школе Искусств» г. Бронницы Московской области, что подтверждается многочисленными наградами обучающихся на конкурсах и стипендиями губернатора Московской области.

Ключевые слова: музыкальное образование; детские музыкальные школы; детские школы искусств; игра на фортепиано; обучающиеся с Ограниченными Возможностями Здоровья; методы обучения; индивидуальное обучение; здоровьесберегающие технологии.

Музыкальное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) помогает им услышать, понять многообразие изучаемой музыки, оказывает на них эмоциональное воздействие, способствует развитию эстетическо-

го восприятия, памяти, внимания, физических качеств учащихся, а также помогает взаимодействовать с другими людьми, стать успешными, востребованными, а в будущем, возможно, получить профессию.

Современные педагоги, психологи и врачи доказали, что в музыке заложен колоссальный потенциал для активизации компенсаторных возможностей обучающихся, так как музыка закладывает «генетику» новой всесторонне развитой личности [2;3].

Однако преподаватели отмечают, что работать с обучающимися с ОВЗ особенно трудно. Для достижения результатов в обучении приходится прикладывать гораздо больше усилий, преодолевать различные ограничения физических качеств, зачастую и сниженных интеллектуальных способностей, эмоциональной и коммуникативной сферы, социальной сферы. Малые достижения обучающихся с ОВЗ в музыке собираются «по крупицам», а их успехам в музыкальном образовании преподаватель вместе с родителями радуется как большим невероятным победам!

В связи с этим особенно ценной становится апробированная методика музыкального образования детей с ОВЗ, в частности методика обучения игре на фортепиано, востребованная в детских музыкальных школах и детских школах искусств, включающая использование современных цифровых средств и видеоматериалов, дистанционных методов работы. Особенностью рассматриваемой методики является индивидуальное обучение. Создание педагогических условий и разработка эффективных методов индивидуального обучения на занятиях фортепиано в детских музыкальных школах и детских школах искусств дают возможность обучающемуся развивать возможности и способности к активной творческой деятельности, а в дальнейшем реализовать свои умения и навыки в социуме [4].

Методы обучения музыке включают как «классические» методы обучения: рассказ, беседа, объяснение, практическая и самостоятельная работа, игра, так и специфические для музыкального образования: прослушивание музыкальных произведений, сказка, демонстрация репродукций, метод сравнения, метод контрастных сопоставлений и т.д. [1].

При построении занятий необходимо использовать игровые формы, которые расширяют кругозор обучающегося, учат его мыслить и фантазировать, развивают речь, мелкую моторику. Необходимо вносить в жизнь обучающегося позитивные эмоции, похвалу, ласковое слово, различные поощрения.

Следует использовать на занятиях наглядные средства, вовлекать детей в практическую деятельность, развивать творческий подход. Все задания на уроке должны быть понятны интересны, доступны обучающимся, каждое следующее задание должно отличаться от предыдущего увеличением сложности.

Эффективными являются следующие методические приемы работы:

1. Все задания разъясняются и выполняются поэтапно.
2. Во время объяснения задания учитель не располагается близко к ребенку.
3. Занятия обеспечиваются современными техническими средствами обучения.
4. Обучение чередуется с физкультминутками.
5. На занятиях используются специальные карточки задания.
6. Во время занятия выделяется дополнительное время на коррекцию заданий, вызывающих трудности в выполнении.

Применяемой технологией на уроках является здоровьесберегающая. На занятиях используются физкультминуток.

Поставленная на уроках цель - создание условий и разработка эффективных методов индивидуального обучения учащихся в детских музыкальных школах и детских школах искусств решается задачами:

– обучающими: изучить специально подобранный репертуар и упражнения, с учетом индивидуальных особенностей пианистического аппарата учащихся; задействовать в процессе обучения интернет-ресурсы; работать над развитием чувства ритма и музыкального слуха;
– развивающими: совершенствовать пианистические навыки и слуховой контроль за характером звукоизвлечения; развивать музыкальные способности: ритма, слуха, памяти; расширять музыкальный кругозор учащихся;
– воспитательными: развивать уверенность в себе, чувства самообладания, сценической выносливости в публичном выступлении; формирование мотивации; воспитание коммуникативных способностей.

В качестве примера приведем некоторые аспекты личного опыта работы инклюзивного обучения детей в классе фортепиано, используемые на занятиях в школе искусств города Бронницы Московской области. Нередко на музыкальные занятия родители приводят детей с нарушениями развития разного характера, чаще с задержкой психического развития, которые характеризуются рядом особенностей и требуют длительной коррекционно-развивающей работы.

Учителя общеобразовательной школы нередко обращаются с просьбой взять таких детей в школу искусств для решения задач: повышения уровня умственного развития детей; коррекции проблем эмоционально-личностного развития; активизации познавательных процессов; социальной адаптации; развития коммуникативных навыков. На занятиях используются разные формы и методы для развития творчества, так как обучающиеся имеют разные формы психического развития, что подтверждено специальными документами.

На уроках используются практические упражнения, развивающие координацию движений, правильную осанку, направленные на снятие психологических и мышечных зажимов, а именно: ощущение свободы в руках и корпусе; освобождение кистей рук, гибкости запястья; развитие моторики и координации движений, «Графический диктант».

Репертуар для обучающегося соразмерен с его психофизиологическими особенностями и пианистическими и музыкальными задачами, чертами характера ребенка: его интеллектом, наклонностями, в которых как в зеркале отражаются нервная организация. В обучении используются цифровые технологии, обучение в режиме онлайн с использованием веб-камеры. Опыт показывает, что живое полноценное общение учителя с «особенным» обучающимся дает последнему более полную социализацию личности и результаты, однако и развитие дистанционных форм музыкального образования мы считаем перспективным направлением [4, с. 215-222].

Важным условием достижения успеха является участие в музыкальных конкурсах, концертах, общешкольных мероприятиях. Обучающиеся Муниципального Учреждения Дополнительного Образования «Бронницкой Детской Школы Искусств» г. Бронницы, Московской области приняли участие и занимали призовые места в различных конкурсах различного статуса: международного, межрегионального, всероссийского, регионального, городского, что подтверждает, что предлагаемая методика эффективно развивает творческие возможности и способности обучающихся с ОВЗ.

1. *Бойко Е.Е. Методика обучения и воспитания в музыкальном образовании.Ч.2. - Саратов. 2011. – 53 с.*

2. *Манелис Н.Г., Аксенова Е.И., Богорад П.Л., Волгина И.И., Загуменная О.В., Калубухова А.А., Паипырь С.И., Феррон Л.М. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра / Под общ. ред. Хаустова А.В.М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 57 с.*

3. *Волкмар Ф.Р., Вайзер Л.А. Аутизм: практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей: В 3 кн. Кн. 3/ Фред. Р. Волкмар, Лиза А. Вайзнер.- Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014.- 224 с.*

4. *Ольхина М.С. Развитие музыкальных способностей учащихся класса специального фортепиано при обучении на клавишном электронном синтезаторе // В сб. Музыкально-компьютерные технологии. Вып. III: Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства: Сборник статей. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – 348 с.*

УДК 37

Малокомплектные сельские школы как база научной школы МПГУ по внедрению и апробации научно-методических идей и технологий

Серёгина Ирина Николаевна, начальник Управления образования муниципального образования Сасовский муниципальный район Рязанской области, sin-sasovo-raion@mail.ru

Хрунина Людмила Владимировна, начальник отдела общего образования Управления образования муниципального образования Сасовский муниципальный район Рязанской области, lvx-sasovo@yandex.ru

Аннотация. В статье описан опыт сотрудничества сельских школ и Управления образования Сасовского муниципального района с ФГБОУ ВО МПГУ и АНО «Школ «Премьер». Показана эффективность сотрудничества для повышения квалификации педагогов и качества образования обучающихся сельских школ.

Ключевые слова: сотрудничество школы и вуза; инновационная научно-образовательная площадка; взаимодействие сельских и городских школ.

В 2006-2009 годах сотрудничество педагогов Сасовского муниципального района с Юго-западным окружным управлением образования г. Москвы было достаточно активным. В те годы за взаимодействие ЮЗОУО с регионами отвечала Вера Викторовна Бормот. Сотрудничество осуществлялось в рамках проекта «Московский учитель – сельской школе». На базе района в 2009 году были организованы курсы повышения квалификации МПГУ, которые прошли несколько десятков наших сельских учителей. Многие дети получали гуманитарную помощь из Москвы, а школы получили первые компьютеры и различное оборудование.

Затем по разным объективным и субъективным причинам, к нашему сожалению, остались лишь единичные личные отношения нескольких руководителей наших и московских школ. Сохранился и по-прежнему пользуется большой популярностью среди обучающихся и педагогов муниципальный конкурс проектов «Ярмарка идей», организованный по примеру фестиваля-конкурса «Ярмарка идей на Юго-Западе Москвы».

Благодаря Вере Викторовне Бормот в 2015 году удалось наладить сотрудничество с кафедрой управления образовательными системами ИСГО МПГУ в лице Натальи Львовны Галеевой, к.б.н., профессора кафедры. С тех пор сотрудники УО Сасовского муниципального района, руководители и заместители руководителей, педагоги школ ежегодно принимают участие в международных Шамовских чтени-

ях, причём количество участников от года к году растёт: от одного участника в 2015 году до 23-х участников в 2022 году. Участие в чтениях строится на добровольном желании наших сотрудников. «Как же хочется снова побывать там. Попасть в эту уникальную профессиональную атмосферу, зарядиться вдохновением и идеями на целый год. Приехав с чтений, хочется работать, несмотря ни на какие трудности», - сказала директор МКОУ «Малостуденецкая СШ» Василихина Ю.А., которая ежегодно участвует в этой научно-практической конференции.

С докладами на Шамовских чтениях в 2017 году выступала Хрунина Людмила Владимировна**,** начальник отдела общего образования Управления образования муниципального образования – Сасовский муниципальный район Рязанской области, по теме «Взаимодействие сельских школ и кафедры управления образовательными системами ИСГО МПГУ»; в 2019 – Арутюнян Екатерина Хаджиевна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МКОУ «Любовниковская СШ», по теме «Технология ИСУД как ресурс управления качеством профессионализма учителя в методической системе школы»; в 2020 - Спорягина Инна Михайловна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МКОУ «Малостуденецкая СШ», по теме «Мотивационно-целевая функция критериального оценивания как инструмента управления проектной деятельностью обучающихся в условиях сельской малокомплектной школы». Доклады наших коллег были опубликованы в сборниках Шамовских чтений соответствующих годов.

В 2016 году было заключено соглашение между ФГБОУ ВО МПГУ и Управлением образования муниципального образования Сасовский муниципальный район Рязанской области об организации деятельности научно-образовательной площадки «Технология ИСУД как дидактический и управленческий ресурс качества школьного образования». Научным руководителем площадки была назначена автор образовательной технологии ИСУД Галеева Наталья Львовна, профессор кафедры управления образовательными системами ИСГО МПГУ, кандидат биологических наук, доцент. На основании приказов МПГУ площадка активно работала с 2016 до 2019 года до отмены ИНОП.

Инновационная научно-образовательная площадка охватила все школы Сасовского района, то есть имела статус сетевой. Координатором являлся сотрудник Управления образования – начальник отдела общего образования Хрунина Л.В. В 2016 году сеть общеобразовательных организаций насчитывала 10 школ юридических лиц и 7 школ-филиалов. Все наши образовательные организации малокомплектные. В 2021 году в результате реорганизации и оптимизации сети в районе осталось 9 школ юридических лиц и 6 школ-филиалов. Ежегодно школы разрабатывали планы работы в рамках ИНОП и направляли в Управление образования. Муниципальный координатор формировал районный план деятельности площадки и согласовывал его с научным руководителем Галеевой Н.Л. Деятельность площадки регулярно освещалась в местных печатных СМИ, на официальном сайте администрации Сасовского района, на сайте Управления образования Сасовского района. Информация о сотрудничестве сельских школ Сасовского района с МПГУ и достигнутых результатах публиковалась на официальном сайте МПГУ.

В первый год работы площадки муниципальным координатором и методистами Управления образования были проведены совещания во всех школах о разъяснении целей ИНОП и знакомстве с основными принципами образовательной технологии ИСУД. В этих совещаниях – установочных семинарах ИНОП – приняли участие 180 человек (95% от общего числа педагогов).

За 3 года деятельности площадки на базе Сасовского муниципального района Галеевой Н.Л. было проведено 3 очных семинара, продолжительностью от 1 до 3 дней, по темам: «Технология ИСУД как дидактический и управленческий ресурс качества школьного образования», «Новые стандарты в образовании как основа для развития компетентности учителя», «Управленческая компетентность учителя». В каждом семинаре приняло участие от 60 до 80 педагогов.

В рамках инновационной площадки 49% педагогов школ района провели диагностику обученности и обучаемости 71% обучающихся. Результаты диагностики применялись в учебном процессе с целью индивидуализации и повышения качества образования детей, предоставлялись научному руководителю ИНОП Галеевой Н.Л. для анализа и корректировки деятельности педагогов и площадки в целом.

Педагогами наших школ были разработаны картотеки заданий для диагностики обученности и обучаемости по всем предметам учебного плана и для всех классов. На основе проведённых педагогических диагностик учителя составляли матрицы внутренних ресурсов обучающихся и картотеки заданий, учитывающих внутренние особенности обучающихся. В каждой школе был определён круг обучающихся с низким уровнем обучаемости и для них на основе знаний о внутренних ресурсах были разработаны матрицы учебного успеха.

В апреле, декабре 2016 и январе 2017 годов 35 специалистов и руководителей школ приняли участие в цикле вебинаров МПГУ для управленцев сферы образования, что позволило повысить уровень квалификации наших сотрудников.

Согласно плану деятельности ИНОП за 3 года её существования на базе 9 школ было проведено 10 семинаров для заместителей директоров школ по учебно-воспитательной работе и педагогов с проведением открытых уроков на основе технологии ИСУД. В каждом из таких семинаров приняли участие 20-25 человек. Кроме того, был проведён межрайонный семинар для управленцев Сасовского и Касимовского районов Рязанской области, в ходе которого нашими специалистами, методистами и завучами был предложен коллегам из соседнего муниципалитета опыт работы по внедрению технологии ИСУД в образовательный процесс. Семинар получил высокую оценку коллег Касимовского района. В нём участвовало 35 человек из 2-х муниципалитетов.

В 2016 году состоялось знакомство с руководством АНО «Школа «Премьер» (г. Москва), переросшее в сотрудничество в формате межрегионального проекта. Эта школа также входила в экспериментальную площадку МПГУ «Технология ИСУД как дидактический и управленческий ресурс качества школьного образования». С 2017 по 2019 годы ежегодно проводились семинары для управленцев и педагогов Сасовского района на базе школы «Премьер», в которых принимала участие наш научный руководитель Галеева Н.Л. В программе семинаров были мастер-классы и открытые уроки, деловые игры, дискуссии, обмен опытом за «круглым столом». Темы семинаров были очень актуальны: «Использование технологии индивидуального стиля учебной деятельности ученика («ИСУД»): из опыта работы школы «Премьер», «Система критериального оценивания образовательных результатов в условиях реализации ФГОС», «Использование современных IT-технологий в образовательной деятельности». Заместитель директора школы «Премьер» по ИТ Антон Сергеевич Припадчев, выезжал в школы нашего района и провёл 2 вебинара для творческой группы педагогов с целью разработки внутришкольных электронных баз данных в помощь завучам школ и методистам.

Несмотря на отсутствие возможности очного профессионального и личного общения из-за сложной санитарно-эпидемиологической ситуации, сотрудничество

продолжается. В настоящее время ведется работа по подготовке семинара в феврале 2022 года в дистанционном формате об опыте работы коллектива школы «Премьер» по формированию функциональной грамотности обучающихся.

Управление образования считает, что сотрудничество с МПГУ позволило значительно повысить уровень профессионального мастерства сотрудников управления, методической службы, школьных управленцев и педагогов. Подтверждением могут служить результаты работы двух наших школ, которые наиболее глубоко и широко использовали возможности предложенной технологии ИСУД и опыт работ школы «Премьер».

Приведём несколько примеров. В 2017 году директор МКОУ «Малостуденецкая СШ» Василихина Ю.А. заняла 1 место в областном этапе конкурса «Педагогический дебют» в номинации «Молодой руководитель», представив опыт работы школы в рамках сетевой площадки. В 2018 году в региональном этапе конкурса социальных практик, организованного АСИ, был представлен опыт нашей сетевой ИНОП в докладе «Технология ИСУД учит не всех, но каждого» (инновационная научно-образовательная площадка как ресурс развития муниципальной системы повышения квалификации педагогических кадров).

В том же году коллектив МКОУ «Малостуденецкая СШ» принял участие в региональном фестивале-конкурсе «Инновации, Мастерство. Образование» с проектом «Критериальное оценивание как средство обучения детей проектной деятельности». В 2019 году школа участвовала в региональном этапе конкурса экспериментальных площадок Рязанского института развития образования (РИРО) с проектом «Критериальное оценивание как механизм определения сформированности метапредметных УУД учащихся в урочной деятельности». Благодаря этому, между школой и Рязанским институтом развития образования был заключен договор о сотрудничестве. Школа получила возможность консультироваться у ведущих преподавателей РИРО по всем интересующим темам. В 2021 году завуч Малостуденецкой школы Спорягина И.М. заняла 2 место в региональном этапе конкурса «Учитель здоровья-2021», представив в качестве здоровьесберегающей технологии критериальное оценивание на уроках русского языка, и стала участников финального этапа конкурса на всероссийском уровне. В 2019-2020 годах директор и завуч МКОУ «Малостуденецкая СШ» под руководством заместителя директора по ИТ школы «Премьер» разработали электронные таблицы для ведения баз данных о результатах ВПР. Таблицы с данными о ВПР – это единая база данных с дальнейшей диагностикой динамики уровня достижения образовательных результатов по школе. В них отражаются успеваемость и качество, сравнение текущей оценки по предмету и оценки за ВПР, % по каждому заданию и контролируемые элементы содержания заданий ВПР, средний балл по классу и сравнительный анализ по годам. В настоящее время ведётся работа по расширению этой базы данных, внесению в нее сведений об уровне функциональной грамотности.

В МКОУ «Любовниковская СШ» на основе технологии ИСУД была перестроена методическая работа. После изучения дидактического потенциала различных форм взаимодействия педагогов и завуча методическая работа в школе проектируется и реализуется с учётом внутренних ресурсов профессиональной успешности каждого педагога. Таким образом, учитываются внутренние ресурсы успешности учителей; формы взаимодействия педагога и завучей соответствуют запросам коллектива и отдельных членов коллектив. Учителя могут адекватно оценить свой уровень профессионализма и мотивированы на постоянное повышение квалификации, а стиль общения между учителями и завучем обеспечивает благоприятный психо-

логический климат. Нововведения в методической работе Любовниковской школы также позволило обеспечить рост образовательных результатов обучающихся.

Повысилась результативность участия педагогов в муниципальном конкурсе методических разработок «Современный урок»: за 5 лет количество педагогов, успешно принявших участие в данном конкурсе, возросло с 3 до 7, а победителей и призёров – с 1 до 7. Увеличилось число призёров и победителей профессиональных конкурсов регионального, межрегионального и федерального уровня: в 2017 году учитель математики Сергеева Г.Ф. стала победителем областного VIII Всероссийского конкурса «Учитель здоровья России» и представляла Рязанскую область в финале. Среди других учителей - призёр межрегионального конкурса на премию Правительства Рязанской области имени академика И.И. Срезневского за 2016 год, в 2018 году - победители областного заочного конкурса педагогических проектов «Педагогические вдохновения» и областного заочного конкурса педагогических проектов «Планета талантов», призёры межрегионального конкурса «М.Д. Скобелев – полководец, Суворову равный» и областного конкурса "Помочь может каждый", участник (2020 год) и финалист (2021 год) регионального этапа всероссийского конкурса «Сердце отдаю детям». Доля педагогов Любовниковской школы, участвующих в работе по использованию технологии ИСУД как дидактического и управленческого ресурса качества школьного образования, составляет более 50%. Разработки учителей по диагностике уровня обучаемости на уроках различных предметов, а также статья «Герменевтический подход к изучению литературы в школе: воспитываем, обучаем, развиваем одновременно» опубликованы в 2018 году в сборнике «Технология ИСУД (индивидуальный стиль учебной деятельности) как управленческий и дидактический ресурс качества школьного образования» [1,2]. Выпускники этой школы, обучавшиеся с использованием технологии ИСУД, продемонстрировали 100-процентное качество знаний на государственной итоговой аттестации.

Какие выводы можно сделать на основании многолетнего сотрудничества с МПГУ в плане реализации научно-методических разработок на базе малокомплектных сельских школ Сасовского района?

Учителя, реализующие технологию ИСУД, реализуют и требования ФГОС, так как структура внутренних ресурсов ученика практически совпадает с моделью образовательных результатов по ФГОС. Более того, и структура раздела внутренних ресурсов группы «УМЕЮ» по ИСУД практически совпадает со структурой метапредметных результатов по ФГОС. При этом учителя, использующие технологию ИСУД, легче проектируют индивидуальные образовательные программы, что также ФГОС требует от учителя.

Образовательная технология ИСУД имеет универсальный характер, может быть использована в любом классе и при изучении любого предмета. Помогает преодолеть неуспешность учеников, вызванную медицинскими причинами или сильной социально-педагогической запущенностью.

Педагоги Сасовского района получили инструменты диагностики результатов своей работы и набор методических приёмов, которые позволяют реализовывать требования ФГОС.

Наша сетевая площадка являлась важным муниципальным уровнем в системе повышения квалификации. Это ресурс повышения квалификации педагогов, которым непосредственно может руководить Управление образования, корректировать, исходя из результатов деятельности школ, применять активные и нестандартные

формы, регулировать частоту и место проведения мероприятий по повышению квалификации в рамках ИНОП.

Немаловажным достижением считаем и тот факт, что изменилось отношение учителей к своей педагогической деятельности. Постигая азы исследовательской работы (без этого учителю никак нельзя!), наши педагоги принимают необходимость учиться постоянно самим, чтобы научить учиться своих учеников. В связи с этим, Управление образования намерено продолжать развивать и находить новые возможные виды сотрудничества с ФГБОУ ВО МПГУ, ИСГО МПГУ, с кафедрой управления образовательными системами имени Т.И. Шамовой. Мы благодарны лично профессору кафедры Галеевой Н.Л., так как всегда можем получить квалифицированный ответ на наши вопросы о педагогических затруднениях, консультации по актуальным профессиональным темам, рекомендации и советы.

1. Арутюнян Е. Х., Герменевтический подход к изучению литературы в школе: воспитываем, обучаем, развиваем // Технология ИСУД как ресурс управления ростом профессионального мастерства учителя (сборник работ участников инновационной научно-образовательной площадки МПГУ «Технология ИСУД как дидактический и управленческий ресурс качества школьного образования») – М.: 5 за знания, 2018. – С.101-107.

2. Николаева О.А., Курганова Е.В., Арутюнян А.Р., Сергеева Г.Ф., Малеева В.Н., Шашель-Храпатая Т.М., Гриненко Н.М., Вьюнова Л.А. Диагностика уровня обучаемости на уроках различных предметов (29 КМС) // Технология ИСУД как ресурс управления ростом профессионального мастерства учителя (сборник работ участников инновационной научно-образовательной площадки МПГУ «Технология ИСУД как дидактический и управленческий ресурс качества школьного образования») – М.: 5 за знания, 2018. – С.154-181.

УДК 371

Школьный медиапроект «Не просто сельская школа»

Солдатова Линара Рафаиловна, учитель русского языка и литературы МБОУ «СОШ №17» г. Калуги, reactivestar@gmail.com

Аннотация: в статье обсуждаются важные вопросы: почему важно сберечь и развивать сельские школы? Почему нельзя допустить их вымирания? Каковы достоинства имеет сельская школа? Автор рассматривает проект медиацентра «Не просто школа» как пример ресурса развития сельской школы.

Ключевые слова: сельская школа; школьный проект; учитель для России.

Сельские школы составляют более половины школ страны, при этом в них обучается только около четверти всех школьников. Средняя численность обучающихся в сельской школе в 4 с лишним раза меньше, чем в городской, — 166 и 700 человек соответственно.

Сеть сельских школ в России за 20 лет сократилась практически вдвое (рис. 1). Это связано с масштабными реформами в системе образования, большая часть которых пришлась на период с 2005 по 2012 год.

Для того, чтобы понять, какова цель сохранения сельской школы и ее улучшения, необходимо особенности, плюсы в обучении в такой школе. Когда-то автор училась в маленькой загородной школе, потому процесс обучения в таком учреждении знаком автору. Далее выделены основные плюсы в обучении в такой школе.

1. Небольшая отдаленность от дома.

Сельские ребята спят больше? Безусловно! Большинство школьников в городе вынуждены добираться до школы на общественном транспорте, что зачастую при-

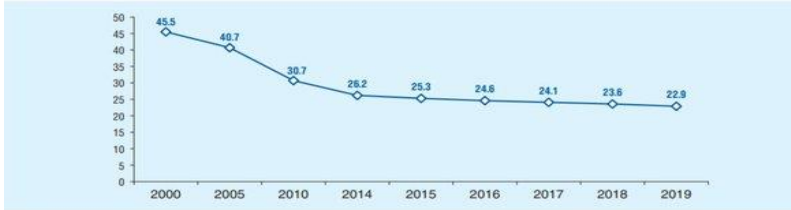
водит к тому, что выходить из дома надо «с запасом». Школьники из сел легко преодолеют короткий путь до школы, конечно, если образовательное учреждение в селе имеется.

2. Маленькие классы.

Каждому ребенку непременно достанется больше внимания, если в классе будет не привычные в городской школе 30 учеников, а, например, 15.

Рисунок 1

Динамика числа государственных (муниципальных) сельских школ*
(тысячи единиц)



* Без учета филиалов.
Источник: НИУ ВШЭ. Статистический сборник «Индикаторы образования: 2020».

3. Более гибкое обучение.

В сельской школе гораздо легче проводить интересные уроки вне школы, например, биологии в лесу, литературу на свежем воздухе и так далее. Обучение может быть интереснее, возможности шире.

4. Дорога до школы безопаснее.

Сельские школьники не только быстрее могут достигнуть школы, но и гораздо безопаснее. На пути ребят встречается совсем небольшое количество транспорта, что вполне может успокоить волнующихся родителей.

5. Учитель ближе к ученикам.

Да, действительно, всем нам известно, что в небольшом селе все друг друга знают, соответственно, учитель может быть знаком не только с академическими успехами и проблемами своих учеников, но и с личными, что бывает довольно важным обстоятельством в отношениях учитель — ученик.

6. В сельской школе меньше буллинга.

Как уже было сказано, в сельской школе все друг друга, как правило, знают, а значит обижать других безнаказанно не получится. К тому же, обычно в деревне детей мало, а значит каждый является ценным участником компании. Также в селе зачастую взрослые осведомлены об отношениях своих детей с другими ребятами и, частично, могут регулировать их. Конечно, перечисленные плюсы не всегда имеют место в сельских школах, однако, это действительно важно как для детей, так и для взрослых. Но нельзя забывать и о проблемах сельских школ. Одна из важнейших – нехватка кадров.

Развитие кадрового потенциала сельской школы — важнейшее условие для создания равных возможностей в получении качественного образования. В некоторых случаях только сохранение квалифицированных кадров обеспечивает выживание сельской школы. При этом официальные статистические данные свидетельствуют о невысоком кадровом дефиците в сельских школах. В целом по стране различия между городскими и сельскими школами по потребностям в педагогических работниках находятся в пределах статистической погрешности.

Высокая численность обучающихся в расчете на одного специалиста (тьютора, учителя-дефектолога, учителя-логопеда) в сельских школах говорит о нехватке этих кадров. В сельской местности такой дефицит (особенно тьюторов) проявляется заметно острее, чем в городской. Отсутствие тьюторов ограничивает возможности использования учебных ресурсов и выстраивания индивидуальных образовательных траекторий для сельских школьников.

Дефицит социальных педагогов, педагогов-психологов и педагогов дополнительного образования в сельских школах выглядит несколько более низким, чем в городских. Но здесь срабатывают различия по численности школьников в городских и сельских школах. Если учитывать, что средняя наполняемость сельских школ – 166 обучающихся, а городских — 700, получается, что, например, социальных педагогов хватает на две трети городских школ и чуть больше чем на четверть сельских.

Таким образом, проблема нехватки специалистов более остра для сельских школ, чем для городских, и, к сожалению, трудно разрешима. В каждом четвертом регионе России (25%) в сельских школах нет ни одного тьютора; нет ни одного учителя-дефектолога в сельских школах каждого десятого региона (11%); в Магаданской области в сельских школах нет психологов, в Республике Мордовия – социальных педагогов.

Аналогичным образом можно трактовать и различия городских и сельских школ по численности учеников в расчете на одного учителя. Показатель 17,8 в городских школах и 9,4 в сельских не означает большего благополучия последних. Учителя в сельских школах вынуждены вести несколько дисциплин, так как педагогическая нагрузка одного специалиста невелика. Особенно не хватает учителей иностранного языка и естественно-научных дисциплин (химия, физика, биология). В школах малых городов России и в сельской местности нередко важные школьные предметы – математику, русский язык, физику и другие – ведут педагоги, не имеющие соответствующей подготовки, например учителя технологии, начальных классов.

В 2019 году президент РФ инициировал программу поддержки «Земский учитель». Постановлением правительства РФ от 09.11.2019 года № 1430 с изменениями от 22.01.2020 года № 36 эта инициатива получила статус проекта, который стартовал в 2020 году. Уже весной было подано более 30 тысяч заявок. Еще одной инициативой стала программа «Учитель для России», в рамках которой студенты старших курсов непедагогических вузов при поддержке Сбербанка России прошли программу подготовки по педагогическим дисциплинам и приступили к работе в школах Воронежской, Калужской, Новгородской, Тамбовской, Новосибирской, Нижегородской областей и Ямало-Ненецкого автономного округа. В основном это сельские школы или школы, расположенные в поселках городского типа. Благодаря проекту в сельские школы пришли сотни молодых специалистов.

В настоящее время в Калужской школе №17 осуществляется проект под названием «Не просто сельская школа», задуманный в школьном медиацентре «Не просто школа».

В нашем регионе сельские школы становятся редкостью. Школьникам из сел все чаще приходится отправляться в ближайшую городскую школу на автобусе. В сельских школах не так много учеников, как в городских. Вероятно, поэтому сельским школам зачастую не хватает финансирования. Еще одной причиной является нехватка кадров. Преподаватели не стремятся работать в сельских школах. В России есть программы, которые стимулируют учителей идти в сельскую школу

(например, «Учитель для России»), но по окончании сроков договора они чаще уходят, чем остаются. В-третьих, люди стремятся уезжать в город и покидают села, вследствие чего села вымирают.

Обозначая цель проекта, мы решили, что для нас важно показать людям, что сельские школы имеют право на существование, так как там живут дети, которые имеют право получать качественное образование рядом с домом. Они не должны тратить время на долгую дорогу, они должны иметь возможность много и плодотворно обучаться. Поэтому мы в проекте:

– рассказываем и показываем, что такое сельская школа, убеждая людей, что маленькие школы живы; что они нужны и важны детям;

– знакомим с учителями и учениками: показываем, что люди, нуждающиеся в сельских школах, – это не выдумка. Доказываем, что эта проблема не преувеличена и действительно существует;

– проведем один день в сельской школе: убедим приглашенных участников в том, что обучение в сельской школе является продуктивным и полезным.

Возможные вопросы для интервью с приглашенными участниками после реализации всех этапов проекта:

– Есть ли, по вашему мнению, отличия городской школы от сельской?

– Что мотивирует специалистов работать в маленькой сельской школе?

– Что мотивирует детей обучаться в маленькой сельской школе?

Свои проектом «Не просто сельские школы» мы хотим доказать необходимость существования сельских школ в нашем регионе, показать их особенности, плюсы; узнать больше о культуре маленькой школы и ее организации и, конечно, получить яркие эмоции от нового опыта.

1.Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

2. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

3. Шамова Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Народное образование. – 2019. – № 4. – С. 101-104

4. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин; Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 319 с.

РАЗДЕЛ 8. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ЕГО ЦИФРОВИЗАЦИИ

УДК 372.881

Формирование этнокультурной идентичности школьника: от понимания термина к организации учебно-познавательной деятельности

Трунцева Татьяна Николаевна, доц., к.пед.н., доц. кафедры общеобразовательных дисциплин, АСОУ, Москва, модератор секции XIV *Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения», SPIN-код:6665-9880, tanya.truntseva@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается и уточняется категория «этнокультурная идентичность» современного школьника с позиции организации учебно-познавательной деятельности на уроке русского языка. Дается методический комментарий основных этапов урока, в котором решение задачи формирования

этнокультурной идентификации обеспечивается сращением этнокультурного, культуроведческого и лингвокультурологического подходов. Акцентируется внимание на организации лингвистического наблюдения и исследовательской деятельности на этапах связывания культуроведческого и лингвокультурологического знания.

Ключевые слова: методика преподавания русского (родного) языка; этнокультурная идентичность; урок русского (родного) языка; учебно-познавательная деятельность; культурологический принцип; лингвокультурологический принцип.

Актуальность проблемы формирования этнокультурной идентичности в школе объясняется решением таких вопросов, как разработка и внедрение в практику компетентностного, культуроведческого, личностно-ориентированного подходов к реализации содержания образования, в т.ч. на уроке русского языка. В соответствии с требованием ФГОС ООО и СОО современный урок русского (родного) языка должен быть направлен, среди прочего, на формирование способностей школьника к освоению этнокультуры и поликультуры, т.е. на создание условий для формирования этнокультурной идентичности школьника. Особую актуальность эта педагогическая проблема получила еще и вследствие того, что именно в настоящее время становится очевидным нарастание тревожной ситуации осложнения национально-культурной самоидентификации личности, находящейся в поликультурном и социальном, и образовательном пространстве. В этой связи складывающиеся новые требования общества к этому учебному предмету связаны с тем, что он в достаточной степени обладает «большим потенциалом приобщения к значимым, важным общечеловеческим ценностям». Этот тезис подкрепляется важным доказательством: русский язык является непреходящей ценностью великой культуры многонационального народа России. В то же время развитие языковой личности школьника, инициируемое методами и средствами урока русского языка, неразрывно связано с формированием комплекса компетенций, среди которых одними из важных являются способности к реализации потребностей в этно- и поликультурной идентификации. В этом проблемном поле формирования способностей школьника трансформировать знание о себе и мире в опыт этно- и поликультурного самоопределения через освоение русского (родного) языка может быть обеспечено на основе культурологического подхода к организации учебной деятельности на уроке. Культурологический подход, являясь мировоззренческой основой всего образования, направлен на формирование культуроведческих и лингвокультуроведческих компетенций школьника содержанием, методами и средствами всех учебных предметов и внеучебной деятельности. Сращение культуроведческого и лингвокультурологического принципов может сообщить качественно новый потенциал методике организации учебно-познавательной деятельности на уроке изучения русского (родного) языка.

Настоящая статья ставит своей целью рассмотреть категорию «этнокультурная идентичность» и этапы организации учебно-познавательной деятельности, обеспечивающей условия для формирования этнокультурной идентичности школьника при изучении русского (родного) языка.

В статье доказывается, что формирование условий для сложения этнокультурной идентичности школьника может быть обеспечено моделированием следующих этапов урока русского (родного) языка: 1-й – этап создания проблемной ситуации; 2-й – этап преобразования в исследовательской деятельности лингвокультурологической, культуроведческой информации в интегральное знание; 3-й – этап связыва-

ния лингвокультурологического, культуроведческого знания в письменной деятельности**.**

В науке категория «этнокультурная идентичность» получила следующую интерпретацию: Г.С. Абибулаевым, И.В. Воробьевой, Л.П. Ильченко рассматривается как этническое самосознание и толерантность; как этнокультурные знания, умения и навыки (Е.В. Бондаревская, А.Я. Данилюк, Н.Е. Лаврухин); как способность к поликультурному общению; складывается через развитие комплекса этноориентированых психических новообразований и способностей; связано с освоением этнокультуры и поликультуры (М.М. Бахтин, В.С. Библер и др.).

Содержание и принципы проявления этнокультурная идентичности, представленные в психолого-педагогических исследованиях, дают основание рассматривать данную категорию в проблемном поле организации учебно-познавательной деятельности по соизучению родного языка и культуры. Уточним понятие следующим образом: этнокультурная идентичность – *реализованные в учебно-познавательной деятельности потребности выразителя этно- и поликультуры в: - освоении родного языка; - в присвоении национальных и общечеловеческих ценностей через освоение родного языка; проявлении в речи личности школьника как представителя национальной и многонациональной культуры* [6, с.144; 9, с.100].

Реализация потребности в этнокультурной идентификации возможна при таком подходе к моделированию урока русского (родного) языка, при котором родной язык позиционируется: а) как этнокультурная и как поликультурная деятельностно-знаниевая среда формирования этнокультурной идентичности, обеспечивающая преобразование культурологической информации в культурологическое знание на основе культурологического принципа (Л.А. Ходякова, А.Д. Дейкина, А.П. Еремеева, О.В. Гордиенко, Т.М. Пахнова, Л.И. Новикова) [3, с.100]); б) как средство: - трансформации потребности личности ощущать себя частью этнокультуры в сопричастность к этно- и поликультуре; - определения, усиления и систематизации культурных смыслов, включенных в содержание учебного предмета «Русский (родной) язык»; - сложения национальной концептосферы школьника; - развития индивидуальной («наивной») этнокультурной картины мира школьника на основе лингвокультурологического принципа (Е.В. Любичева, Т.К. Донская, Н.Л. Мишатина, Л.Г. Саяхова [4, с.137-144]); в) как средство выражения способности освоения в учебно-познавательной деятельности различных сфер этно- и поликультуры; сопричастности к этно- и поликультуре в разного рода коммуникации: с текстом, со сверстниками, с окружающим миром (этнокультурный принцип) – т.е. при изучении русского (родного) языка и культуры, т.е. на основе синтеза культуроведческого и лингвокультурологических принципов.

К ключевым категориям языка и культуры относятся слова «духовность», «национальное», «самосознание». Научные исследования структуры, механизмов и условий формирования языковой картины мира (А. Ф. Гершанова, А. А. Залевская, Вяч. Вс. Иванов, Касевич В.Б., Ю. Н. Караулов, Е. С. Кубрякова, Н. М. Миронова, Н. С. Новиков, В. Н. Топоров, Н. В. Черемисина и др.) позволили нам сделать вывод о том, что категории «национальное», «самосознание», «духовность» можно рассматривать в качестве интегральных этнокультурных, культурологических, лингвокультурологических ментальных категорий – выразителей в языковом сознании и коммуникативном поведении школьника этно- и поликультурных ценностей [1, с.180; 2; 5,с.87].

Приведем методический комментарии урока соизучения языка и культуры на тему «Национальное самосознание, или путь к духовности» (по повести

В.Г.Распутина «Прощание с Матерой»): 11 класс» в аспекте направленности на формирование этнокультурной идентичности школьника. (Этапы урока обозначены с учетом обоснования алгоритма проведения урока-исследования, данного А.М.Матюшкиным.)

1. Этап создания проблемной ситуации, т.е. связности выявления уровня потребности этнокультурной идентификации и постановки триединой задачи урока – формирования этнокультурной идентичности на основе синтеза образовательной, развивающей и воспитательной задач. Этап направлен на формирование мотивации к лингвистическому наблюдению и исследованию; потребности в этнокультурной идентификации.

Для установления степени приобщенности школьников к этническим традициям учителю необходимо провести включенное наблюдение над речемыслительной деятельностью школьников. Так, исходя из конкретной ситуации поведения, общения, лингвистического наблюдения и смыслового анализа текста, школьники отвечают на вопросы и выполняют задания:

1) вопрос на понимание значения слов в контексте культуры: «Как Вы понимаете значение слов *национальное/самосознание/духовность?*»

2) задания и вопросы для выявления степени приобщенности к этническим традициям: Как Вы думаете, что выражали словами *национальное/самосознание/духовность* представители Вашего народа еще 50 (100) лет назад?

3) вопросы на определение множественности контекстов употребления слов в контексте культуры для выявления степени приобщенности к поликультурному опыту: Где? Почему? Когда? Вы употребляете слова *национальное* / *самосознание /духовность?* Какова замена в Вашей речи словам *национальное/самосознание/духовность?*Какие определения Вы можете подобрать словам *самосознание/духовность?*

4) вопрос на выявление частотности употребления слов с учетом многозначности каждой отдельной лексемы для выявления степени приобщенности к поликультурному опыту: «Как часто вы используете слова *национальное/самосознание/духовность* в общении со сверстниками, с младшими товарищами, со старшими?)»

В этом контексте эффективным будет обращение такому приему, как просмотр отрывка из кинофильма «Прощание» (1981г.) по повести В.Г. Распутина «Прощание с Матерой»: учитель подводит школьников к формулированию темы урока, далее – проблемных вопросов: «Влияет ли научно-технический прогресс, агрессивное внедрение технологических решений на национальное самосознание человека, позволяют ли сохранить национальное самосознание?»; «Восполнима ли утрата национального самосознания?»

2. *Этап преобразования* лингвокультурологической, культуроведческой информации в интегральное – культуроведческое и культурологическое знание.

Последовательное выполнение заданий под руководством учителя приводит школьников к пониманию основной идеи урока – актуализировать этнокультурное самосознание школьника через способности к проведению наблюдения над значением универсальных категорий языка и культуры. В этом контексте актуализация исследовательских способностей становится механизмом формирования индивидуальной («наивной») национальной картины мира, наращения национальной концептосферы новыми мировоззренческими смыслами [10, с.300-304].

Опираясь на лингвоконцептоцентрический принцип организации учебно-познавательной деятельности, учитель формирует и реализует систему заданий,

позволяющих обучающимся открывать новые смыслы языковых единиц (концептов) «национальное», «самосознание», «духовность», которые в языковом сознании каждого народа являются ключевыми.

Среди проблемных вопросов, обязательных для проектировочной деятельности учителя русского (родного) языка, связанной с освоением школьниками содержания дисциплины, векторным (направляющим) становится следующий: «Как формируемая культуроведческая компетенция связана с этнокультурной идентичностью?» Наблюдая за речемыслительной деятельностью школьников, выполняющих задания, учитель может фиксировать степень понимания роли русского языка как выразителя этнокультурного и поликультурного опыта [11, с.56-60].

Дидактической задачей становится определение и осмысление значения концептов «народное самосознание», «духовность» путем составления словарного портрета концептов на основе лексического, этимологического, словообразовательного анализов, исследования значения слов в философском, психологическом и энциклопедическом словарях.

Под руководством учителя обучающиеся должны возвратиться к исконному значению слов родного языка «национальное» – «самосознание» - «духовность», установить единичность или множественность лексического значения привычно используемых слов, произвести моделирование смыслов категорий. Следующий прием на 2 этапе урока – выявление авторской интерпретации категорий «национальное» – «самосознание» – «духовность» в повести В.Г.Распутина «Прощание с Матерой», авторской позиции и особенностей ее выражения в языке. Ученики устанавливают следующее: национальное самосознание, христианское в своей основе, = народное миропонимание = духовность = проявление национального самосознания и духовности в слове (христианские мотивы, мифопоэтическая образность произведений В.Г. Распутина. Далее – краткий обзор, анализ произведений В.М. Шукшина и размышление над рассказами и высказыванием Ф.Абрамова: «... старая деревня с ее тысячелетней историей уходит сегодня в небытие... А это значит — рушатся вековые устои, исчезает та многовековая почва, на которой всколосилась вся наша национальная культура: ее этика и эстетика, ее фольклор и литература, ее чудо-язык». Для составления портрета категории «духовность» учащиеся прибегают и к определению этой категории, данной О.А. Платоновым. В его представлении духовность – «духовная цельность (неразрывность веры и жизни), добротолюбие (критерий истинной христианской жизни и святости), нестяжательство (преобладание духовно-нравственных мотивов жизни над материальными) и соборность (любовь к общим духовным ценностям, растворение личности в православном народе, Церкви и государстве») [7]).

Проблемным вопросом этапа урока, на котором старшеклассникам предлагается осмыслить авторскую интерпретацию триады концептов, служит вопрос В.М.Шукшина: «Что с нами происходит?»

Результативность решения задачи формирования условий для сложения этнокультурной идентичности обеспечивается выдвижением следующих заданий: основываясь на результатах исследования текстов, обучающимся предлагается ответить на вопросы: «Могу ли я сказать о себе, что я обладаю национальным самосознанием?»; «Как национальное самосознание (духовность) проявляется, например, в моей речи?», «Может ли родная речь помочь преодолеть процесс распада духовности в каждом из нас?» («Как?»; «Почему?»; «Какую роль в этом для Вас играет русский язык?»)

3. *Этап связывания информации* в речемыслительной деятельности – этап реализации актуализированной потребности в этнокультурной идентификации в письменной деятельности. Письменная деятельность отображает степень представления о личности как части этно- и поликультурной общности, которая проявляется в выражении сопричастности к окружающей действительности. В ходе составления устного и письменного речевого высказывания школьник переосмысляет (интерпретирует) ключевые интегральные категории языка и культуры «национальное», «самосознание», «духовность» в соотнесении с этнокультурным и поликультурным контекстом; преломляет опыт познания значения категорий и «истории их жизни» в мире культуры; выражает в письменной деятельности опыт личностной причастности к этно- и поликультуре (активное национально-поликультурное «Я»). Этап предполагает создание речевых устных и письменных речевых высказываний на обозначенные выше проблемные вопросы. По сути, это новый этап развития индивидуальной («наивной») этнокультурной концептосферы и личностного «наращения» поликультурными смыслами этнокультурной картины мира, отображенных в индивидуальной письменной речи, т.е. зафиксированной в речи школьника этнокультурной идентичности.

Обобщая изложенное, мы можем заключить:

Сращение этнокультурного, культороведческого и культурологического принципов организации учебно-познавательной деятельности позволяет изменить ракурс моделирования урока русского (родного) языка, направленного на формирование этнокультурной идентичности школьника.

Направленная письменная деятельность на основе результатов исследования конкретных универсальных категорий языка и культуры позволит выявить: у мотивированных к этнокультурной идентификации – подтверждение и усиление актуальности в этнокультурной идентификации; у слабо мотивированных к этнокультурной идентификации – проявление интереса в этнокультурной идентификации.

1. Долженкова О.В. Соотношение и преемственность понятий «этническое самосознание» и «этническая идентичность» в работах отечественных исследователей // Сибирский философский журнал, 2016. Т. 14, № 1. С. 172-184.

2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука,1987. 262 с.

3. Левушкина О.Н. Работа со словарями как когнитивная стратегия современного образования // Мир русского слова. 2017. № 2. С. 99-105.

4.Мишатина Н.Л. В поисках филологизации и интеллектуализации лингвистического образования // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики, 2016. №1. С.137-144.

5. Пашкевич В.В. Традиционные нравственные ценности русского мира как основа социального воспитания молодежи // БЕРЕГИНЯ.777.СОВА. 2016. №3 (30). С.85-89

6. Репринцев А.В., Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества как проблема современной психологии и социальной педагогики // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки, 2017. №7 (256). С. 141-149

7.Платонов О.А. Философия русская // Святая Русь. Энциклопедический словарь русской цивилизации. Православное издательство «Энциклопедия русской цивилизации», 2000. 950 с.

8. Словарь русского языка: В 4-х т. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999

9. Стефаненко Т. Г. Этническая идентичность и некоторые проблемы ее изучения // Этнос. Идентичность. Образование. Труды по социологии образования / Т. 4. Вып. 6. М.: Центр социологии образования РАО, 1998. 268 с. С. 85–105.

10. Трунцева Т.Н. Урок русского родного языка в аспекте формирования этнокультурной идентичности школьника // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2020. С. 300-304.

11. Трунцева Т.Н. Формирование этнокультурной идентичности с применением принципов соизучения русского (родного) языка и культуры// Стандарты и мониторинг в образовании. 2020. Т.8. №3. С. 56- 60

УДК 373

Формирование и оценка читательской грамотности средствами математики

Алексеева Елена Евгеньевна, доц., к.пед.н., с.н.с. лаборатории математического общего образования и информатики, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Москва, alekseeva.ok@mail.ru

Аннотация. В статье представлено понятие читательской грамотности как структурной составляющей функциональной грамотности и основы для формирования математической грамотности. Приведены характеристики системы задач и уровневых заданий, способствующих формированию и оцениванию читательской грамотности при обучении математике.

Ключевые слова: функциональная грамотность; математическая грамотность; читательская грамотность; развитие учащихся; система задач; характеристика.

Международное исследование качества образования PISA оценивает функциональную грамотность учащихся разных стран мира. Функциональная грамотность включает в себя несколько содержательных составляющих, в том числе читательскую и математическую грамотность [11]. Основным характеристическим качеством каждой составляющей является обеспечение способности взаимодействовать с окружающим миром, решая при этом задачи различных жизненных ситуаций. Поэтому функциональная грамотность учащихся – способность применять знания, приобретённые во время учёбы, каждому школьному предмету, в том числе и математике, при решении различных задач, отражающих реальные жизненные ситуации.

Читательская грамотность – метапредметный результат обучения [3], который интегрирует во все другие составляющие функциональной грамотности. В исследовании PISA «читательская грамотность – способность человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [11]. Основным средством обучения математике являются математические задачи, при решении которых необходимы умения выполнения сложноорганизованной деятельности по восприятию, пониманию и использованию текстов.

В результате анализа международных подходов к понятию читательской грамотности и планируемых результатов обучения математике [5; 6; 7; 8; 9; 10] выявлены и конкретизированы умения, которые, во-первых, являются метапредметными результатами обучения математике, и, во-вторых, являются базой для формирования читательской грамотности при обучении математике (табл. 1).

Таблица 1 – Умения работать с информацией при решении задач в обучении математике, релевантные читательской грамотности

Умения работать с информацией [6; 10]	*Умения работать с информацией при решении задач, релевантные читательской грамотности*
Выявлять недостаточность и избыточность информации, данных, необходимых для решения задачи	Находить и извлекать из текста задачи информацию об известных и неизвестных величинах, математических отношениях. Оценивать информацию об известных и неизвестных величинах, математических отношениях и выявлять взаимосвязь между единицами информации. Выявлять возможность нахождения неизвестных величин и математических отношений с помощью известных единиц информации.
Выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления	Анализировать текст задачи и выявлять его структуру, вид представленного компонента: условие, решение, обоснование и требование задачи; основная и разъяснительная части условия; промежуточное условие и промежуточное требование. Понимать контекст задачи, понимать значение неизвестной величины или математического отношения на основе контекста. Переформулировать требование контекстной или учебно-познавательной задач на язык математической задачи, интерпретировать полученные результаты с учётом контекста задачи.
Выбирать форму представления информации и иллюстрировать решаемые задачи схемами, диаграммами, иной графикой и их комбинациями.	Анализировать информацию, представленную в разных формах; соотносить изображение и текстовую информацию. Выявлять возможность представления текстовой информации в другой форме, перевода информации, содержащейся на схеме, диаграмме, графике в словесную или символьную форму.
Оценивать надёжность информации по критериям, предложенным учителем или сформулированным самостоятельно.	Оценивать надежность информации, в том числе известных величин и математических отношений, содержащихся в тексте задачи или полученных из других источников. Оценивать результаты, полученные в ходе решения задачи, и выявлять их соответствие требованию.

Таким образом, при конструировании системы задач для формирования функциональной грамотности при обучении математике, в направлении формирования читательской грамотности как составляющей функциональной грамотности, должны учитываться факторы, изменившие характер чтения, а именно: информация может быть представлена одновременно в разных источниках, а сама информация может быть недостоверной. Поэтому для конструирования системы задач должны использоваться не только математические задачи, а также учебно-познавательные и контекстные задачи. Задачи для этой системы должны соответствовать характеристическому свойству: деятельность при решении задач способствует развитию учащихся через: развитие и использование предметных результатов обучения математике; развитие и использование УУД, в частности познавательных действий; развитие компетенций использования сформированных метапредметных умений и предметных знаний в реальных жизненных ситуациях; практико-ориентированное, метапредметное, межпредметное содержание [1; 2].

При отборе и составлении задач для системы можно ориентироваться на четыре контекста заданий в исследовании PISA: личный, общественный, профессиональный и научный [7; 11]. Такой подход позволяет обеспечить ориентацию фабулы, сюжета задачи на:

– повседневную жизнь учащихся и его семьи, в том числе общение с одноклассниками, друзьями, занятия спортом;

– проблемы, возникающие в местном или национальном обществе, или связанные с жизнью всего мира;

– школьную или трудовую деятельность учащихся;

– применение математики в других областях науки [4; 5].

Приведём примеры задач системы, ориентированные на формирование читательской грамотности, а именно умений работать с информацией, по разным темам.

Пример 1. Математическая задача по теме «Столбчатые и круговые диаграммы»

В выборах на пост председателя школьного совета принимали участие кандидаты A, B, C, D, E, F Используя диаграмму распределения голосов школьников, принявших участие в голосовании, определите, кто из кандидатов на пост председателя проходит во второй тур голосования, если во второй тур проходит кандидат, получивший не менее 15% голосов в первом туре.

При решении задачи этого примера учитель организует деятельность учащихся в направлении поиска решения задачи [4]. Учащиеся работают с информацией, которая представлена на диаграмме: анализируют информацию, выявляют числовые данные, сравнивают их и производят отбор соответствующей информации.

Пример 2. Учебно-познавательная задача по теме «Задачи с экономическим содержанием».

На графике (рис. 1), представлено изменение биржевой стоимости акций нефтедобывающей компании в первые две недели марта. По вертикальной оси откладывается стоимость одной акции в рублях, по горизонтальной оси – числа марта. В первую неделю марта бизнесмен купил 20 акций, а потом продал их на второй неделе.



Во втором примере показана организация работы по формированию умений работать с информацией в единстве с формированием умений решения текстовых задач с экономическим содержанием.

Основой для составления учебно-познавательной задачи стало условие математической задачи, представленное в разных формах: словесная, график.

Так как планируется формирование умений работать с информацией, то сформулировано несколько соответствующих вопросов и подготовлены информационные схемы, иллюстрирующие ситуацию в разные моменты времени. Например,

Вопрос 1. Какую наибольшую прибыль он мог получить?

Вопрос 2. Какую наименьшую прибыль он мог получить?

Вопрос 3. Наименьшая стоимость продажи акций?

Вопрос 4. Наибольшая стоимость продажи акций?

При ответе на эти вопросы учащиеся анализируют ситуацию, представленную в тексте, разделяя её на единицы, синтезируют и обобщают информацию. Отвечают на вопросы.

Наиболее успешным учащимся учитель предлагает самостоятельно составить математические задачи, используя представленный текст.

При решении задач аналогичных примерам 1 и 2 в явном виде происходит формирование умений анализировать и выявлять информацию, представленную в непривычной текстовой форме для учащихся, читать готовые диаграммы, графики и представлять информацию в виде диаграмм и графиков.

У учителя может возникнуть проблема – где взять контекстную задачу, как её сконструировать? Третий пример отвечает на этот вопрос.

Для составления контекстной задач (пример 3) в средствах массовой информации подобрана информация о реальном событии, представленная в разных формах. Базируясь на содержании информации и формах её представления, составляем вопросы.

Например, учащимся предлагается информация о пожарах, происходящих в Якутии в 2021 г. [URL: Русская редакция Deutsche Welle; URL:https://ria.ru/20210811/pozhar-1745391266.html

Пример 3. Контекстная задача, сконструированная на основе реальной жизненной ситуации.

Не стихающие уже несколько недель лесные пожары в Сибири продолжают распространяться. Как сообщил в понедельник, 9 августа 2021, Росгидромет, больше всего количество лесных пожаров и их масштабы увеличились в Якутии. Доступ ко многим из пожаров затруднен.

По данным американского космического агентства NASA, впервые с начала ведения учёта дым от пожаров в Якутии достиг Северного полюса, находящегося на расстоянии 3000 километров. Как передаёт NASA, на спутниковых снимках виден густой дым, покрывающий "большую часть России".

По информации "Интерфакса", из-за дыма от лесных пожаров в Якутии авиакомпании 9 августа задержали и отложили десятки рейсов в города Сибири и Дальнего Востока.



Рис. 3. Лесные пожары в Якутии.

Все вопросы составляем в такой форме, что они побуждают учащихся к выполнению деятельности. Вопросы ориентированы на использование информации, представленной в текстовой форме, на карте и на диаграмме.

Например:

Вопрос 1. Проанализируйте текст и ответьте на вопрос: когда дым достиг Северного полюса.

Вопрос 2. Используя масштаб карты, определите наименьшее расстояние от линии пожаров до столицы Якутии.

Вопрос 3. Определите площадь пожаров в квадратных километрах.

Вопрос 4. Оцените площадь пожаров и опишите причины возникновения лесных пожаров. Предложите пути их устранения.

Вопрос 5. По диаграмме, отражающей количество пожаров, определите, на сколько процентов увеличилось количество пожаров в 2021 году по сравнению с 2020 годом (ответ округлите до целых). Как Вы думаете, с чем это связано?

Вопрос 6. Найдите в СМИ информацию о глобальном потеплении в России и о вкладе стран в глобальные выбросы парниковых газов и представьте их в виде диаграммы.

При ответе на первый вопрос осуществляется поиск информации в тексте.

Второй и третий вопросы – работа с картой, а также применение математического аппарата.

Четвертый вопрос – предполагает оценку полученных результатов.

Пятый вопрос – работа с диаграммой и решение задачи на составление пропорции, работа с процентами.

Шестой вопрос – предполагает поиск дополнительной информации и представление её в виде диаграммы.

Это контекстная задача иллюстрирует большие возможности реализации межпредметных связей в школьном курсе математики и отражает прикладную направленность математики как науки.

Приведённые примеры показывают, что для организации образовательного процесса по математике учитель может использовать не только математические задачи, но и учебно-познавательные, и контекстные задачи. При работе с ними учитель организует самостоятельную деятельность учащихся. Учащиеся при решении задач, выявляют недостаточность и избыточность информации, данных, необходимых для их решения; анализируют, систематизируют и интерпретируют информацию, представленную в разных формах; выбирают форму представления информации и иллюстрируют решаемые задачи схемами, диаграммами; оценивают надёжность информации. Таким образом, при решении задач используются умения работать с информацией, релевантные читательской грамотности, а, следовательно, формируется читательская грамотность при обучении математике.

Таким образом, система задач позволяет учителю организовать деятельность учащихся при работе с информацией, способствующую не только формированию предметных результатов обучения математике, а и развитию математической и читательской грамотности, патриотическому, эстетическому, экологическому воспитанию в зависимости от сюжета и фабулы информации.

1. Алексеева, Е.Е. Диверсификация содержания математического образования как средство развития учащихся / Е. Е. Алексеева // Сб. ст. международ. научно-практической конференции «Образование – 2030. Дорожная карта», 15 июня 2021 г. – М.: Перо, 2021. – 287 с. – С. 187-191.

2. Алексеева, Е.Е. Методика формирования функциональной грамотности учащихся в обучении математике / Е. Е. Алексеева // Проблемы современного педагогического образования. Сб. научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. Вып. 66. – Ч. 2. – 353 с. – С. 10–15.

3. Гостева, Ю.Н., Кузнецова, М.И., Рябинина, Л.А., Сидорова, Г.А., Чабан Т.Ю. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 34–57.

4. Пичугин, С. С. От слов к числу: современные алгоритмы и методологические подходы к решению текстовых задач по математике / С. С. Пичугин // Школьные технологии. – 2021. – № 4. – С. 116–125.

5. Пичугин, С.С. Функциональная грамотность: новое понятие или хорошо забытое старое? / С.С. Пичугин, Л.А. Громова, В.Ф. Красноперова, Т.Н. Трунцева // Школьные технологии. – 2021. – № 4. – С. 3-9.

6. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Математика». Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 3/21 от 27.09.2021 г.

7. Рослова, Л. О. В поиске путей развития математической грамотности учащихся / Л.О. Рослова // Педагогические измерения, 2017. № 2. – С. 63-68.

8. Рослова, Л. О. Концептуальные основы формирования и оценки математической грамотности / Л. О. Рослова, К. А. Краснянская, Е. С. Квитко // Отечественная и зарубежная педагогика, 2019. Т. 1, № 4(61). – С. 58-79.

9. Трунцева, Т. Н. Перспективные модели онлайн-обучения в системе дополнительного профессионального образования / Т. Н. Трунцева, С. Н. Усова // Научная школа Т. И. Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сб. ст. X Международ. научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 25 января 2018 г. – М.: "5 за знания". МПГУ, 2018. – С. 24-28.

10. ФГОС ОО: Приказ № 287 от 31 мая 2021 г.

11. PISA 2018. Draft Analytical Frameworks - URL: https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf (дата обращения: 20.01.2022).

УДК 372.881

Проектирование заданий для формирования коммуникативной компетенции обучающихся (на основе использования приёма метафоризации)

Бугрова Лариса Васильевна, учитель русского языка и литературы, к.филол.н., ГБОУ «Школа № 1528 им. Героя Советского Союза И.В.Панфилова» г. Москва, larisa.bugrova.72@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются способы проектирования учебно-практических заданий при работе с текстом на основе использования приёма метафоризации. Представлены и проиллюстрированы методические приёмы, направленные на понимание школьниками сложных, метафорических текстов, развитие ассоциативного мышления для формирования коммуникативной компетенции обучаемого.

Ключевые слова: метафора, приём метафоризации, коммуникативная компетенция, ассоциативные цепочки, «смысловое» дерево, концепт.

В условиях постоянно изменяющейся реальности, а с ней и воспринимающего сознания школьников требуются новые подходы, обеспечивающие развитие коммуникативной компетенции обучающихся [6]. Эти подходы должны учитывать клиповое мышление современных детей – способность воспринимать мир через короткие образы и послания. Одним из действенных путей развития коммуникативной компетенции, учитывающим механизмы мышления

современного школьника, является, на наш взгляд, метод работы с текстами на основе приёма метафоризации.

Под *метафоризацией* мы понимаем использование и конструирование в процессе речевой деятельности разных метафорических моделей:

1) способов «распредмечивающего понимания» текста [2]; 2) способа создания сложных, метафорических богатых смыслов, отражающих богатство воспринимающего сознания и воспитывающего человека-творца; 3) в широком понимании метафоры – не только как средства художественной изобразительности, но как способа построения мира, его осмысления ; 4) средства мышления, основного средства изображения душевной, духовной жизни человека, а также «ненаблюдаемых миров его внутренних переживаний». Здесь мы опираемся на работы Дж. Лакоффа, М. Джонсона, А.А. Ричардса, А.В. Соснина [1; 4; 5]. В этих работах убедительно показана роль метафоры как мощного средства обогащения внутреннего мира человека и развития его интеллекта.

Рассмотрим, как применительно к задачам учителя-словесника – формирования и развития коммуникативной компетенции – «работает» приём метафоризации на этапе конструирования учебных заданий по работе с текстом. Прежде всего обратим внимание на потенциал заданий, предложенных школьникам авторами современных учебников.

На уровне понимания текста действенным приёмом «распредмечивания» содержания, задействующим механизмы метафоризации, является прием «дерева смыслов» (А.К. Михальская [3]), или смыслового дерева. В качестве примера обратимся к тексту М.Цветаевой «Август – астры». Распредмечивание метафорически богатого содержания содержания происходит на основе схемы. Обратим внимание, что построение схемы требует развитие важнейшего операционного навыка – умения выделять главную информацию, ключевые слова, устанавливать соотнесённость друг с другом разных текстовых элементов, логику их организации и выходить на уровень смыслопорождения [8, с.286].

Как построить схему? Рассмотрим схему 1 из учебника А.К.Михальской («Риторика». – М., «Дрофа», с. 189).

В центр листа помещаем ключевое слово-образ – август и в произвольном порядке записываем те слова из текста, с которыми этот образ соотносим – это ассоциации первого уровня. Стрелками показываем, как эти образы связаны между собой. Второй ассоциативный ряд «дорисовываем» в своём воображении, «играя» на контекстных значениях слова, на тех новых смыслах, которые актуализируются у слов в данном контексте. Расширяем ассоциативный пласт, подключая культурную память, соотнося знакомые образы с культурными реалиями в контексте творчества поэта, эпохи, собственным культурным опытом.

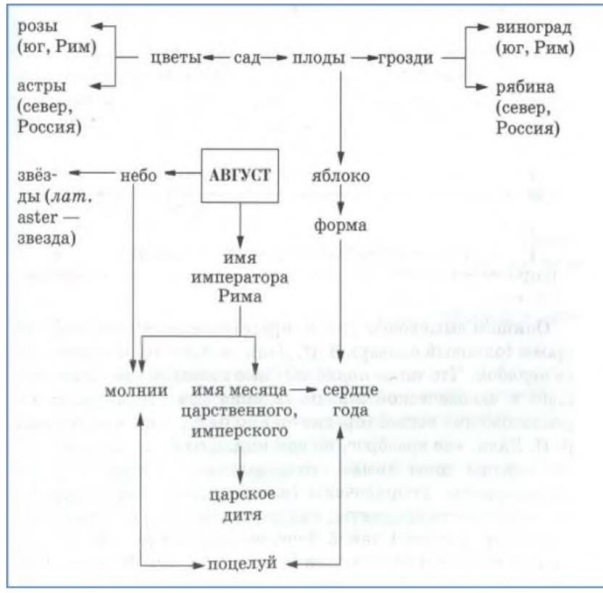
Август – астры(цветы и звёзды неба) – красота земли, украшенной цветами, и неба – символа недостижимой и вечно манящей красоты;

Август в пространственной плоскости земли – середина года, его плодоносящая мощь (яблоко, виноград, рябина), «сердце» года;

Август в пространстве неба – мощь гроз и ливневых потрясений;

Август в пространстве временном – имперский месяц и царственное дитя, знак избранности; август – середина года, «половина» календарного этапа человеческой судьбы;

Август в судьбе поэта -- как середина творческого пути -- период расцвета, пути, наполненного красотой, величием, бурей внешних потрясений и драматических страниц судьбы…



Смысловая схема – 1

Это только некоторые линии ассоциативных движений, по которым выстраивается смысл. Осознание принципов построения текстов – не только логики мысли, но и «пошаговых» способов её развёртывания – позволяет работу с текстом построить в игровой форме, в форме разгадывания и бесконечного умножения смыслов [9, с.301].

- Что даёт такой подход для создания текстов школьникам?
- Как он помогает учесть особенности мышления современных детей?

Именно пошаговость и многовекторность связей «смыслового» дерева, осмысление коротких логических и ассоциативных цепочек, которые, как ручейки, вливаются затем в полноводную реку основной мысли, являются, на наш взгляд, действенным приёмом развития речемыслительных способностей.

Названный подход к пониманию текста развивает одну из составляющих коммуникативной компетенции – способность к творческому чтению, освоению литературного произведения на личностном уровне, умение вступать в диалог «автор – читатель», понимать специфику языка художественного произведения, его смысл. А это – путь к созданию собственного сочинения [7, с.16].

Важно, что обучение приёмам обучения пониманию метафорического высказывания как прообразу будущего сочинения актуально не только для уроков русского языка, но и для уроков обществознания, истории. Обратимся к высказыванию, метафорическому в своей основе, и рассмотрим приёмы его перефразирования:«Культура – это лишь тоненькая яблочная кожура над раскалённым хаосом» (Ф.Ницше).

1. Выделяем ключевые слова: *дух культуры, веял, не сбил.* Рассмотрим, как соотнесены выделенные нами ключевые слова с другими словами в данном контексте. Наблюдения можно представить в виде лексической цепочки или смысловых схем.

Дух культуры-ветер («сбил с ног» = «ветер сбил с ног», ветер веял- устойчивые сочетания слов).

Дом- замкнутость, закрытые стены, заколоченные окна.

Ветер - движение, сила, свобода, выбор, повсеместность.

2. Определяем логические связи в тексте. Мы видим: 1) основой для построения высказывания стала антитеза, осуществлен метафорический перенос на основе сходства признаков предметов и их функций.

3. Находим антитезу, которая является основой высказывания и переводим метафору в план обычного высказывания («Я хочу сохранить свою культурную самобытность, принимая достижения других культур...» или «Я хочу быть открыт для других культур при сохранении своей культуры…»).

Более наглядно это можно представить в виде «смыслового» дерева. *(Л. В.Бугрова. Лекции. Педагогический университет «Первое сентября»)*

По такому же сценарию учителем может быть выстроена работа по подготовке к сочинению по русскому языку и литературе на пороге завершения основного и общего образования.

Практически значимой моделью конструирования школьниками собственного текста – сочинения, связанного с раскрытием концептов, является создание контекстуально-метафорического портрета слова (П.М.Мишатина) [2]. Слово рассматривается на уровне словосочетания и микротекста, выявляется культурное содержание концепта через анализ сочетаемостных свойств его имени – контекстуально-метафорическое моделирование).

Такой приём работы с метафорическим высказыванием позволяет школьнику поэтапно наблюдать за расширением смысловых перспектив слова и конструировать своё высказывание на основе многовариантного выбора. Работа с текстом на основе приёма метафоризации даёт ключ к внутреннему миру школьника, способствует пробуждению его рефлексии над словом.

Проектирование подобного рода заданий на основе работы с метафорическими высказываниями учитывает особенности мышления современного подрастающего человека, позволяет учителю пошагово опираться на ассоциативные отклики школьника и обучить ребёнка способам выстраивания логических цепочек на основе многовекторных связей, ведущих к построению высказывания разного уровня сложности и реализации собственного коммуникативного замысла.

1. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём// Теория метафоры. – М., 1990. С. 387-415.

2. Мишатина Н.Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход // СПб.: Сага-Наука, 2009, 264 с.

3. Михальская А.К. Риторика. – М., «Дрофа»

4. Ричардс А.А. Философия риторики //Теория метафоры- М., 1990. С. 44–67.

5. Соснин А.В., Когнитивная метафора как средство формирования концепта– URL: http://CYBERLENINKA.RU/ARTICLE/N/KOGNITIVNAYA-METAFORA-KAK-SREDSTVO-FORMIROVANIYA-KONTSEPTA

6. Трунцева Т.Н.. Понимание и рефлексия как механизмы моделирования картины мира // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 4. Ч. 1. http://gramota.net/materials/2/2017/4-1/61.html

7. Трунцева Т.Н. Реализация концепции преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях РФ // Академический вестник. М.: АСОУ, 2018. №1. Вып. 27. С.15-30.

8. Трунцева Т.Н. Лингвоконцептоцентрический урок в решении задачи развития устной речи школьника // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2019. № 2. С. 285-290.

9. Трунцева Т.Н. Урок русского родного языка в аспекте формирования этнокультурной идентичности школьника // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2020. С. 300-304.

УДК 378.14

Актуальность формирования коммуникационной компетентности бакалавров специального (дефектологического) образования с использованием информационных технологий

Васильева Дарья Евгеньевна, магистрант кафедры управления образовательными системами им. Т.И.Шамовой ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», SPIN-код:1854-4108; ORCID: 0000-0001-7482-3323, de.vasileva@mpgu.su

Аннотация. В статье рассматривается актуальность формирования у бакалавров, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» коммуникационной компетентности с применением информационно-коммуникационных технологий в контексте компетентностного подхода в обучении.

Ключевые слова: коммуникационная компетентность: информационно-коммуникационные технологии.

Цифровизация общества, развитие информационных технологий требуют современных решений в вопросе подготовки специалистов не только педагогической направленности, но и дефектологического профиля.

Разработка современных образовательных программ должна строиться на основе формирования коммуникационной компетентности обучающихся, что поможет быть специалисту высоко востребованным в профессии.

В настоящее время активно развивается и модернизируется система подготовки кадров по направлению *Специальное (дефектологическое) образование,* что говорит о необходимости включения новых компетенций на каждом этапе подготовки учителей-дефектологов и учителей-логопедов. Но при этом необходимо полноценное правовое регулирование деятельности учителя-дефектолога, что непосредственно связанно с развитием и оптимизацией обучения детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья [9, с. 145].

В ФГОС ВО по направлениям подготовки *Специальное (дефектологическое) образование* определены информационные технологии и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) при подготовке кадров. При этом актуальным остается вопрос формирования коммуникационной компетентности обозначенных выше специалистов. Потому что прослеживается зависимость успешности специалиста на международном рынке от его способности к взаимодействию, которое не всегда является положительным [5, с. 180].

За последние 20 лет в образовании произошли значительные изменения в области оценивания результата образования. Такие понятия, как: *подготовленность, образованность, общая культура, воспитанность* заменили на следующие понятия: *компетенция, компетентность* обучающихся [4, с. 15]. Глобализация мировой

экономики требует акцентирование внимания на принципе компетентности будущих выпускников высших учебных заведений.

Модернизация педагогического образования в России идет в сторону реализации потребностей социального развития и самореализации личности. В связи с этим необходимо внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс.

Реализация программ высшего образования в трудовой функции педагогической деятельности определяет следующие, связанные использованием информационно-коммуникационных технологий, а именно: использовать информационные технологии и цифровые ресурсы, современные и актуальные в настоящий момент; использовать такие способы оценивания результатов, чтобы они были современными при использовании информационно-коммуникационных технологий, обладали бы навыками работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и многим другим [7, с. 97].

Мы, в свою очередь, можем сделать вывод о том, что если человек обладает соответствующей компетенцией, владеет ее на должном уровне, при этом эта компетенция включает личное отношение человека к предмету его деятельности, то это является компетентностью.

Включение информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения очень ускоряет процесс передачи знаний, умений и навыков, а также различного опыта, например, социального. Информационно-коммуникационные технологии не только повышают качество и уровень процесса обучения и его результата, но и помогают индивиду быть адаптированным к различным изменениям, происходящим в окружающем социальном мире, что требует современное общество.

По мнению М.М. Абдуразакова, наглядные методы в обучении и усвоение знаний механическим путем в каждой из предметных областей должно становиться самостоятельным умением к приобретению знаний при использовании современных информационно-коммуникационных технологий [1, с. 91]. Поэтому эффективность образования и ее повышение зависит от образовательных технологий, которые применяются в процессе обучения.

Гузуева Э.Р. и Завзанова З.У. описывают компетенции, которые должны быть сформированы у будущих выпускников высшего учебного заведения. Они подразделяются на три вида: это общекультурные компетенции, профессиональные компетенции и информационно-коммуникационные компетенции. К первому виду относится анализ проблем (социально значимые, личностно значимы и так далее), ко второму – исследовательская, организационная, управленческая, аналитическая [3, с. 266].

Петров П.К. и Сабитова Н.К. описали уровни сформированности информационно-коммуникационных компетенций. Выделяют три уровня, благодаря которым можно определить сформированность компетенций, а именно: пороговый уровень, повышенный уровень и продвинутый уровень. На пороговом уровне отражены результаты минимального и достаточного уровня умений и знаний. На этом уровне обучающийся способен решать задачи общекультурного и профессионального характера, которые в свою очередь зависят от уровня квалификации. Повышенный уровень сформированности ИК-компетенций демонстрирует те знания и умения, позволяющие выполнять задачи различного вида в определенном роде деятельности и совершенствовать квалификационную подготовку на других уровнях. Обучающийся продвинутого уровня демонстрирует набор компетенция, позволяющий решать общекультурные и профессиональные задачи творчески, самостоятельно

использует накопленные знания и интегрирует их в свою деятельность, тем самым осваивая новые области в профессиональной подготовке и уровень квалификации [8].

Таким образом, способность решать задачи различного вида (например, учебные, профессиональные и т.д.) и при этом умело использовать информационно-коммуникационные технологии определяет уровень сформированности информационно-коммуникационной компетентности бакалавров, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», которая неразрывно связана с коммуникационной компетентностью [2, с. 52].

1. Абдуразаков М.М., Инина Л.А. Современные инновационные технологии в профессиональной подготовке будущего специалиста в контексте информатизации образования // Вестник Российского университета дружбы народов. - Серия: Информатизация образования. - 2014. - № 1. - С. 87-94.

2. Беликова Е.О. Роль информационно-коммуникационных технологий в формировании межкультурной компетенции студентов // Artium Magister. 2012. №13. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-v-formirovanii-mezhkulturnoy-kompetentsii-studentov

3. Гузуева Э.Р., Завзанова З.У. Формирование информационно-коммуникационной компетентности будущего бакалавра // МНКО. 2018. №6 (73). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-informatsionno-kommunikatsionnoy-kompetentnosti-buduschego-bakalavra (дата обращения: 14.09.2021).

4. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 39 с.

5. Калугина О.А. Формирование коммуникативной компетентности // Финансовый журнал. 2011. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentnosti (дата обращения: 14.09.2021).

6. Корнилова Е.А., Савотченко С.Е. О формировании информационно-коммуникационной компетентности педагогов // Экономика. Информатика. 2014. №21-1 (192). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-formirovanii-informatsionno-kommunikatsionnoy-kompetentnosti-pedagogov (дата обращения: 14.09.2021).

7. Лебедева М.Б., Шилова О.Н. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать? // Информатика и образование. – 2004. – N 3. – С.95-100.

8. Петров П.К., Сабитова Н.Г. Формирование информационно-коммуникационных компетенций у студентов бакалавриата гуманитарных направлений с использованием дистанционного обучения // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2.: URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=12115 (дата обращения: 14.09.2021).

9. Соловьева Т.А., Алмазова А.А., Кулакова Е.В. К проблеме усиления практико-ориентированной подготовки учителей-дефектологов по программам прикладного бакалавриата // Наука и школа. 2014. №4.

УДК 371.8; 37.018

Терминологические парадоксы в практике современного учителя

Вихорева Надежда Николаевна, к.филол.н., МБОУ «Гимназия №5» г.о. Балашиха, vikhona@mail.ru

Аннотация. Актуальные термины в педагогике множатся. Современный учитель принимает вызов времени, порой обнаруживая странные и неожиданные

противоречия в терминологии. Парадоксальность ситуации требует уточнения понятий, прояснения понимания терминов. Преподавание должно быть обеспечено четким видением того, какой инструментарий позволяет вести работу в современной образовательной среде, чем оперировать в процессе подготовки к работе в аудитории.

Ключевые слова: термин, современная образовательная среда, актуальный инструментарий, визуализация, интеллект-карта.

Концепция преподавания русского языка и литературы в образовательных организациях РФ [9, с.15-29] предписывает приоритет формирования коммуникативных умений обучающихся, которые на государственной итоговой аттестации должны продемонстрировать метапредметные знания, метапредметные учебно-информационные умения, отражающие целостность сложившейся картины мира [7, с.213-216; 8, с. 209-213]. К этим умениям и навыкам относятся: навыки работы с терминологией разных сфер научного знания; умения текстового анализа и оперирования информацией, полученного при чтении; коммуникативные навыки для жизни в социуме; целостное видение мира и себя в нем.

Целостная картина мира, в которую встраивается органичным образом представление научной области, оформляемой при помощи терминов, не может сформироваться у обучающегося, если нет целостности в научной языковой (терминологической) картине мира самого преподавателя.

Акцентируем внимание: владение терминологией педагога и обучающегося определяется не только особенностями отражения терминологической системы в языковой картине мира носителя языка, но и в большинстве случаев лексической аккуратностью в ситуации коммуникации и различных речевых ситуациях, пренебрежением понимания того, что сфера употребления терминологической лексики четко очерчена и по определению не должна быть двусмысленной, эмоционально окрашенной, контекстуально зависимой [4, с. 83-87].

Другими словами, целостность языковой (терминологической) картины мира преподавателя разрушается часто самой практикой профессиональной деятельности, в которой современный учитель порой обнаруживает странные и неожиданные противоречия в терминологии, *или парадоксы.*

Парадоксы – теоретические/ логические противоречия – возникают в науке, искусстве, в любой сфере деятельности человека. Всегда ли они оправданны? Почему возникают? Усиливается этот «аффект парадокса» поверхностным пониманием понятия/явления, неточностью речи и экстралингвистическими факторами – коммуникативными помехами. Коммуникативные помехи возникают в том случае, если участник общения (в нашем случае – специалист) допускает речевую неточность, интерференцию смыслов.

Парадокс в употреблении самого термина «термин»!

Ключевое понятие терминоведения широко исследовано в трудах К.Я. Авербуха, Н.Д. Арутюновой, О.С. Ахмановой, Г.О. Винокура, Б.Н. Головина, С.В. Гринева, В.П. Даниленко, Т.Л. Канделаки, А.Я. Климовицкого, В.М. Лейчика, Д.С. Лотте, А.А. Реформатского, А.В. Суперанской и др. Выявим общее и частное, связанное с самим определением этой категории. Я.А.Климовицкий пишет, что «термин – это слово (или словосочетание), языковой знак которого соотнесен (связан) с соответствующим понятием в системе понятий данной области знаний» и вводит понятие «относительной однозначности» в теле самого термина или в определенный временной отрезок: термин, имеющий определенное значение в один момент не константен во времени, с развитием области знаний может стать многозначным. С точ-

ки зрения А.В.Суперанской, термин – характеризующее свойства объекта слово. В.П.Даниленко определяет термин как «слово или словосочетание специальной сферы употребления, являющееся наименованием научного или производственно-технологического понятия и имеющее дефиницию».

А.А.Реформатский отмечает семантическую парадигматичность термина, принадлежащего одному терминологическому полю: он «в каждой терминологии соотнесен с теми или иными понятиями» [6, с.11-16].

«Термин признается специфическим языковым знаком (означающее слово и означаемое понятие) (Г.Рондье), трактуется как единица профессиональной коммуникации (Ю.Вюрстер), определяется как соотнесенный с понятием языковой знак в рамках одной сферы деятельности, не обусловленный контекстом (В.С.Кулебакин). В.Г.Руделев различает «слово» (соотносится с предметом/понятием) и «термин» (передает узкоспециальное научное понятие).

Обратим внимание: лексема «термин» порождает неоднозначность, так как авторы, с одной стороны, определяют ее как узкоспециальное слово, подлежащее «дешифровке» и только после этого становящееся «доступным» (R.G.White), а с другой стороны – термином признают любое слово, которое прописывает «бытовое» или «научно-техническое» понятие (Г.О.Винокур).

Кроме того, в языкознании существуют и терминологические дублеты. Н.А.Шурыгин различает дублеты в терминологии как совершенно тождественные по значению языковые знаки, соотнесенные с одним обозначаемым без релевантных признаков различия смысловых оттенков. Исследователь выделяет четыре типа терминологических дублетов: варианты одной основы (фонетические, морфологические, словообразовательные, орфографические: *дублет – дуплет, парадигма – парадигм, семасиология – семазиология*); структурные композиции (*идиома – идиоматическое выражение, коннотация – добавочное значение*); разные слова, абсолютно тождественные (*полисемия – многозначность*); терминологические сочетания (*иностранное слово – иноязычное слово – заимствованное слово)* .

Таким образом, сами понятия «термин» и «терминология» парадоксально сосуществуют в парадигме полисемантичности.

Сделаем промежуточный вывод 1: взгляды ученых на лексемы «термин» и «терминология» доказывают, что ясность мысли, однозначность понимания ключевых категорий в системе языковедения, педагогики – залог разрешения спорных ситуаций вокруг теоретических основ не только самой научной области, но и устранения коммуникативных помех в практике реализации научного знания, в нашем случае образовательной деятельности [3, с. 3-9].

Парадокс: педагогика сотрудничества или коллаборативное обучение?

Технологии обучения, позволяющие повысить эффективность образовательного процесса и добиться искомого результата, – разнообразны, описаны в специальной литературе. Обратимся к определению «педагогика сотрудничества» и «коллаборативное обучение». На наш взгляд, это термины, имеющие сходные определения [5, с. 24].

Для того чтобы процесс обучения был эффективным, необходимо создавать в организациях образования условия, способствующие раскрытию интеллектуального потенциала учащихся. Для обеспечения этого состояния необходимо внимание учителя к каждому ученику, к его физиологическим и интеллектуальным особенностям. Каждому ребенку очень важно ощущать себя «своим» на занятии, не бояться высказать свое мнение, знать, что любой его ответ будет услышан учителем, сверстниками и никто его не осудит за, возможно, неправильный ответ». Развивая

данную логику, авторы пишут о социальном характере обучения в коллаборации, о важнейшей функции общения в атмосфере сотрудничества, о понимании наставниками своих учеников.

Но в основе технологии сотрудничества (отечественной, не кембриджской), которую создавали Н.К.Крупская, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский, С.Т.Шацкий, С.Л.Соловейчик, К.Д.Ушинский, Л.Н.Толстой, Ш.А.Амонашвили, Е.Н.Ильин, Т.И. Шамова, В.Ф.Шаталов, Я.Корчак и др. [11; 12], задолго до появления модных западных течений в образовании, уже была заложена система методов и приёмов воспитания и обучения на принципах гуманизма и творческого подхода к развитию личности. Эта система успешно и активно реализуется в современной школе. В этой связи возникает парадокс, связанный с реализаций одного и того же подхода к обучению и воспитанию, но называемого разными терминами, что создает иллюзию разнообразия и разности.

Сделаем промежуточный вывод 2: возможно, в подобной ситуации точнее было бы употреблять термин «коллаборативная среда» как условие реализации технологии сотрудничества в образовательном процессе?!

Такое уточнение объясняется фактической реализацией практики технологии сотрудничества в образовательном процессе современной школы, уход от менторства к тьюторству [1, с.504-508]. Дистанционное обучение благодаря современным техническим возможностям позволяет вести работу как в малых, так и в больших группах, причем, в них могут входить как преподаватели разных дисциплин или несколько специалистов одной предметной области, так и обучающиеся из разных учебных групп.

В процессе обучения формируются сообщества, не ограниченные классом или группой, стенами учебного заведения. Объединенные соцсетями, интернет-контентом (без учета удаленности участников образовательного проекта/урока и т.д), участники образовательного процесса реализуют самые смелые перспективы технологии сотрудничества. Учителя и ученики могут объединяться в группы в рамках одной конференции, стрим-сессии, любого вида онлайн-активности (например, на платформах Jamboard, Padlet, LearningApps, WordWall, Quizlett, Miro, Kahoot и др.) При этом все условия повышения эффективности обучения в логике коллаборации реализуются, максимально оправдывая педагогическую технологию сотрудничества.

Парадокс интеллект-карты.

Сегодня современному учителю приходится сталкиваться с вызовами времени и искать эффективные технологии, позволяющие синтезировать визуализацию и практику совершенствования навыков работы с текстом для формирования ценностной и целостной картины мира обучающегося. Действительно, для обучающегося сегодня очень актуально совершенствовать работу с текстом, в том числе с компрессией данного текста, «вживанием» концепта текста в картину мира молодого человека [2, с. 468-474].

Современные возможности IT-технологий в образовании позволяют добиться мобильности процесса обучения, комфортного осваивания текстовой информации. Особое внимание среди них заслуживает технология моделирования интеллект-карт – майндмэпинг.

Согласно технологии, сжатие текста должно фиксироваться символами, в изобилии представленными техническими средствами. Обучение должно основываться на «проживании» текста и «осваивании» его. Восприятие учащихся текста, опосредованное личными ассоциациями, должно отражаться в инфографике на

основе актуализированных в памяти нейронных связей. Технология визуализации позволяет сохранить образы связанных между собой понятий и явлений, обеспечивая долгосрочную память о взаимосвязанных явлениях/понятиях. Таким образом, формируется целостная и ценностная картина мира носителя языка [10, с.268-274].

Существует трудность разграничения смежных технологий и методов визуализации: *опорный конспект, схема, диаграмма связей, интеллект-карта.*

Опорный конспект – это, по идее В.Ф.Шаталова, система опорных сигналов, т.е. наглядная конструкция, призванная стимулировать работу памяти ученика; это совокупность своеобразных знаков-символов, расположенных определенным образом, несущих в себе информацию и обращенных к ассоциациям обучающегося. «Компактные, необычные опорные сигналы, вызывая живой интерес учащихся, побуждают их к активному труду, к поиску, обостряют внимание ко всем проблемам, которые оказываются в поле их активного восприятия».

Схема – это зафиксированные в ходе объяснения материала рисунки, чертежи, карточки, таблицы, которые становятся опорой мысли и действия ученика.

Диаграмма связей – это инструмент, основанный на определении логических (!) взаимосвязей между различными данными и используемый для сопоставления причинно-следственных связей по исследуемой проблеме.

По своей цели применения диаграмма связей несколько похожа на причинно-следственную диаграмму Исикавы.

Интеллект-карта – это технология моделирования ассоциативных цепочек, вызванных концептом в рамках индивидуальной картины мира языковой личности, в соответствии с целостным и ценностным восприятием действительности носителя культуры.

Очевидно использование этих терминов в разных процессных контекстах. Подтверждение этому мы находим в оснащении многих цифровых ресурсов, предлагающих к использованию данные технологии и их продукты. В 2007 г. Ральф Ленглер и Мартин Эпплер создали Периодическую таблицу методов визуализации, в которой систематизированы около 100 средств визуализации.

Изучив содержание ресурса (как и других), мы пришли к заключению о том, что нет единого мнения, как называть продукт ассоциативного моделирования: интеллект-карта, карта ума/разума, ментальная карта, ассоциативная карта, диаграмма связей и т.д. Некоторые преподаватели используют майндмэп для структурирования, систематизации и обработки информации, обучения планированию и визуализации при мозговом штурме, обучению логике и стратегии, кто-то признает интеллект-карту способом фиксации мысли, повторяющий мыслепорождение, т.е. считают его продуктом реализации технологии.

На наш взгляд, интеллект-карта вмещает потенциал всех средств визуализации: таймлайн, инфографику, скрайбинг, опорную схему/конспект и др. Технология майндмэпинга предполагает использование различных *ресурсов и механизмов визуализации данных:* информации, аналитики, метафор, стратегий, как статических, так и днамических, то есть становится комплексной технологией визуализации концепта(-ов).

Обратим внимание на самое общее схематичное отображение интеллект-карты: от расположенного в центре концепта отходят радиальные линии ассоциативных цепочек, выводя на периферии визуальные образы, медиафайлы, ссылки и другой материал, связанный в сознании майндмэпера с концептом. Так сжатая информация о концепте в системе личностного целостного и ценностного восприятия мира языковой личности отражается схематично в символах.

Но центральный элемент древовидной схемы – концепт – *парадоксальным образом* неоднозначен в исследованиях специалистов. Существует несколько методических школ исследования концепта. В.И. Карасик исследует номинативная плотность концепта, З.Д. Попова, И.А. Стернин – поле концепта, Т.А. Космеда, Н.В. Плотникова – используют оба термина. «Концепт – это сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» - сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее», по мнению Ю.С. Степанова. [6, с. 12] И.А. Стернин представляет концепт как трехкомпонентную единицу, состоящую из образа, информационного содержания и интерпретационного поля. Продолжая логику Н.И.Жинкина и Л.С.Выготского, И.А.Стернин объясняет природу концепта универсальным предметным кодом. Он определяет «образ» нейролингвистической природы (как когнитивный, так и перцептивный) кодируемым концептом, включающим информационное содержание явления/предмета речи, а интерпретационное поле становится индивидуальным оценочным следствием концепта. Концепт = образ + информационное содержание + интерпретационное поле [6, с.13]. В.А.Маслова рассматривает концепт как основу информационного потока для человека, как ключевое частотное понятие культуры, у которого есть понятийное ядро и периферия значения. Интересно, что именно так, древовидно, моделируется интеллект-карта.

Майндмэп задействует ассоциации и чувства индивидуума в той связи, которая существует или формируется на примере частного опыта, имеет выход на практическое использование в жизни. Интеллект-карта, подобно нейронным связям в процессе мышления, формируется в связи с импульсом, вызванным лексемой текста, продуцирующей мгновенные реакции, которые отражаются на любом носителе (бумажном, цифровом) и отражают специфическое восприятие действительности конкретной личности, впитавшей национальную культуру и знания о мире на данный момент.

Сделаем промежуточный вывод 3: это неоднозначное обоснование, видимо, и порождает не только многообразие оформления, построения и наполнения информацией интеллект-карт, но и создает ситуацию подмены задачи структурирования информации посредством компрессии с форму визуализации информации большого объема, визуализирующая ассоциативные образы и ментальные цепочки, вызванные концептом.

В этом проблемном поле понимания того, что есть интеллект карта, мы можем констатировать тревожные тенденции и говорить о преподавании ради отображения в символах персональных ощущений, а не концентрированного знания. Упускается из виду суть технологии, которая направлена на «осваивание/о-СВОЕние» информации и превращение ее в знание. Когда изучаемое понятие становится «своим», пропущенным через образно-ассоциативное восприятие в работе с текстом любой предметной области. Зачастую эксплуатируется не назначение технологии, а ее формальное отображение и гибкие возможности использования технологии моделирования интеллект-карт в дистанционной работе с аудиторией.

Сделаем общие выводы: парадоксальная ситуация с терминологией в научном сообществе обусловлена динамичностью образовательного процесса, многогранностью понятийного аппарата и другими факторами. Уточнение и прояснение терминологических основ позволит снять неточности и разногласия в методических вопросах. В практике современного учителя используется широкий спектр технологий и инструментария, неоднозначность трактовки которых может усложнять обра-

зовательный процесс, поэтому знать подводные камни в терминологических лабиринтах – значит приблизиться к прояснению парадоксальных разногласий по их поводу.

1. Вихорева, Н.Н. Интеллект-карта как прием развития навыков письма обучающихся современной школы / Н.Н. Вихорева // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: Сб. научных трудов XI Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 25 января 2019 года. – М.: МПГУ, 2019. – С. 504-508.

2. Вихорева, Н.Н. Эффективные приемы визуализации информации в онлайн обучении на современном уроке литературы / Н.Н. Вихорева // Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами: Сб. статей XIII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 23 января – 01 2021 года. – М.: МАНПО, 5 за знания, 2021. – С. 468-474.

3. Громова Л.А. Функциональная грамотность: новое понятие или хорошо забытое старое? / Л.А. Громова, С.С. Пичугин, В.Ф. Красноперова, Т.Н. Трунцева // Школьные технологии. – 2021. – № 4. – С. 3-9.

4. Крижовецкая, О.М. О возможностях визуализации и концептуализации как способах формирования аналитического и понятийного мышления / О.М. Крижовецкая, Н.Н. Вихорева // Актуальные проблемы качества образования в высшей школе: Материалы докладов научно-практической конференции, Тверь, 01 марта 2021 г. /. – Тверь: Тверской государственный технический университет, 2021. – С. 83-87.

5. Трунцева, Т.Н. Перспективные модели онлайн-обучения в системе дополнительного профессионального образования / Т.Н. Трунцева, С.Н. Усова // Научная школа Т.И. Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сб. статей X Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 25 января 2018 года. – М.: "5 за знания". МПГУ, 2018. – С. 24-28.

6. Трунцева, Т.Н. Ассоциативное моделирование текста на уроках русского языка в V-IX классах / Т.Н. Трунцева, Н.Н. Вихорева // Русский язык в школе. – 2017. – № 11. – С. 11-16.

7. Трунцева, Т.Н. Интегрированный урок в системе формирования целостной картины мира школьника / Т.Н. Трунцева, В.Н. Романова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 5-3(71). – С. 213-216.

8. Трунцева, Т.Н. Лингвоконцептологический урок как форма развития индивидуальной картины мира школьника (в контексте изучения рассказа Л. Андреева "Ангелочек") / Т.Н. Трунцева, И.В. Евсякова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 11-2(77). – С. 209-213.

9. Трунцева, Т.Н. Реализации Концепции преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях РФ */ Т.Н. Трунцева // Академический вестник Академии социального управления. – 2018. – № 1(28). – С. 15-29.*

10. Трунцева, Т.Н. Современный урок словесности: эффективные приёмы визуализации информации / Т.Н. Трунцева, Н.Н. Вихорева // Журавлевские чтения. Взаимосвязь педагогической науки и практики: материалы V Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти Журавлева Василия Ивановича, Москва, 11 февраля 2021 года. – М.: МГОУ, 2021. – С. 268-274.

11. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

12. Шамова, Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

УДК 137.017.924

Педагогическая этика в эпоху цифровизации

Громова Любовь Анатольевна, к.пед.н., доц. кафедры общеобразовательных дисциплин, АСОУ, SPIN-код 5813-9808, gromovala@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается современное положение профессиональной этики учителя. Анализируются воспитательные проблемы, с которыми сталкивается учитель при дистанционном обучении. Предлагаются правила этики, касающиеся работы в электронной среде.

Ключевые слова: педагогическая этика; электронная образовательная среда; нормы профессиональной этики учителя

Вопросы педагогической этики в современном образовательном пространстве России ушли на второй план. Цунами цифровизации, накрывшее мир в результате пандемии, погребло под собой требовавшие скорейшего разрешения проблемы воспитания и нравственного развития участников образовательного процесса. Но и до этого чаще всего при упоминании термина «педагогическая этика» возникало обсуждение взаимоотношения учителя и ребенка, но не учителей, как членов педагогического коллектива. Однако разработка вопросов нравственного воспитания и самовоспитания педагога тоже входит в понятие «педагогическая этика» [5, с.15].

Раскрыть учащимся сущность человеческих поступков, научить отличать добро от потакания, собственное достоинство от самовлюбленности может только тот учитель, чьи нравственные установки соответствуют принципам педагогической и общечеловеческой этики. Формирование позитивных нравственных потребностей учительства, его взглядов и убеждений является важнейшей задачей профессионального образования. Педагогическая этика должна обратить особое внимание на сущность и специфику индивидуального нравственного сознания учителя. Учитель участвует в процессе воспроизводства нравственного сознания личности как концентрированный носитель общественной морали [5, с.158].

В начале процесса цифровизации образования проблема адаптации учителя к этой образовательной среде представлялась легко решаемой. Казалось, что достаточно научить учителя включать компьютер, работать с клавиатурой и различными браузерами, и он получит необходимое количество методических навыков. В настоящее время можно констатировать, что изменение социальной ситуации на виртуальную среду стимулирует новое развитие личности, в том числе и взрослого человека [1, с. 263]. К.Н. Поливанова предполагает, что воздействие средств массовой информации приводит тому, что развитие способности личности к анализу и критике замещается эмоциональной реакцией [4, с.7].

Это в полной мере касается поведения учителя при дистанционном обучении не только собственно учеников, но и самообучения в электронной среде. При применении цифровых образовательных технологий в рамках курсов повышения квалификации учителей приходится сталкиваться с тем, что слушатели оказываются беспомощны при решении учебных задач в виртуальной среде. Мало того, у вполне взрослых людей проявляются признаки личностной незрелости. Например, вместо решения проблемы с помощью консультации у педагога слушательница пытается воспользоваться различными способами из своего школьного детства [2, с.54]. Не успевая сдать вовремя работу, пытается выдать за свой материал из интернета, который совершенно не соответствует требованиям, заявленным к работе. То есть этические нормы, сформированные при очном обучении, претерпевают деградацию вплоть до нарушения нравственных правил.

Анализ состояния педагогической этики в настоящее время показывает, что педагогическое сообщество разделилось по отношению к работе в виртуальном пространстве. Можно выделить группу, которая постепенно уменьшается, где оказались педагоги не способные к изменению поведения и профессиональной приспособленности. В результате все методические новшества отрицаются, а способность достижения планируемых результатов учениками в электронной среде оценивается очень низко. Это те учителя, которые не только с трудом осваивают цифровые технологии, но и оказались не в состоянии изменить свою авторитарную позицию при преподавании предмета [3, с.29].

Ни в коем случае нельзя утверждать, что это совершенно бесполезные сотрудники. В частности, благодаря им пока сохраняется фундаментальность российского образования. В лучшем своем проявлении это люди, которые обладают серьезными знаниями в области науки, изучаемой в школе, логическим мышлением, связывающим все разделы учебника в методически обоснованную последовательность. Другое дело, что они привыкли опираться в свою очередь на возрастные особенности учеников, которые были основаны на стройной системе советского образования, начиная с дошкольной ступени. К сожалению, эта система в настоящее время разрушена практически полностью. Это обусловлено не только многочисленными модернизациями общего образования, но и полным изменением образа жизни и взглядов родителей учеников.

Кратко: отсутствие здоровьесберегающего режима в семье, отказ от совместного просмотра детских фильмов и мультфильмов в пользу снабжения ребенка гаджетом, резкое снижение общения через чтение книг вслух, рассказа сказок на ночь, пения колыбельных песен, развития игровой деятельности ребенка.

Вторая группа педагогов, к сожалению, подвержена тому самому эмоциональному регрессу, о котором говорит К.Н.Поливанова. Это учителя, которые ставят свое профессиональное благополучие в зависимость от умения приспособиться к многочисленным требованиям администрации в ущерб логике нравственного и духовного совершенствования личности. Как это ни грустно, но многочисленные новшества в образовании этому все сильнее способствуют. Наша школа попала в «Топ-100»? Значит вне зависимости от уровня успеваемости учеников, их способностей, надо там удержаться, поскольку мы получили поощрительный грант.

Надо натаскивать старшеклассников на успешную сдачу ЕГЭ, превратить внеурочную деятельность детей в бесконечные дополнительные занятия, вопреки требованиям СанПинов. Для сохранения высоких результатов устраиваются конкурсы на поступление в «лучшие классы», даже есть это противозаконно. В результате резко снижается нравственный и эмоциональный комфорт в учительской среде, возникает нездоровая конкуренция, а вслед за ней и этические конфликты. К сожалению, условия дополнительного профессионального образования педагогов тоже вносят свою лепту в нарушения профессиональной этики. Сегодня срочно всем надо пройти курсы по формированию функциональной грамотности, совершенно не считаясь ни с отсутствием времени, ни с готовностью учителя к обучению. Значит, в список слушателей вносятся все педагоги вне зависимости от занятости или даже состояния здоровья.

Готовность в данном случае включает не только потребность личности, но и техническое состояние средств дистанционной связи (чего стоит участие в вебинаре по смартфону!), и элементарное несоответствие условиям охраны труда учителя (увеличение рабочей нагрузки за все разумные пределы). В результате в лучшем случае учителя объединяются и выполняют самостоятельные задания курса вместе,

в худшем случае просто из интернета скачивается материал, отдаленно связанный с заданием, которое не только не осмысливается, но и не прочитывается. В настоящее время при осуществлении профессионально-личностного развития педагогов в ходе повышения квалификации на курсах дополнительного профессионального образования необходимо уделять внимание качественному изменению личностных качеств слушателей (эмпатийность и социорефлексия, самоорганизованность, общая культура) [7, с.59].

Влияет ли все это на профессиональную этику учителя? Да, в результате он перестает чувствовать себя специалистом в своем деле, превращается в «поставщика образовательных услуг», которому главное – продать свой «товар» вне зависимости от его качества. Педагогическая этика в данном случае страдает за счет разрушения эмпатии всех участников дополнительного профессионального образования. К сожалению, ни в обществе, ни в учительской среде до сих пор не осознается опасность такого подхода к образованию. В свое время еще президент США Барак Обама упомянул о том, что самое главное богатство России и Украины не в недрах и технологиях, а в качестве населения. И обуславливало это качество, прежде всего, всеобщее среднее образование, формирующее не только научную картину мира, но и систему социальных и нравственных ценностей, которая обеспечивала качественное функционирование, воспроизводство и развитие промышленного потенциала. Выпускник средней школы был способен не только написать без ошибок заявление о приеме на работу, но и вовремя явиться на свое место, начать выполнять свои обязанности сразу, не проходя период адаптации к ритму работы предприятия, выполнять свои обязанности ответственно, не заморачиваясь различными аспектами «прав личности».

Все эти качества сильно облегчают решение текущих задач производства. К сожалению, в настоящее время далеко не все выпускники способны к такому поведению. Это обусловлено многими причинами, но главное, нарушением такой функции школы как воспитание. На самом деле задача не является нерешаемой, но для этого надо изменить, прежде всего, сознание школьного учителя, вернув его с позиции «удовлетворения образовательных услуг», на положение организатора образования, как единого целенаправленного процесса воспитания и обучения, являющегося общественно значимым благом и осуществляемого в интересах человека, семьи, общества и государства. Без развития педагогической этики, конечно, в данном случае не обойтись.

Этот процесс должна начать и реально начинает третья группа педагогического сообщества, которая формируется в настоящее время. Главным ее отличием является нацеленность в первую очередь на помощь ученикам в адаптации к взрослому миру при сохранении на всю жизнь этических принципов русского народа. Конечно, имеется в виду не национальность, а гражданская идентичность. И центром воспитания в таком случае являются нравственность, патриотизм и гражданственность. Эти понятия в настоящее время кажутся многим спорными. С другой стороны их актуальная необходимость в современных условиях становится все более зримой.

Отсюда все ширится волонтерское (а лучше – добровольческое) движение в России, благотворительность стала привычным атрибутом нашей жизни, в «Бессмертном полку» идут во всех городах и весях и ветераны, и молодые люди. Средняя общеобразовательная школа должна быть в таких вопросах впереди общества. Невозможно достичь планируемых личностных результатов федеральных образовательных стандартов учительским коллективом, в котором педагоги повторяют

вслед за «оппозиционерами» постулаты о тоталитарном государстве, в котором нет свободы слова, митингов, в армии всех калечат и «олигархи от власти грабят нищий народ».

Дети очень хорошо чувствуют фальшь учителя, не верящего в собственные громкие слова о любви к Родине, долге перед обществом и так далее. Для того, чтобы в образовательной среде школы происходило развитие педагогической этики, необходимо продолжить этот процесс в практической плоскости. Министерство просвещения предлагает примерное положение о нормах профессиональной этики педагогических работников [3]. Однако создание в школе кодекса профессиональной этики носит откровенно формальный характер.

Кодекс педагогической этики должен определять совокупность нравственных требований, вытекающих из принципов и норм педагогической морали. Он должен регулировать поведение и систему отношений в процессе деятельности учителя. Одной из его основ является установление основных требований (правил), которые определяют отношение педагога к самому себе, педагогическому труду и взаимоотношений между коллегами по цеху. В их число должны включаться и члены администрации школы, сотрудники методических центров и учреждений дополнительного профессионального образования. Ни в коем случае не желая стимулировать создание очередных бумажных документов, хочется внести на рассмотрение педагогического сообщества следующие правила этики, касающиеся работы в электронной среде:

- дистанционное общение с ученика и коллегами подразумевает необходимость уважительного взаимодействия, в том числе выполнение правил этикета при обращении устном или письменном (корректное представление своей личности, обязательные слова приветствия, обращения, выражения благодарности, прощания и пр.);

- при дистанционном общении особо важно учитывать время обращения к адресату, поскольку письма, звонки и обращения могут поступать по сети в течение всего времени суток, нарушая право учеников и коллег на отдых и сон;

- необходимо уметь поставить себя на место другого человека, заранее планируя достаточное время для адресата на выполнение тех просьб и заданий, которые высылаются (так, часто выполненные задания курса повышения квалификации высылаются непосредственно к зачету, не позволяя преподавателю произвести качественную проверку);

- при участии в дистанционном мероприятии (вебинаре) в режиме реального времени важно, с одной стороны, активно участвовать в обсуждении, например, в чате, с другой стороны, необходимо понимать, в каком положении находится выступающий, например, не прерывая его речь частными, не касающимися темы вопросами (особенно о том, когда же занятие кончится).

Конечно, список правил общения в дистанционной среде этим не заканчивается, но все-таки обсудить этикет такого рода очень важно. Иначе за суетой приспособления к изменяющимся условиям века будет потеряно главное преимущество российского общего образования – цельность фундаментального и нравственного развития населения огромной страны.

Именно общее образование должно быть нацелено на объединение всех жителей России на основе общих этических и нравственных ценностей. Особо серьезное внимание необходимо уделить исправлению ошибок девяностых годов. Главная проблема, унаследованная школой из тех времен – это приоритет эгоцентризма ребенка над его стремлением принадлежать к личностно значимому сообществу. До

сих пор ученики советской школы одними из самых значимых близких людей считают своих одноклассников. К сожалению, в современной школе это понятие девальвировалось. Психологическая травля, кибербуллинг, деление класса на элиту и «козлов отпущения» представляются теперь неизбежными признаками жизни школьного коллектива. И это тоже является следствием снижения качества воспитательной работы и педагогической этики в учительском сообществе.

В.А. Сухомлинский по этому поводу писал: «Нравственные пороки появляются и там, где нет настоящего воспитания, где маленький человек растет как маленький божок или, наоборот, как бурьян – его никто не учит ни хорошему, ни плохому. Чтобы не было плохого, надо учить только хорошему» [6, с.56]. И учить умению взаимодействовать со сверстниками современных детей необходимо, начиная с самых азов. Доходит до того, что подростки не могут даже дать определение настоящей дружбе, уподобляясь советским дошкольникам. «Друг – тот, кто делает мне хорошо». Часто только пример взаимодействия учителя с коллегами и учениками дает детям возможность понимания, что «человек человеку не волк».

1. Громова, Л.А. Электронное образование взрослых в свете культурно-исторического подхода / Актуальные проблемы культурно-исторической психологии: материалы Первого международного симпозиума по культурно-исторической психологии (Новосибирск, 16-19 ноября 2020). – Новосибирск: НГПУ, 2020. – 508 с.

2. Громова, Л.А. Этика электронного повышения квалификации учителей / Инновационные проекты и программы в образовании. – 2020. – № 5.

3. Пичугин, С.С. Организация онлайн-обучения младших школьников: матрица дидактических подходов к решению проблемы // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2020. – Т. 11, № 2. – С. 29 – 33.

4. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире Современная зарубежная психология, 2016. Том 5, С 5-10

5. Профессиональная этика педагога. - Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 2016. - 361 с.

6. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего. - М.: Педагогика, 1989. – 286 с.

7. Трунцева Т.Н. Социально-педагогическое проектирование внеурочной деятельности как актуальная проблема современного образования / Т.Н.Трунцева, О.О. Черникова // Стандарты и мониторинг в образовании. 2020. №5 (134). С. 57-60

УДК 372.881.1

Организация контроля иноязычной лексики на уроках иностранного языка при помощи визуального словаря

Исаева Анастасия Олеговна, магистрант Московского городского педагогического университета, isaevaenglish@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена методической проблеме использования визуального словаря как средства контроля степени усвоения младшими школьниками изученной на уроках иностранного языка лексики. Описаны особенности и преимущества использования визуального словаря в процессе контроля знания учащимися проверяемых лексических единиц. Представлены примеры заданий на основе использования визуального словаря для организации контроля степени освоения обучающимися иноязычной лексики.

Ключевые слова: контроль; иноязычная лексика; визуальный словарь.

Одним из важнейших этапов процесса обучения является контроль степени овладения обучающимися знаниями и умениями по изученной теме. Именно контроль помогает учителю определить, достигнута ли цель, поставленная в начале освоения темы, и определить новые цели. Под контролем в научно-методической литературе понимается «определение уровня владения языком, достигнутого учащимися за определенный период времени» [4, с. 295]. Контроль выполняет следующие функции: диагностическая, обучающая, управляющая, корректирующая, стимулирующая, оценочная [4, с. 297].

Контроль осуществляется по всем школьным предметам, в том числе по иностранному языку. Отметим, что при подготовке контрольных мероприятий педагогу иностранного языка необходимо учитывать ряд требований [1, с. 94]: регулярность (регулярный контроль не только дисциплинирует учащихся, но и позволяет преподавателю выявить «слабые» места в учебном процессе); целенаправленность (контроль должен содержать задания, направленные на оценку конкретных знаний и умений); объективность (контрольные задания должны быть разработаны таким образом, чтобы в максимальной степени исключить возможный субъективизм проверяющего и обеспечить выявление надежных результатов); экономичность (контроль не должен отнимать много учебного времени и должен обеспечивать преподавателю быструю и нетрудоемкую проверку результатов); ясность (контроль должен предлагать учащимся задания с понятными однозначными формулировками; следует избегать нестандартных и творческих заданий в качестве контрольных); репрезентативность (контрольный материал должен быть тщательно подготовлен и представлен аккуратно, с соблюдением всех правил оформления печатного текста); ограничение времени (контроль предполагает регламентацию по времени как для письменных заданий, так и для устных ответов).

В настоящее время контроль осуществляется как в письменном виде (написание школьниками самостоятельных, контрольных работ, тестов, диагностических заданий и пр.), так и в цифровом формате. Следует подчеркнуть, что в последнее время в школе более распространена практика выполнения обучающимися контрольных заданий по иностранному языку в цифровом варианте.

Для этого педагогу сегодня предлагается большое многообразие средств. Одним из таких инструментов может быть визуальный словарь. Визуальный словарь, он же иллюстрированный словарь представляет собой «словарь, содержащий в тексте словарных статей рисунки, позволяющие уточнить наглядно то или иное значение слова» [3, с. 60]. Дадим краткую *характеристику словарей данного типа*. Визуальные словари могут быть одноязычными, двуязычными и многоязычными, печатными и электронными (цифровыми), определенной тематики и включать различные темы, для детей и взрослых и т.д. Принцип организации содержания тематический, что позволяет изучать и проверять не отдельные слова, а лексико-тематические группы слов [2, с.314].

Основными элементами словарной статьи в цифровом варианте являются графическая форма слова на иностранном языке, звуковой состав слова в виде транскрипции, перевод на другой язык или языки (в двуязычных и многоязычных словарях), изображение понятия, аудиовизуальная поддержка (возможность прослушать произношение и пр.) [2, с. 316]. Добавим, что цифровые визуальные словари также обладают интерактивностью как важнейшей характеристикой всех цифровых средств.

Приведем примеры заданий на основе применения визуального словаря, которые педагоги иностранного языка могут использовать с целью контроля овладения

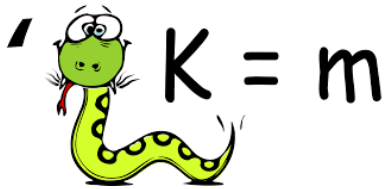
учащимися лексическими единицами по теме. *Немой словарный диктант* – учитель демонстрирует иллюстрации к понятиям, школьники записывают эти слова на иностранном языке.

Например, для диктанта можно использовать изображения из следующих словарных статей:

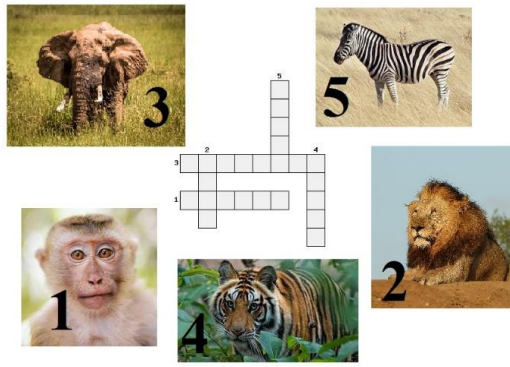


Ребусы. Учитель может предложить ребус в виде картинки, как индивидуальное задание в виде распечаток, можно использовать как цифровое домашнее задание в МЭШ. Данный вид работы требует тщательного отбора лексических единиц.

Например:



Визуальные кроссворды. Для кроссвордов вместо определений понятий используются изображения. Учитель может использовать данное задание как индивидуальное задание в виде распечаток, можно использовать как цифровое домашнее задание в МЭШ, так же можно использовать в виде интерактивных приложений.



Особенность, требующая внимания при организации такого формы работы: иллюстрации должны быть однозначными, не допускающими разночтений.

Обобщим вышесказанное: визуальные словари расширяют возможности педагога при организации контроля усвоения лексики на уроках иностранного языка, а также дают возможность разнообразить домашнее задание учащихся.

1. Иванченко А.И. Практическая методика обучения иностранным языкам – СПб: КАРО, 2016. – 256 с.

2. Исаева А.О., Михеева Е.В. Визуальный словарь как средство обучения младших школьников иностранному языку // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях цифровизации. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (4 марта 2021 года. – М.: Известия ИППО, 2021. – С. 314-317.

3. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.

4. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

УДК 37.022

Разговор как форма общения и его влияние на формирование личности ребенка

Кацпшак Лех, доктор гуманитарных наук, чрезвычайный профессор Государственного высшего учебного заведения Университет им. Ст. Сташица, г. Пила, Польша, lech.kacprzak@neostrada.pl

Аннотация. Разговор, как одна из форм речевого общения, имеет существенное значение для функционирования общества. Разговор с ребенком – это возможность построить уникальную взаимосвязь его со взрослым как основу взаимопонимания. Не использованный в нужный момент, он может не появиться снова, потому что ребенок, однажды оставленный без внимания, может не захотеть говорить в следующий раз. Однако, если мы пытаемся побеседовать с ребенком, мы должны позволить ему говорить, а не упрекать, исправлять или навязывать ему своё мнение. В конце концов, разговор – это обмен мнениями, а не дискуссия.

Ключевые слова: разговор, беседа, общение, диагностика, терапия, социальная дезадаптация.

Под термином «разговор» понимается обмен мнениями, мыслями или сообщениями между людьми. Однако, на наш взгляд, это понятие имеет гораздо более широкое толкование. Как известно, именно отправка сообщений и словесное самовыражение, помимо прочего, отличает людей от животных. И хотя мы, люди, наделены даром речи и способностью общаться, мы не всегда знаем, как это делать правильно. Существуют банальные разговоры для поддержания любого контакта с другими и обмен информацией типа: «Я вернусь позже», как наименее ценные формы вербального общения. Кроме того, это относится к дискуссии, которая, как важный вид беседы, должна затрагивать т.н. серьезные дела. Более того, дискуссия – это соревнование, столкновение мнений, которое каждая сторона пытается протолкнуть, и одна из них побеждает. Самая ожидаемая форма разговора для всех – это диалог, определяемый как общение.

Следовательно, это сотрудничество, когда один внимательно слушает другого, и их цель - найти согласие во взглядах, то есть получить оптимальный результат.

Следует отметить, что единого определения понятия «разговор» не существует, разве что предполагается, что в разговоре участвуют как минимум два человека. В

рамках данной статьи принимаем, что, во-первых, разговор – вид речевого взаимодействия, происходящее спонтанно, неформально, симметрично в целях установления и поддержания межличностного контакта. Во-вторых, не является разговором *приветствие* (ритуализованное взаимодействие), *статусные обмены информацией* (распоряжение, приказ, директива начальника подчиненному).

Разговор должен следовать правилам этикета, потому что разговор является одним из видов социального взаимодействия. Особые методы ведения разговора называются правилами общения. Несоблюдение этих правил может привести к осложнениям в разговоре или даже к его окончанию. Составляющие разговора – реплики к тому, что ранее уже в нём было сказано.

Разговоры могут считаться оптимальной формой общения в зависимости от намерений участников. Разговоры могут быть идеальной формой речевого взаимодействия в случае, если каждая сторона желает относительно равного обмена информацией, или когда стороны хотят построить социальные связи. С другой стороны, если требуется возможность просмотра и повторного анализа нужной информации, идеально подходит письменное общение. Разговор может также быть предпочтительнее, если контрагенты считают высшей ценностью использованное для общения время.

Разговор как элемент диагноза

Анализируя *интервью* как элемент диагностики, следует определить само понятие «диагноз». На основе знания общих методологических и теоретических закономерностей его можно определить как результат многоаспектного анализа состояния дел – формы их проявлений, механизмов, обусловливающих их реализацию, уровень их развития, последствий развития и прогнозов тенденций дальнейшего развития. В такой ситуации диагноз ставится кем-то, кому-то и для кого-то, а также чему-то и с определенной точки зрения. Более того, диагностика – это успешное состояние, которое является конечным результатом диагностической процедуры. Это понятие часто включает как его функциональный аспект, так и результат этих действий, то есть действий, направленных на распознавание проблемы и окончательную оценку. Зачастую интервью – это первый этап исследования, проводимого с диагностической целью.

Часто замечают, что беседа – это первый и основной этап построения контакта между исследователем и исследуемым человеком. Более того, это дает основу для постановки диагностической проблемы и формулирования соответствующих гипотез. Интервью как специфичесая форма беседы может проводиться во многих вариантах, и, благодаря такой гибкости, его можно адаптировать к различным потребностям и диагностическим задачам. Кроме того, интервью позволяет сопоставить данные клинических испытаний с данными наблюдения за поведением ребенка и динамически изменяющимися его реакциями на заданные вопросы, собранные из многих источников. Как утверждают многие ученые, педагоги и психологи, умело проведенная беседа позволяет заметить особенности клиента и то, как он воспринимает текущие события и описываемые жизненные ситуации. Более того, они считают, что возможность наблюдать за поведением во время диагностического интервью является бесценным источником данных, позволяющих изменять вербальную информацию, данные, составляющие предпосылки для новых гипотез, которые могут изменить направление и ход обучения. Кроме того, они замечают, что, наблюдая за субъектом во время разговора, можно контролировать его эмоциональное состояние и регулировать динамику контакта и ход разговора.

Как правильно выбрать форму разговора?

Проводящий диагноз имеет простор для маневра, при использовании беседы как основу для диагноза или его элемента. Он может выбрать один из вариантов беседы, приспособив стратегию беседы и ее формы к диагностической ситуации, цели и проблеме. В этом случае перечисляются три типа беседы:

• структурированный разговор;

• полуструктурированное интервью;

• разговор в открытой или «случайной» структуре.

Ссылаясь на литературные источники, относящиеся к методологии ведения беседы, можно отметить, что структурированная беседа - это такая беседа, в которой набор вопросов, пунктов и возможных ответов предопределен, а также их форма, последовательность, а метод кодирования и оценки. ответов остались без изменений. Стандартизация интервью призвана повысить уверенность в том, что разнообразие ответов может быть связано с различиями между респондентами или изменением состояния респондента, а не с методом и формой сбора информации. С другой стороны, стандартизация упомянутых элементов беседы приводит к тому, что диагност теряет всю информацию об индивидуальной дифференциации реакций респондентов. Более того, не свободность и естественность поведения на момент постановки диагноза существенно ограничивают контакт с респондентом, а также объем и глубину получаемой информации. Кроме того, вызывает беспокойство рутинное использование этой формы разговора.

На половину структурированный разговор не требует стандартизации всех вопросов и их дословного повторения. Общие категории или диагностические вопросы, а также критерии и метод оценки утверждений имеют постоянное содержание и порядок. С другой стороны, подробные вопросы формулирует диагност на постоянной основе. Более того, ответы респондентов также открыты. Преимуществами этой формы разговора являются относительно высокая точность и надежность, а также возможность использования ее в научных исследованиях и при внутри- и межиндивидуальных сравнениях. Такой тип разговора дает диагностику и обследуемому гораздо большую свободу, что, в свою очередь, позволяет установить более глубокий контакт. Дополнительным преимуществом частично структурированного интервью является то, что оно позволяет задавать дополнительные пояснительные вопросы, когда диагност решает, что метод ответа вызывает сомнения или вопрос вызывает ответы, которые могут быть диагностически значимыми. Это расширяет диапазон информации, которую можно получить, и позволяет получить более глубокий контент, выходящий за рамки запланированных тем.

Беседа с открытой структурой, как и любое диагностическое интервью, предназначена для предоставления конкретной, значимой с точки зрения проблемы, информации.

Таким образом, в случайном разговоре различают две формы: беседа с открытой структурой, которая может быть изменена в зависимости от информации, появляющейся на постоянной основе, и беседа, которая не имеет запланированной структуры и в которой диагност ограничивается инструкциями по обследуемому человеку и оставляет ему свободу выражения. Этот тип разговора позволяет наблюдать за субъектом, ребенком в неоднозначной, открытой ситуации, видеть его тонкие невербальные реакции как конкретные индикаторы и то, как он редактирует высказывание. Это дает возможность наладить контакт с пациентом, уважая его ритм речи, его настроение и потребности.

Ход диагностического интервью

Случается, что разговор – единственный или основной инструмент в диагностике, поэтому для получения данных так важно создать максимально оптимальные условия для его протекания. Основанием для правильного ведения беседы является обеспечение соответствующих взаимоотношений с исследуемым предметом. В таких отношениях замечено, что «между человеком, ведущим беседу, или интервьюируемым, и собеседником в какой-то момент существует определенная связь, чувство определенной близости». Затем говорится о так называемом «контакте», который на практике означает взаимопонимание высказываний, возможно, других способов невербального выражения, то есть мимики, пантомимики, а также эмоциональной модуляции голоса или акцентирования определенных слов. Более того, «контакт» также означает – возможно, прежде всего, когда речь идет о методе разговора – взаимное эмоциональное отношение людей, встречающихся во время разговора, во время экзаменов до самого собеседования.

Это прекрасная возможность подготовиться и облегчить правильный «контакт». Однако следует обратить внимание, что при диагностике методом разговора существуют отношения между диагностированным и диагностом, т.е. односторонние. Это означает, что согласие участников исследования на асимметрию ролей, т.е. Представление вопросов одного из них как предмета интереса, позволяет считать, что все действия во время собеседования направлены на решение проблемы испытуемого, и, следовательно, личные переживания и потребности диагноста следует игнорировать. Кроме того, диагност должен быть хорошо подготовлен к проведению интервью, а подготовка к интервью должна включать чтение документов по этому вопросу и результатов наблюдения, а в особых случаях даже использование короткой анкеты. Все это направлено на определение вероятного отношения диагностированного человека к собеседованию. Затем определите, какую информацию диагност захочет получить во время собеседования, и подготовьте предварительный список соответствующих вопросов.

Следующим этапом диагностического интервью является обеспечение соответствующих условий, в которых будет проходить интервью. Вообще говоря, они должны обеспечивать максимальный психологический комфорт. Также подчеркивается, что беседа должна проходить без участия третьих лиц, без спешки, в удобном и эстетично обустроенном месте, гарантирующем тишину.

После подготовки к собеседованию можно приступать к его проведению, и его собственное течение делится на три этапа: это начальный этап разговора, основной этап и резюме. Вводная часть охватывает начало разговора, заключение договора и первоначальную постановку проблемы. Роль вводной части состоит в том, чтобы побудить респондента принять участие в исследовании, устраняя возможные страхи и сопротивление, связанные с раскрытием необходимой информации, повышая их мотивацию к сотрудничеству и создавая взаимное доверие. Кроме того, респондента следует проинформировать о цели исследования, а также о том, что ему не нужно отвечать на неловкие вопросы. Более того, он должен быть убежден, что информация, которую он предоставляет, не будет предана гласности и что его контакт с психологом будет для него полезным.

Основная часть беседы отличается значительным разнообразием формы и содержания в зависимости от цели, задачи и школьного диагноста. Его возможные варианты принципиально различаются по степени структурирования, охватываемым тематическим областям и стилю проведения, то есть по степени направленности, типу вмешательства и вопросов. Можно предположить, что процедура собеседования следует плану исследования и включает:

1. Определение цели исследования и постановка проблемы.

2. Отображение их языком выбранной теории.

3. Формулирование вопросов или гипотез по объяснению проблемы.

4.Решение того, какие теоретические категории будут использоваться для описания проблем, и каковы будут индикаторы этих категорий.

5. Проверка гипотез на основе существующих или дополнительно собранных в разумном разговоре.

Нельзя забывать о функциях ответов диагностированного человека, которые могут играть репрезентативную, выразительную и импрессионистическую роль.

Первая репрезентативная функция – это передача информации об объективных фактах, например о возрасте, количестве братьев и сестер, домашних условиях и образовании родителей. Вторая роль ответов касается отношения респондента к этим фактам, то есть оценки родителей и успеваемости детей в школе. Третья импрессионистическая функция - это утверждение диагностированного человека, предпринимающего попытки сознательно создать себя перед диагностом, например, хорошим кандидатом на данную должность, руководителем класса, «ведущим» или «выдающимся в науке». , исследователь должен знать, что в зависимости от интенсивности впечатляющей функции в утверждениях, две другие искажаются, а это, в свою очередь, влияет на правильный диагноз респондента. может помочь вам избежать трудностей при постановке точного диагноза.

Завершающий этап беседы должен состояться после получения информации от респондента по всем обсуждаемым темам. Подчеркивается, что диагносту важно подвести итоги интервью, но не оценивать обследуемого. Кроме того, собеседование должно быть конструктивным и не должно заканчиваться до тех пор, пока не будут выяснены все сомнения испытуемого.

Теоретически можно сказать, что с окончанием разговора связаны три вещи:

1. Следует сообщить о приближающемся окончании разговора - заявлении диагноста. Когда сообщается о приближающемся завершении встречи, это мобилизует реакцию, и часто некоторые люди оставляют самые важные дела на потом.

2. Резюме интервью вместе с выводами должно содержать информацию о дальнейшем плане процедуры – это дает респонденту ощущение того, что время использовано правильно, и является мотивирующим фактором для дальнейшей работы.

3. Следует использовать естественную динамику контакта - важно, чтобы встреча не заканчивалась самым глубоким контактом, и при необходимости перейти к более нейтральным темам.

Разговор важен при диагностике, потому что, используя слова, он позволяет получить человеческие утверждения, чтобы узнать о формах его поведения и его реакций. Более того, складывается представление о том, что слово выражает психологический опыт человека. Таким образом, интервью в реабилитационной диагностике может быть использовано для выявления взглядов, убеждений, отношения к восприятию социальных норм и способа оценки, а также поведения социально дезадаптированных людей в различных ситуациях. В ходе беседы, которая ведется при прямом диагностическом контакте, есть больше шансов контролировать качество полученной информации, а из-за ее объема и возможности построения доверия, которое «открывает» респондента, он снижает страх оценки, обеспечивая удовлетворение в виде полученной эмоциональной теплоты, а также интереса и приверженности диагноста. Все эти факторы позволяют в той или иной степени контролировать различные факты, изменяющие процесс получения информации от респон-

дента, например, сознательную и бессознательную фальсификацию информации в результате действия переменного социального одобрения, т.е. представлять себя в лучшем свете.

Терапевтическая ценность разговора

Разговор помогает не только найти источник проблемы, но и разрешить ее. Сама возможность «выговориться» перед кем-то позволяет вам взглянуть на беспокоящую проблему с расстояния или, по крайней мере, назвать ее, а затем продумать стратегию действий для решения этой проблемы. Разговор подобен «бальзаму» на душу. Как видите, разговоры, которые помогают, носят психологический характер. Конечно, вам нужны две вовлеченные стороны, и то, что отличает психологический разговор от любого другого разговора, и его конкретная цель – достичь личного содержания и смысла мира пациента.

Поэтому каждый раз, когда нас интересует то, что кто-то переживает, или как реагирует на проблему, о которой говорится, или какое значение придаётся стремлению её разрешить, это будет психологический разговор. Более того, всякий раз, когда мы начинаем интересоваться личным опытом человека, и именно тогда происходит разговор о нем, это будет психологический разговор.

Психологический разговор имеет терапевтическое значение, и его целительная сила заключается в том, что: пациент более отчетливо переживает то, о чём он думает и что чувствует; пациент может назвать и систематизировать важные мысли; пациент знает, как по-новому взглянуть на свой личный опыт; пациент способен творчески исследовать содержание, лежащее в основе намерений и жизненных желаний. С точки зрения терапевта, психологическая беседа направлена на то, чтобы помочь пациенту лучше понять субъективный мир его значений и переживаний. Более того, отмечается, что такой разговор не является возможностью удовлетворить потребности терапевта или его познавательное любопытство. Более того, это также не должно быть возможностью посоревноваться с испытуемым или убедить его в своем мнении.

Общение с ребенком на разных этапах его развития

В последнее время все более заметно, что родители очень редко разговаривают с детьми, и то, что их беседы являются короткими, поверхностными и формальными. Одним из факторов, определяющих возникновение этих тревожных явлений, является то, что родители и дети проводят все меньше и меньше времени вместе. Ослабление семейных уз и даже так называемый кризис семьи затрагивает большинство детей, которые, будучи не в состоянии удовлетворить свои основные психические потребности в семье, удовлетворяют их вне ее. В частности, межличностный опыт формирует наши способы восприятия других людей, наше эмоциональное отношение к ним, формирует социальные отношения и позволяет нам правильно функционировать в обществе. Почему же тогда разговоры с ребенком становятся в нашем обществе все более редким явлением? На это влияет развитие ребенка и его рост?

Период младенчества и дошкольного возраста

В течение первого месяца жизни новорожденный ребенок приспосабливается к жизни в новой эктопической среде. Самое важное для крошечного человека - преодолеть барьеры, связанные с новой средой, и приспособить организм к требованиям новой среды. Происходит развитие иммунитета, развитие пищеварительной системы и, прежде всего, адаптация пищеварительной системы к новому способу питания, т.е. пищеварению и поглощению пищи, а также - мочевой системы для выведения продуктов метаболизма. Однако здоровый младенец живо реагирует на раз-

дражители, доходящие до него со всех стороны. Кроме того, четырехмесячный малыш умеет отличать лицо любимого человека от других и недовольно реагировать при виде незнакомого лица. Первый сигнал или ответ младенца, которого ждут все родители, – это осознанная улыбка.

Развитие речи и, следовательно, способность говорить - характеристика человека как вида. Особенности анатомического строения отличают человека от других видов и влияют на развитие речи. Считается, что на развитие речи повлияли такие факторы, как: достижение вертикального положения тела в ходе эволюции, что, в свою очередь, изменило положение головы вверху позвоночника, и гортань оказалась намного ниже. Это создало пространство над голосовыми связками, которое действует как резонатор. Конечно, упоминаются и другие элементы человеческого строения, которые в процессе эволюции позволили развить речь, однако вышеперечисленные факторы влияют на развитие, а, собственно, и на начало речи у детей. Некоторые представители науки отмечают, что у детей есть биологическая предрасположенность к обучению речи, поэтому развитие этого навыка начинается с рождения. Однако, понимание младенцем конкретных слов начинается примерно в возрасте 9 месяцев [4].

В научной литературе отмечается, что в течение своих первых четырех лет правильно развивающийся ребенок слышит от 20 до 40 миллионов слов и в то же время, произносит от 10 до 20 миллионов слов. Кроме того, следует отметить, что в младенчестве важно не только то, как часто мать разговаривает с ребенком, но и то, как она говорит. Поэтому следует упомянуть о, так называемой, «материнской речи». Вышеупомянутый Шаффер [4] называет эту речь «частичной речью», и определяет её как особый способ общения взрослого с ребенком, при котором взрослый изменяет свой обычный способ разговора так, чтобы он стал более понятным ребёнку и привлекал его внимание, способ речи, который детям больше всего нравится слушать.

Отмечается, что «материнский язык» характеризуется следующими особенностями:

а) имеет конкретный и менее разнообразный словарный запас;

б) отсутствие грамматических ошибок;

в) заявления четко сформулированы;

г) громкость голоса выше;

д) имеет отчетливое ударение в словах и предложениях;

е) преобладают утверждения, относящиеся к «здесь и сейчас»;

ж) содержание речи ориентировано на те предметы и события, на которые направлено внимание ребенка.

Так как же «работает» сегментированная речь? Все особенности фрагментированной речи привлекают и поддерживают внимание ребенка, способствуют сегментации речи, помогают в овладении синтаксисом и способствуют выявлению взаимосвязей между содержанием, формой и использованием языка. Лингвистическое и когнитивное развитие в младенчестве проходит более эффективно, если мать стремится общаться с ребенком и включает его в диалогические взаимодействия. Взрослый должен использовать стратегии, которые помогут ребенку создать тему разговора и расширить ее. Более того, уже в младенчестве вы можете «разговаривать» со своим ребенком, реагируя на его мимику, жесты и взгляды. Затем ребенок узнает, что его поведение привлекает внимание других людей и влияет на них. Следствием этого является более сознательное использование невербальных сигналов. Более того, реакция взрослого на неправильную речь ребенка, ее исправление

и, наконец, поощрение к разговору влияет на область ближайшего развития ребенка.

В младенчестве, примерно в возрасте 2-3 лет, ребенок становится все более и более чувствительным к вербальным стимулам и социальным ситуациям [5]. Маленький человечек может ярко проявить радость и грусть в совершенно неожиданные моменты и по совершенно непонятным причинам может расплакаться или засмеяться. В это время замечено [10], что ребенок начинает выделять себя в окружающей его среде. У ребенка развиваются чувство и понимание своего отличия от других членов семьи, особенно от матери, и это проявляется в противопоставлении себя командам и запретам. Это популярный период бунта у двухлетних детей, когда ребенок осознает свои желания и цели, а это, в свою очередь, имеет большое значение для формирования самооценки своей личности.

Дошкольный возраст

Дошкольный возраст – от третьего (четвертого) до седьмого года жизни ребенка. Отмечено, что эти границы относительны, однако некоторые общие черты, характерные для дошкольного возраста, позволяют отличить его от других периодов развития [5]. В это время интенсивно формируется структура личности в своей основной форме, которая будет постепенно улучшаться и развиваться в последующие годы. Кроме того, дошкольный возраст – это время, когда ребенок получает больше от окружающей среды благодаря различным занятиям, например, установлению социальных контактов или общению со взрослыми и сверстниками. Основная форма деятельности в этом возрасте – игра [10]. Как сравнивает автор, 1-2-летние дети не могут играть с другими на основе партнерства, потому что тогда им лучше всего играть в одиночку или со взрослыми, а возможность взаимодействия с другими детьми в игре возможна. наблюдать, когда они достигают дошкольного возраста. Дошкольный возраст – это также время, когда формирование самооценки значительно ускоряется за счет лучшего понимания речи и совершенствования собственных речевых навыков.

Объем информации, доходящей до детей, также увеличивается, и львиная доля этой информации дети получают из телевизора или компьютеров, к сожалению, часто в одиночку и без присмотра взрослых. В настоящее время, по оценке Твардовски [8], время, проведенное перед экраном телевизора или компьютера, у детей занимает от двух до восьми часов в день. Это очень тревожное явление, тем более что родители играют важную роль в формировании личности на этом этапе жизни. Затем наступает этап, когда дети чаще всего и с большим удовольствием подражают взрослым, их способам работы, отдыха и установления контактов с другими людьми. Семёнов [5] разделяет влияние взрослых на формирование самооценки ребенка на три группы, среди которых он выделяет:

1. Наблюдение за ребенком в различных ситуациях и коррекция такого поведения с помощью системы, что можно и что нельзя делать;

2. Использование ряда терминов-ярлыков, из которых ребенок выбирает некоторые и на этой основе строит свой образ.

3. Предоставление ребенку моделей поведения в конкретных ситуациях и одобрение положительного и ожидаемого поведения ребенка или отрицание того, что родители не принимают.

Наряду с личностным развитием ребенка в дошкольном возрасте происходит постоянное развитие коммуникативных навыков через речь и развитие словарного запаса. В этой связи важна не только частота разговоров с взрослым, но и то, как он их ведет. Ребенок 3-7 лет только познает, как устроен окружающий мир, но некото-

рые аспекты жизни для него остаются непонятными, даже абстрактными. Умело проведенные беседы помогают ребенку разобраться в некоторых ситуациях, а также создают связь между собеседником и ребенком. Твардовски [8] постулирует стратегии, которые могут быть использованы взрослым, чтобы «отделить» разговор от текущей ситуации и обогатить его тему творческим содержанием. В качестве примера он приводит разговор отца и 6-летней дочери о смерти. Кроме того, автор предлагает внимательно выслушивать речь ребенка и использовать такие формы, как «Ага, я понимаю, да, ммм...», помогает ребенку осознать, что его не только слушают, но и понимают. Кроме того, Твардовски [8] предполагает, что на когнитивное и языковое развитие ребенка положительно влияет умелое использование взрослым запросов на дополнительную информацию, также известных как запросы объяснений. Автор выделяет четыре типа этих запросов:

1. Так называемые общие запросы, с помощью которых взрослый сигнализирует ребенку, что он не понял его высказывание, но также не указывает, какая часть высказывания непонятна, например «Что?, Как?, Можете повторить?»

2. Запросы на подтверждение утверждения – взрослый сигнализирует ребенку, что не уверен, правильно ли он понял сказанное.

3. Просит повторить элемент высказывания – взрослый повторяет высказывание ребенка с вопросительной интонацией и заменяет непонятный элемент вопросительным местоимением.

4. Запросы на добавление утверждений, в которых взрослый использует вопросительные местоимения, например, кто, что, что, и делает упор на местоимение, а просьбу произносит с характерной падающей интонацией.

Это своего рода коммуникационная стратегия, которая побуждает детей развивать свою речь и делать ее более точной, а также помогает поддерживать диалог с ребенком. Кроме того, вы можете сэкономить время, используя запросы на дополнительную информацию и переосмыслить ход разговора до сих пор, а также разрешить любые недоразумения, возникшие во время разговора.

По мнению Твардовски [8], взрослые должны уметь использовать вопросы и формулировать их таким образом, чтобы побуждать ребенка думать и выражать свое мнение по конкретным темам. Более того, взрослый должен создавать ситуации, позволяющие задавать вопросы и отвечать на вопросы ребенка. Вопреки принципу «дети и рыбы не имеют голоса», должны быть возможности для общения, поскольку это позволяет ребенку решать, когда и о чем говорить. Это, в свою очередь, заставляет ребенка чаще спрашивать, более охотно разговаривать и более внимательно прислушиваться к речи партнера, чем когда у него есть возможность выразить себя только тогда, когда взрослый принимает предмет и время речи ребенка.

Младший школьный возраст

В завершающем этапе дошкольного возраста особенно важным этапом является достижение ребенком школьной зрелости, которая оценивается на основе проверки уровней физической, социальной, эмоциональной и интеллектуальной зрелости. Завершение дошкольного возраста и первые годы обучения в школе – очень важный период для дальнейшего развития ребенка. В детском мире появляется новый элемент – школа, вместе с которой появляются новые люди – учителя, одноклассники и другие дети. Жизнь ребенка может стать хаотичной, если он не станет достаточно зрелым, чтобы принять перемены в жизни. Ребенок может испытывать экстремальные эмоциональные состояния и не сможет справиться с ними без поддержки родителей [5]. Ребенок начинает действовать как маленький ученик и ста-

новится участником все более сложных межличностных отношений. Более того, школьный класс и друзья со двора становятся так называемыми «Социальное зеркало», в котором дети любят смотреть друг на друга по мере взросления. Затем начинается процесс, ход которого зависит от того, создаст ли ребенок нужный продукт. Ребенок получает возможность переживать более длительные эмоциональные состояния, развивать высшие чувства, а также развивать и совершенствовать механизмы функционирования личности, основы которых были сформированы в дошкольном учреждении. Более того, считается, что школьный возраст – это период интенсивного развития интересов ребенка.

В отличие от первых интересов, возникающих в дошкольном возрасте, эти интересы более постоянны и отражают активность и деятельность социальной среды детей. В школьном возрасте самое важное – это обучение, расширение знаний и поиск, а в школе есть возможность проверить себя и сравнить с другими учениками. Если ребенка правильно стимулировать в благоприятной и безопасной среде, он развивает механизмы и формирует многие навыки, необходимые во взрослой жизни, а правильно сформированная ось личности позволяет построить надлежащее представление о себе. Маленький человечек становится все более открытым миру, правильно его воспринимает и реагирует на информацию, исходящую от него. Однако, если мир вокруг ребенка воспринимается ими как враждебный и опасный, ребенок должен защищать «Я», чтобы выжить в самых тяжелых условиях [8]. Такая группа детей, в том числе, воспитывается в учреждениях социальной реабилитации, семейное окружение которых не способствовало правильному формированию имиджа самих себя. Пытка добавляет, что последствиями этого являются дальнейшее нарушение социализации, конфликт с законом и потребность в уходе и образовательном взаимодействии с профилем социальной реабилитации.

У детей школьного возраста совершенствуется и другой способ общения – беседа. Как утверждает Шиманская, ребенок продолжает учиться слушать и анализировать утверждения партнера, изменять его сообщения в зависимости от потребностей получателя, задавать вопросы и отвечать на них. Новинка, которую ребенок изучает и развивает, – это письменное общение с окружающей средой. Сначала ребенок учится читать то, что уже было написано, и соответственно интерпретировать прочитанную информацию. Эффект от обучения общению – это самостоятельное написание придуманных предложений и более длинных утверждений. Как отмечает Зиемска (1986), в процессе школьного образования могут появиться ранее не замеченные нарушения зрительного и слухового анализа и синтеза, которые могут проявляться в трудностях адаптации к школьной среде и определенных трудностях в обучении чтению и письму. называется дислексией. Зиемска (1986) также предполагает, что дислексия может быть причиной неуспеваемости в школе, невротических расстройств и расстройств поведения.

Возраст отрочества

Семёнов [5] утверждает, что юность – это период в жизни человека, когда он превращается во взрослого. Херлок, Семёнов, [5] делят подростковый возраст на три стадии:

1. Преадрастное половое созревание, которое встречается у девочек в возрасте от 10 до 11 лет и у мальчиков в возрасте от 11 до 13 лет;

2. Ранний подростковый возраст - девочкам 12-16 лет, мальчикам 14-17 лет;

3. Поздний подростковый возраст, который завершает подростковый период у девочек в возрасте от 17 до 21 (22) года и у мальчиков в возрасте от 18 до 21 года.

Говорят, что это очень сложный возраст для молодого человека, потому что здесь необычайный накал чувств, настроений и, прежде всего, постепенное овладение эмоциональными реакциями и формирование высших чувств. Кроме того, существует еще «гормональный шторм», потому что нельзя забывать о непрерывном биологическом развитии человека и об этой специфической гормональной смеси, регулирующей весь процесс. К сожалению, то, что происходит в организме ребенка, совершенно от него не зависит и может реагировать совершенно непредсказуемо. Дополнительным фактором, усугубляющим трудности в подростковом возрасте, является то, что здесь важную роль играют такие факторы, как: мнения и оценки взрослых, и сверстники, одобрение и неодобрение определенного поведения, похвала, упрек, успехи и неудачи. Формирование образа самого себя, как отмечает Семёнов [5], происходит в основном под влиянием социальной среды, в основном семейной, и благодаря полученному опыту. Огромная роль

Группа сверстников играет роль в формировании у молодых людей самооценки, которая становится определяющим фактором одобренного поведения, не обязательно принимаемого обществом.

Следует подчеркнуть, что человек – существо социальное, гармоничное развитие которого зависит, в том числе, от сотрудничества с другими людьми. Процессы общения между ребенком играют важную роль в процессе познавательного развития. Как подводит итог Твардовски [8], общаясь с различными партнерами в различных ситуациях, ребенок формирует свои знания об окружающем мире и о себе. Изначально это невербальная форма передачи информации, когда объектом общения являются абстрактные и вымышленные события и явления, необходимо использовать кодовые слова. Однако взрослые могут блокировать когнитивное развитие ребенка, если они не позволяют ему говорить, запрещают и приказывают ему, не отвечают на его вопросы и не разговаривают с ним. Поэтому чрезвычайно важно активизировать когнитивную активность ребенка, разговаривая с ним, побуждая его рассказывать о том, что он видел, пережил, задавая ему вопросы и, прежде всего, позволяя ребенку задавать вопросы. Согласно Обуховской (2005), это наиболее подходящие способы научить ребенка воспринимать явления самостоятельно и практиковать свои рассуждения.

Заключение

Целью первой главы было показать роль разговора как формы общения и как часть диагностики. Кроме того, было также отмечено, что беседа как общение может принимать различные формы, не всегда желаемые. С другой стороны, интервью как элемент диагностики может быть единственным диагностическим инструментом или одним из элементов обследования. В главе также представлена роль разговора в терапии и его влияние на решение проблемы. Подчеркивалось, что даже простое рассказывание о проблеме позволяет взглянуть на нее с другой стороны и тогда легче искать выход из сложной ситуации. Однако следует добавить, что при ведении каждого разговора важна атмосфера, в которой он происходит, а также взаимное отношение собеседников. В этой главе также представлена информация об изменениях в способах общения детей разного возраста. Было показано, что ребенок приобретает способность общаться с собеседниками вместе с индивидуальной разработкой. Более того, позволяя вашему ребенку говорить и выражать свои мысли в общении, вы получаете лицензию на формирование знаний об окружающем мире и построение собственной личности. Однако следует отметить, что необходимо устанавливать границы и указывать ребенку путь, в том числе и в общении,

например, задавая дополнительные вопросы или осторожно корректируя формы его речи.

1. Gerstmann S., 1985. Rozmowa i wywiad w psychologii. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

2. Grzegołowska-Klarkowska H. i Szustrowa T., 1991. Technika prowadzenia wywiadu. Swobodne techniki diagnostyczne. Wywiad i obserwacja. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych.

3. Obuchowaska I., 2005. Dzieci niepełnosprawne intelektualnie w stopniu lekkim, w: I. Obuchowska (red.) Dziecko niepełnosprawne w rodzinie. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

4. Shaffer Rudolph H., 2007. Psychologia dziecka. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

5. Siemionow J., 2011. Niedostosowanie społeczne nieletnich: działania, zmiana, efektywność. Warszawa, Difin S.A.

6. Strelau J., 2000. Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 1 Podstawy psychologii. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

7. Suchańska A., 2007. Rozmowa i obserwacja w diagnozie psychologicznej. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

8. Twardowski, Andrzej. 2007. Porozumiewanie się dorosłego z dzieckiem. Wychowanie w przedszkolu. Nr 6.

9. Wallen, Richard. 1964. Psychologia kliniczna. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

10. Ziemska M. (1986), Rodzina i dziecko. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe

УДК 378.046.4

Коммуникативная компетентность педагогов в условиях дистанционного повышения квалификации

Когачевская Татьяна Ивановна, доц., к.пед.н., доц. кафедры педагогики Учреждения образования «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова», Республика Беларусь, г.Могилев, https://orcid.org/0000-0002-8949-8831, *kogachevskaya@msu.by*

Аннотация. В статье рассматривается специфика проявления коммуникативной компетентности преподавателей и слушателей курсов повышения квалификации в условиях дистанционного обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий

Ключевые слова: компетенция, компетентность, коммуникативная компетентность, структура компетентности, дистанционное обучение, онлайн-обучение, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Коммуникативная компетентность является составляющей профессиональных компетентностей педагога. Ряд исследователей определяют ее как базовую, как «сердцевину профессионализма учителя», поскольку общение составляет сущность педагогической деятельности, является ее механизмом.

Согласно определению, «компетентность коммуникативная – способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с др. людьми; система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» [5, с.102-103].

Коммуникативная компетентность педагога рассматривается как способность к успешному и эффективному педагогическому взаимодействию со всеми участни-

ками образовательного пространства и с социальным окружением для решения широкого круга педагогических задач.

В современной науке и образовательной практике используются два ключевых понятия «компетенция» и «компетентность». В TUNING-проекте понятие *компетенции* включает *знание и понимание* (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), *знание как действовать* (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), *знание как быть* (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте) [1, с.27]. Проявление компетенции в различных видах деятельности связано с мышлением и опытом человека. Использование, *применение приобретенных знаний, навыков, умений называют компетентностью*.

Согласно модели И.А. Зимней, компетентность включает такие структурные компоненты: а) *готовность* к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект); б) *владение* знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект); в) *опыт* проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект); г) *отношение* к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); д) *эмоционально-волевая регуляция* процесса и результата проявления компетентности [3, с.10].

Таким образом, компетентность – это компетенция, плюс готовность и способность человека действовать, причем как в известных, так и в новых ситуациях. Можно утверждать, что коммуникативная компетентность также включает все вышеуказанные структурные компоненты. Следовательно, быть компетентным – значит уметь мобилизовать имеющиеся знания, опыт, свое настроение и волю для решения проблемы в конкретных обстоятельствах. Высокий уровень коммуникативной компетентности предполагает развитие всех ее компонентов.

В последние десятилетия наш мир характеризуется постоянными изменениями в разных сферах жизни. Это часто приводит человека в состояние внутренней и внешней неопределенности, поскольку имеющийся опыт не всегда подходит для использования в изменяющихся условиях и ситуациях.

Вынужденный, экстренный, полный переход на дистанционное обучение в условиях стремительного распространения коронавируса в мире в 2020 году привел к абсолютно новым условиям организации образовательного процесса. «Системе образования во всем мире пришлось перестраиваться в условиях экстремальной ситуации, методом проб и ошибок искать оптимальные пути выхода из многосложных ситуаций» [6, с.7].

Несмотря на предпринимаемые шаги нашего государства по активизации развития электронных средств обучения и дистанционного образования до начала эпидемии, мы оказались плохо подготовленными к этой неожиданной ситуации. Занятия на курсах повышения квалификации, обучающих курсах и семинарах велись традиционно, фрагментарно использовались ИКТ (презентации лекций, демонстрации видео, фото). Начал формироваться опыт проведения дистанционных курсов повышения квалификации на основе платформы Moodle. Однако, во вновь возникших условиях он не годился, поскольку занятия должны были проходить в режиме одновременного подключения всей группы слушателей, в соответствии с утвержденным расписанием. Возникла необходимость осваивать новые электронные средства обучения, в частности сервис Zoom. Для большинства преподавателей и слушателей он был не знаком.

Необходимость использовать принципиально новые технологии в образовательном процессе потребовало обновления и пополнения профессиональных ком-

петенций. Перестройка учебного процесса на курсах повышения квалификации посредством их перевода на дистанционные формы обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий показала: объективно разный уровень развитости информационной инфраструктуры; низкую обеспеченность электронными образовательными ресурсами; недостаточную готовность преподавателей и слушателей к использованию цифровых платформ и сервисов в образовательном процессе.

Согласно исследованиям, в электронной информационно-образовательной среде возможны три вида коммуникации. Коммуникация типа «один-к-одному» – на уровнях «преподаватель-студент», «студент-студент», «студент-технология», «преподаватель-технология». Примером может служить обычная e-mail переписка между студентом и преподавателем. Коммуникация типа «один-ко-многим» – на уровнях «преподаватель-группа студентов», «студент-группа студентов», «технология-группа студентов». Получателем информации может быть практически каждый, но не любой может быть источником. Коммуникация типа «многие-ко-многим» происходит на уровнях «группа студентов-группа студентов», «преподаватели-группа студентов» [2, с. 75-77].

Как показала практика, на дистанционных курсах повышения квалификации с использованием информационно-коммуникационных технологий, наиболее используемым видом коммуникации стала коммуникация «один-ко-многим» – на уровнях «преподаватель – группа слушателей», «слушатель – группа слушателей». Это объясняется тем, что в ситуации перехода на онлайн-обучение в кратчайшие сроки, необходимые условия не могли быть созданы заранее, а преподаватели и слушатели не имели опыта использования инструментов онлайн-обучения.

Экстренно созданный электронный контент для реализации программ повышения квалификации отличался от полноценных онлайн-курсов. Материалы и средства, разработанные для традиционных условий обучения, частично были адаптированы к новым условиям удаленного обучения, частично механистически перенесены в них. Практика показала, что часть традиционных форм, трансформированных для онлайн-режима, давали хороший результат. Некоторые формы обучения, разработанные для традиционных условий, оказались не эффективны в ***onlin - режиме.***

Однозначно судить об эффективности онлайн-обучения по тем результатам, которые были получены в условиях экстренного перехода на дистанционное обучение – сложно.

Проявление коммуникативной компетентности преподавателей и слушателей на курсах повышения квалификации в дистанционном формате с использованием ИКТ было связано с рядом проблем [4].

1. *Технико-технологические:* **отсутствие** высокоскоростного интернета или подключения к Интернету, мобильный интернет с низкой скоростью; периодические технические сбои: **внезапно пропадающий** звук или появление посторонних звуков, зависающее изображение, «выпадение» из вебинара (интернет-площадки оказались не способны выдержать массовый переход слушателей на дистанционное обучение в режиме онлайн). Что касается слушателей, то у них проблемы технико-технологического характера продолжались практически постоянно, поскольку группы менялись еженедельно, и каждый новый состав слушателей на протяжении трех месяцев, обязательно включал людей не готовых к новым условиям повышения квалификации. Не очень хорошо подготовленными к дистанционному обуче-

нию в онлайн-режиме оказались в основном слушатели из небольших городов и сельских учреждений образования, педагогические работники старшего поколения.

2. *Организационно-управленческие*: низкий уровень владения онлайн-технологиями и инструментами организации и управления онлайн-обучением; невозможность реализовать отработанные технологии и методы обучения, формы контроля, и т.д.

3. *Психологические:* стрессовое состояние в первое время вызывало неимение опыта работы «в прямом эфире»; недоступность прямого общения; ощущение «отсутствия присутствия»; нехватка взаимодействия; отсутствие мгновенной обратной связи; необходимость освоения нового, удаленного общения. Преподавателям также оказалось сложнее настроиться на уровень, характер потребностей каждой группы, оценить результаты своей работы, удовлетворенность слушателями проведенным занятием.

Технические проблемы и отсутствие живого общения сказывалось на психоэмоциональном состоянии слушателей, вызывало нервозность, стеснительность, тревожность, желание «спрятаться» в связи с собственной «компьютерной неумелостью», влияло на мотивированность, настроенность на коммуникацию. Поразному проявлялись: как способность адаптироваться к новым образовательным условиям, так и готовность к освоению нового формата общения (удаленного, «разорванного»), стремление к интерактивному взаимодействию с использованием разных средств коммуникации. Опосредованная коммуникация не позволяла достигнуть такого же уровня взаимодействия и взаимопонимания, который является типичным для коммуникации «лицом к лицу».

4. *Личностные:* удаленный электронный формат общения преподавателей и слушателей обнаружил проблемы личной ответственности, самодисциплины, терпеливости слушателей (при технических сбоях), низкий уровень владения специфическим этикетом общения в условиях возможной анонимности. Можно было наблюдать у некоторых специалистов неспособность или нежелание общаться в новых условиях.

Таким образом, можно констатировать, что в условиях дистанционного повышения квалификации с использованием ИКТ, коммуникативный аспект является неотъемлемой частью образовательного процесса. Все структурные компоненты коммуникативной компетентности (мотивационный, когнитивный, ценностно-смысловой, поведенческий, эмоционально-волевой) как преподавателей, так и слушателей курсов повышения квалификации претерпевают изменения, требуют адаптации к условиям дистанционного формата обучения. Анализ собственного опыта и публикаций по вопросам организации дистанционного обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий позволяет предположить, что удаленное общение пока не может полноценно заменить живое общение и, в перспективе, очевидно, будут развиваться образовательные модели, сочетающие в себе как традиционные, так и дистанционные формы. В основе развития коммуникативной компетентности педагогов будет находиться коммуникативный опыт удаленного общения с использованием ИКТ.

1. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING). – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 211 с.

2. Бородачев, С.А. Функционирование образовательного пространства педагогического вуза на базе программных систем электронного обучения / С.А. Бородачев // Молодой ученый. – 2011. – № 2 (25). – Т. 2. – С. 75-77.

3. *Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – 38 с.*

4. *Когачевская Т.И. О качестве образования при повышении квалификации педагогов в дистанционной форме обучения// Перспективы развития современного образования: материалы III Международной научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 28 октября 2021 г.) – Нижневартовск: НВГУ, 2021. – С.263-268*

5. *Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ, 2005 – 448 с.*

6. *Хведченя Л.В., Пусенкова Г.А. Дистанционное обучение и его дидактический потенциал//Адукацыя и выхаванне .– 2021. –№7. – С.3-9.*

УДК 37.014

Нравственный портрет министра народного просвещения А.С. Норова, написанный пером профессора А.В. Никитенко

Константинова Наталья Дмитриевна, к.пед.н., учитель ГБОУ «Школа № 1285», г. Москва, SPIN-код 5493-2394; ORCID ID 0000-0002-1775-3549, ndbzv@yandex.ru

Аннотация: в статье освещается процесс совместной работы двух видных деятелей 50-х годов XIX века – министра народного просвещения А.С. Норова и профессора Санкт-Петербургского университета А.В. Никитенко, в процессе которой раскрывался нравственный портрет Авраама Сергеевича.

Ключевые слова: министерство народного просвещения; Российская империя; А. С. Норов; А. В. Никитенко.

Одним из первых правительственных мероприятий в период царствования Императора Александра II является восстановление Учёного Комитета при Главном Правлении Училищ ведомства Министерства Народного Просвещения, который был упразднён в 1831 г. Поскольку опыт деятельности министерства вскоре указал на возникшие вследствие этого неудобства, в 1850 году был учреждён временно Комитет рассмотрения учебных руководств, вместо которого в 1856 г. был восстановлен в правах Учёный Комитет.

В Высочайшем Указе Правительствующему Сенату, которым повелевалось восстановить Учёный Комитет, было сказано: «Признавая одною из самых важных государственных Наших забот образование народное, как залог будущего благоденствия Нашей возлюбленной России, Мы желаем, чтобы учебные заведения ведомства Министерства Народного Просвещения находились под ближайшим Нашим наблюдением и попечением. В этих видах, оставляя управление Министерства Народного Просвещения и подведомственными оному учреждениями в настоящем устройстве, Мы признаем нужным обо всех важнейших распоряжениях иметь постоянные сведения и для того повелеваем:

1. Журналы Главного Правления Училищ по всем делам, относящимся до изменений внутреннего устройства учебных заведений и внутреннего их управления, равно как и до изменений по части учебной и воспитательной вообще, представлять непосредственно на Наше воззрение в подлиннике.

2. В тех случаях, когда по мнениям главного правления училищ и министра народного просвещения возникнет разногласие, министру всеподданнейше подвергать на наше решение особым докладом и мнение своё, и мнение главного правления училищ» [7, с. 96-97].

В этом же Высочайшем Указе было установлено: «как отдельную часть Главного Правления Училищ, восстановить при оном Учёный Комитет на тех главных основаниях, которые Нами уже одобрены, по всеподданнейшему докладу министра народного просвещения в 8-й день марта сего года» [2, с.394-394].

Дело о восстановлении работы учёного комитета было начато ещё в 1854 году министром народного просвещения А.С. Норовым, когда «он вошёл с всеподданнейшим докладом об усилении действий главного правления училищ» [1, с. 13]. В своём сообщении Авраам Сергеевич высказывался о проблемах главного правления училищ, среди которых было отсутствие должного обновления кадров не только по возрастному признаку, но их компетентности («по малому знакомству с ходом дел по министерству и с их специальным характером» [1, с. 13]).

Однако историко-педагогический интерес представляет не только доклад, но и личность самого министра народного просвещения, который его освещал, а точнее – нравственный портрет. И скорее всего не случайно было восстановление деятельности Учёного Комитета именно при Аврааме Сергеевиче Норове, поскольку «он знал, какое могущественное влияние оказывают литературные произведения на образование общества, и как здраво воспитываемый и руководимый ими народный вкус может содействовать успехам науки» [5, с. 35-36]. Эти строки писал о нём близкий друг – историк литературы, цензор, профессор Санкт-Петербургского университета, действительный член Академии наук Александр Васильевич Никитенко.

На посту министра народного просвещения А.С. Норов пребывал в течение пяти лет с 19 апреля 1853 г. по 4 апреля 1858 г., а свою карьеру в министерстве начал ещё раньше: 12 февраля 1850 года он стал товарищем министра народного просвещения князя П.А. Ширинского-Шихматова.

В дневниковых записках Александра Васильевича Никитенко от 15 апреля 1853 года есть упоминание о встрече с А.С. Норовым, который «говорил о затруднительном своём положении, жаловался на недостаток друзей [6, с. 551], поскольку по его ощущениям чиновники в департаменте были не более, чем канцеляристы. Во время той встречи профессор А.В. Никитенко и А.С. Норов условились, что важнейшие министерские дела будут предварительно обсуждаться в их дружеском кругу. И на повестку дня уже тогда встал проект графа Д.Н. Блудова о преобразовании университетов.

Одним из краеугольных камней службы на посту министра народного просвещения в лице Авраама Сергеевича выступали попытки смягчения цензуры. Видимо, смягчение цензуры также представляло собой один из пунктов на пути к истине (ведь А.С. Норов также известен благодаря своим путевым заметкам, которые он делал в частных поездках по странам Европы, а также в качестве паломника-исследователя на Святой земле). Как точно подметил ещё в 1850 г. А. В. Никитенко, «наша литература в последнее время уж очень скромна, так скромна, что люди образованные, начавшие было почитывать по-русски, теперь опять вынуждены обращаться к иностранным, особенно французским, книгам» [6, с. 518].

В процессе работы с дневниковыми записями А.В. Никитенко может показаться, что вся карьера А. С. Норова в министерстве строилась вокруг вопроса о цензуре и Учёном Комитете. И уже тогда, в начале службы Авраама Сергеевича на посту министра, Александр Васильевич дал ему неблагоприятный прогноз в своих заметках от 5 мая 1853 года: «У него благородное сердце, и намерения у него благие, но едва ли достанет у него сил. Хотя он и говорит, что готов пожертвовать собою, то есть своим чиновным значением, за дело просвещения, но станет ли у него на это мужества? Ему недостаёт, между прочим, и того практического смысла, и того

навыка к делам, какой всё-таки был у Шихматова, а помощников у него нет» [6, с. 553-554].

Исходя из дневниковых записей А.В. Никитенко, мы можем сделать однозначный вывод, что профессор постоянно помогал А.С. Норову в работе над проекторами министерских дел вплоть до их крупной ссоры весной 1856 года. Александр Васильевич обладал редким даром слова, поскольку именно его проекты, написанные для Авраама Сергеевича, получили наибольший отклик у государей (сначала у императора Николая I, затем у Александра II).

В дневниковых записях профессора от 27 сентября 1853 года можно найти упоминание о начале совместной работы А.С. Норова и А.В. Никитенко на поприще цензуры: «В заключение он просил меня приготовить две записки: одну о цензуре вообще, другую о Давыдовском комитете. Авось не удастся ли обуздать и то и другое» [6, с. 558]. Но, к сожалению, как позже в 1856 году отмечал профессор, «Министр довольствовался тем, что поговорит со мной о высших предметах – и довольно» [7, с. 44]. Несмотря на свои высокие устремления, редко когда ему удавалось довести дело до конца и продвинуть выше уровня слов и идей свои убеждения. Ещё в мае 1854 г. А.В. Никитенко давал такую характеристику своему другу-министру: «Он благомыслящ, просвещён, гуманен, но слаб. Горе ему и общеполезному делу, если он попадёт в недобросовестные руки искателей и ловцов личных благ» [6, с. 567]. В этом смысле Авраам Сергеевич Никитенко, видимо, понимая свою сердечную простоту, приглашал в свой дом «людей с учёным и литературным именем» [с. 573], а не только лишь игроков в преферанс.

Нерешительность министра стала заметна и дальше, когда А.В. Никитенко подталкивал А.С. Норова к решительным действиям в отношении цензуры, но в итоге разочаровывался в нём: «Он поступает с цензурой чуть ли не хуже, чем его робкий и неспособный предшественник. На него напал какой-то панический страх. Он привязывается к самым невинным фразам» [6, с. 571]. Однако подобный страх был присущ Аврааму Сергеевичу не по всем вопросам: министр вверил несколько важных дел профессору – дело об отмене ограничения числа студентов, принимаемых в университет.

И действительно, благодаря этому делу он вошёл в историю Министерства народного просвещения. «…записку о допущении в Московский и Петербургский университеты неограниченного числа студентов государь прочёл внимательно, сказал, что он очень доволен здешним университетом, но разрешил принимать в оба университета сверх 300 ещё по 50 только. Наследник, присутствовавший при докладе, вместе с министром просили ещё увеличить это число [5, с. 580]. «… и другое – о возвращении дополнительного жалованья профессорам, и прочее» [6, с. 576].

Работая над отменой постановлений своего предшественника, А.С. Норову был благороден и даже смел. Это отмечал и А. В. Никитенко, дословно воспроизводя слова министра на страницах своего дневника так: «Я не боюсь представлять государю доклады даже об отмене того, что им самим повелено, потому что ничего не ищу для себя, а по крайнему моему убеждению думаю только о том, что полезно для него и для Отечества. Если я ошибаюсь, пусть меня просветят; но скрывать от него истину я не хочу, как верноподданный и как сын России» [3, с. 577]. Возможно, работа со старыми, «проверенными временем» вопросами не доставляли Аврааму Сергеевичу столько моральных неудобств, сколько новые вызовы эпохи. Ему, видимо, были ближе вопросы, касавшиеся студенчества и высокой науки. Особое

удовольствие он получил от решения проблем, связанных с Московским университетом, был в восторге от поездки в Казанский университет.

И впереди его ожидало «самое важное из настоящих дел то, которое касается цензуры, то есть *уничтожение негласного комитета,* а с ним вместе и большинства цензурных бедствий и нелепостей» [6, с. 578], чего страстно желал А.В. Никитенко. Профессор надеялся ввести цензуру в рамки, «где не было бы места произволу людей недобросовестных и невежественных, которые теперь располагают ею ко вреду просвещения» [6, с. 578].

20 марта 1855 года А.С. Норов поручил А.В. Никитенко разработать инструкцию для цензоров [7, с. 3]. Профессор полагал, что в деле усовершенствования цензуры необходимо отставить ныне работавших цензоров, заменить их лучшими, умными людьми. А.В. Никитенко утверждал, что цензор должен иметь как минимум хотя бы Россскую степень. Однако далее в 1856 году последовал временный разрыв дружественных отношений, когда А.С. Норов стремился удержать профессора рядом с собой – особенно во время развертывания деятельности Учёного Комитета. Он даже сулил А.В. Никитенко высокий пост и был после уличён им во лжи. Но даже тогда, обвиняя министра в бесхарактерности, профессор сочувствовал тому, кто стал ему поневоле врагом: «Вот что значит бремя не по силам! Это просто добрый человек, и министру в нём не уместиться. Ту нечем помочь – тут радикальная неспособность к делу. Вряд ли он долго ещё будет министром. Однако какова должна быть слабость характера, чтобы унизиться до лжи» [7, с. 41]. Связь между двумя деятелями науки и просвещения продолжала сохраняться только благодаря работе А.В. Никитенко в качестве редактора «Журнала Министерства народного просвещения».

В это время, когда учебная литература была подчинена контролю Учёного Комитета, появлялись многочисленные сочинения по всем предметам учебного курса, вводились современные методы и приёмы, самостоятельно выработанные для русской школы, и издавались учебные пособия, служащие для более прочного и ясного понимания учебного курса [2, с.395].

Одновременно появились многие учебники, переведённые или заимствованные из иностранных сочинений, и многочисленные переводы популярных, преимущественно естественно-исторических сочинений; издавались многочисленные учебные пособия для учеников начальных и средних учебных заведений, а также журналы как педагогического содержания, так и для детей всех возрастов [2, с.396].

Восстановление Учёного Комитета и пристальное внимание к развитию сети образовательных учреждений были необходимой мерой для контроля настроений в обществе и сохранения самодержавной власти, намеренного внедрения в умы народа идей и ценностей, привлекательных для государства и церковной олигархии. Ведь ещё со времён правления императрицы Екатерины II на образование были возложены не только просветительские, но и воспитательные функции.

Однако, как и следовало того ожидать, 16 марта 1858 г. А.С. Норов подал в отставку, и просьба его была принята. Он не выдержал бури, о чём писал его друг ещё в 1853 году. «Отчего, между прочим, у нас мало способных государственных людей? – писал А.В. Никитенко. Оттого, что от каждого их них требовалось одно – не искусство в исполнении дел, а повиновение и, так называемые, энергические меры, чтобы все прочие повиновались» [7, с. 21].

А в феврале 1859 года А.В. Никитенко вступил членом в «негласный» комитет над цензурой [6, с. 130], хотя и не желал принимать участие в его работе. Однако он ревностно хлопотал об интересах литературы и о превращении чрезвычайного и

временного учреждения в постоянное и регулярное, в виде «главного управления цензуры» при Министерстве народного просвещения. Это ему отчасти удалось, но неожиданным ударом для А.В. Никитенко было перевод «главного управления» в Министерство внутренних дел. Тем не менее, стоит отметить, что Александр Васильевич благодаря таланту, воле и мужеству сумел системе подняться из полного бесправия (ведь он был сыном крепостного) к вершинам общественного положения вопреки государственной системе [4, с. 22].

Для потомственного дворянина А.С. Норова всю жизнь особую ценность представляло всё же изучение исторических документов и памятников, а не министерская работа, о чём в том числе свидетельствовала его плодотворная деятельность на посту руководителя археографической комиссии с 1851 по 1869 гг. Она была организована с целью «открывать, изучать и доводить до всеобщего сведения источники нашей истории» [5, с. 27]. А.В. Никитенко, будучи уже ординарным академиком подчёркивал, что археографическая комиссия оказала «огромные услуги нашему образованию» [5, с. 27].

Такова история работы над вопросами цензуры двух видных деятелей 50-х годов XIX века – министра народного просвещения А.С. Норова и профессора Санкт-Петербургского университета А.В. Никитенко, которая явила нам нравственный портрет паломника, который талантливо писал о Палестине, искателя истины, исследователя, но далеко не последовательного управленца в лице Авраама Сергеевича. И даже важнейшие министерские дела он вёл, скорее, из особенного патриотического чувства и желания приобщения к высоким идеалам, возможности сделать Благо ближнему, нежели от способности к проведению реформ в области образования.

1. Георгиевский А.И. К истории Учёного комитета Министерства народного просвещения / А.И. Георгиевский. – СПб.: Сенат. тип., 1902. – 202 с.

2. Григорьев В.В. Исторический очерк русской школы / В.В. Григорьев. – М.: Товарищество Тип. А.И. Мамонтова, 1900. – 587 с.

3. Кряженков А. Н. Знаменитые земляки. Никитенко / А.Н. Кряженков. – Рыбинск: Медиарост, 2018. – 48 с.

4. Никитенко А. В. Авраам Сергеевич Норов. Биографический очерк, читанный в торжественном собрании Императорской Академии Наук 29-го декабря, ординарным академиком А.В. Никитенко / А.В. Никитенко. – СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1870. – 39 с.

5. Никитенко А.В. Записки и дневник: (1826-1877): С портр. авт. Т. 1-3 / А.В. Никитенко. – СПб.: тип. А.С. Суворина. – 3 т.; Т. 1. – 588 с.

6. Никитенко А. В. Записки и дневник: (1826-1877): С портр. авт. Т. 1-3 / А.В. Никитенко. – СПб.: тип. А. С. Суворина. – 3 т.; Т. 2. – 498 с.

7. Татищев С. С. Император Александр Второй. В 3 ч. Часть 3 / С.С. Татищев. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 484 с.

УДК. 372.881.161.1

Совершенствование профессионального мастерства учителя, осуществляющего подготовку учеников к олимпиадам по русскому языку

Крисанова Ирина Васильевна, к.филол.н., преподаватель ГБПОУ «Московский государственный образовательный комплекс», Москва, krisanovaiv@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, касающиеся профессиональной деятельности учителя, занимающегося подготовкой учеников к олимпиа-

дам по русскому языку. Особое внимание уделено причинам затруднений, возникающих у педагога-наставника.

Ключевые слова: педагог-наставник; олимпиада по русскому языку; язык; законы развития языка; языковые процессы; олимпиадные задачи.

Предметные олимпиады стимулируют познавательную деятельность и творческую активность учеников, способствуют совершенствованию логического мышления, учат решать нестандартные задачи. Учитель, избравший путь наставника детей, участвующих в олимпиадах по русскому языку, должен обладать широким лингво-культурологическим кругозором, глубокими системными знаниями в области фонетики, лексики, грамматики, истории языка и стилистики и при этом уметь пробудить у учеников интерес к познанию языка как непрерывно развивающегося феномена, увлечь ребят исследовательской деятельностью, которая позволит им освоить материал, выходящий за рамки школьной программы. Таким образом, олимпиада – путь совершенствования не только ученика, но и педагога. И это путь зачастую не очень лёгкий для учителя.

Что же, на наш взгляд, вызывает затруднения у педагога-наставника? Учитель-предметник, конечно, разбирается в том, что предписано школьной программой, он из года в год повторяет факты, касающиеся фонетики, лексики и грамматики, но эта повторяемость постепенно схематизирует язык, превращая его в набор букв, звуков, грамматических категорий. Живые связи между явлениями языка, живые процессы в языке уходят на второй план, а между тем олимпиадные задания требуют актуализировать именно эти связи и процессы. Так, например, обучая детей анализу звуковой оболочки слов, учитель не останавливается на особенностях фонетики разговорной речи, а между тем именно здесь особенно ярко проявляет себя один из внутренних законов развития языка – закон экономии речевых усилий и речевого времени. Спонтанность, неподготовленность разговорной речи не требует со стороны говорящего сознательного контроля за своей речью, он экономит усилия, что приводит к выпадению сегментов, и в итоге звуковая форма слова значительно меняется. При этом обнаруживаются определённые закономерности: выпадение согласных может быть обусловлено интервокальной позицией ([другаъ] ([й]) – другая, [д’эушкъ] ([в]) – девушка, [буьт] ([д]) – будет, [криис] ([з’]) – кризис), соседством с подобным по образованию гласным (губные у – в) ([д’эушкъ] ([в]) – девушка, [баушкъ] ([б]) – бабушка), нахождением в консонантном сочетании (выпадает [в], находящийся в начале слова перед консонантным сочетанием ([стъвай] – вставай, [стр’эт’] – встреть), частотностью слова (например, сокращаются звуки в словах *только, столько, сколько, тогда, когда*), позицией в заударном слоге ([д’эушкъ] ([в]) – девушка, [баушкъ] ([б]) – бабушка); выпадение гласных обусловливается их позицией по отношению к ударному слогу, окружением согласных и т.д.

Эти выводы ученики могут сделать сами, но именно учитель должен подготовить необходимый материал, оформить его не только в виде лекции, но и в виде задания, требующего исследования фактов.

Можно, например, обратиться к Национальному корпусу русского языка (https://ruscorpora.ru/new/index.html) и подобрать примеры из художественных текстов, в которых встречаются слова: *скоко, скока, стоко, стока, токо, тока* (*пиисят, писят, шиисят, шисят, грит, грят* или др.) и сформулировать задачу. В зависимости от возраста учеников задачу может либо упрощать, либо усложнять.

Задача. В речи героев писатели отразили одну фонетическую особенность русской разговорной речи. Определите, какие слова её отражают, в чём она заключает-

ся, чем может быть вызвана. В каких из этих слов отражается не только произношение, но и правописание.

1) – А скока ты его шить будешь? – перебивал Петька. – Скока-скока… Завтра к утру пошью. [Андрей Геласимов. Степные боги (2008)]

2) – На Курский вокзал. – Скока? – привычно поинтересовался Дима, покосившись на пакет. – Сто? [А. А. Старобинец. Семья (2008)]

3) – Скоко я их от вас, спящих ханурикoв, отогнал дымокуром и веником! [Виктор Астафьев. Затеси (1999) // «Новый Мир», 2000]

4) – Я сделаю, – сказал он. – Постараюсь. Ты токо до суда не доводи. Спустив лосёнка в яму, Шурка стал её торопливо забрасывать землёй. [Юрий Коваль. У Кривой сосны (1979)]

5) – Я токо на минутку заскочу: ведро поставить, ключи от машины, от хаты взять, денежку, кофту, – торопливо проговорила им вслед тетя Нюся. [Вацлав Михальский. Прощеное воскресенье // Октябрь, 2009]

От современности легко протянуть нить к истории языка: после процесса падения редуцированных гласных в древнерусском языке в словах появились трудно-произносимые сочетания согласных звуков, действие закона экономии речевых усилий привело к их упрощению, что для ряда слов закрепилось в правописании: *берцовая* кость (из бе*д*рьцевая), *изба* (из ис*ть*ба), *гончар* (из гъ*р*ньчарь < гърньць – горшок), *полтинник* (из полъ *съ*тъ*т*иньникъ), *полтора* (из полъ *въ*тора), *Псков* (из Пль*с*ковъ), *Брянск* (из *Дь*бряньскъ).

Ещё раньше – в праславянскую эпоху – упрощению подверглись сочетания типа *бв, пн бн* в результате многие слова перестали осознаваться носителями языка как родственные, исторически однокоренные: *облако* (из об*в*лако) и *обволакивать*; *обида* (из об*в*ида) и *видеть*, *область* (из об*в*ласть) и *волость, власть*; *обитель* и *обитать* (из об*в*итель, об*в*итать) и *витать* («жить»); *обет* (из об*в*ет) и *вече, совет, завет*; *обязать* (из об*в*язать) и *вязать, кануть и капнуть, сон и спать, гнуть и гибнуть* и т.д.

Необходимо, однако, отметить, что многие учителя, будучи ещё студентами, испытывали трудности в процессе изучения старославянского и древнерусского языков, что сказывается впоследствии на работе с участниками олимпиад. Задания, связанные с историей языка, с этимологией, воспринимаются как практически нерешаемые, хотя на самом деле они одни из самых интересных и познавательных, и именно такие задания часто предлагаются на олимпиадах [5].

Учителю бывает сложно отвлечься от современных фактов, касающихся, в частности, структуры слова, выделить древние приставки, суффиксы и корни, понять, какому историческому изменению подверглась основа слова, вспомнить возможные исторические чередования. Например, слова *масло* (от мазати), *весло* (от вести), *пекло* (от печи), *прясло* (от прясти), *число* (от чести (ср. не счесть), *дело* (от деяти), *гусли* (от густи – гудеть) исторически образованы от глаголов при помощи суффикса *-л*(о), присоединившегося к корню; слова *мыло, шило, крыло, горло* и др. образованы при помощи суффикса *-л*(о) из *-дл*(о); в словах *супруг* (родственно словам *упряжка, запрягать*), *сустав* (родственно словам *стать, стан*), *сугроб* (родственно словам *грести, грабли, гроб*), *суржик* (родственно слову *рожь), сутулый* (родственно словам *туловище, притулиться*), *сугубый (*родственно словам *сгибать, согнуть, гнуть)* и др. выделялась приставка *су-*.

Если не помнить о данных фактах, то олимпиадные задачи, в которых требуется подобрать исторически родственные слова (*супруг – упряжка, запрягать, упругий, пружина; узел – вязать, вяз, узилище, узник, завязь, узы, союз*), установить не-

которую лексико-словообразовательную закономерность (например, исторически непроизводная или производная основа у слова), решить будет трудно. Следовательно, учитель-наставник должен и самостоятельно, и с детьми регулярно обращаться к этимологическим словарям, составлять списки родственных слов, находить эти слова в древнерусских текстах, в современных устойчивых выражениях, подбирать слова, созданные по одной модели. Ученикам можно предлагать следующие задания:

1) подберите слова, в которых выделялась ранее или выделяется и сейчас приставка *су-* (*ко; па-; о-; с-*), определите все возможные значения приставки и, используя возможности сервиса «Канва», при помощи инфографики обобщите информацию;

2) подберите к слову *дуть* (*площадь, кузнец, тоска, польза* и т.д.) ряд исторически родственных слов, при помощи инфографики обобщите информацию;

3) *Богадельне веретено, а тишине чаяние* – замените каждое слово существительным в той же форме, но с этимологически родственным корнем, чтобы узнать, какая пословица здесь зашифрована.

За пределами внимания учителя часто остаются особенности диалектного произношения и словоизменения, диалектная лексика. Расширить свой кругозор и увлечь ребят педагог-наставник может, обратившись, например, к Школьному диалектологическому атласу, размещённому на портале gramota.ru. Пользуясь материалами атласа, можно составлять разнообразные задания для ребят, параллельно осваивая диалектную лексику.

Задание 1. Перед вами карта из Школьного диалектологического атласа «Язык русской деревни», которая демонстрирует, при помощи каких суффиксов образуются названия ягод в разных говорах России – http://gramota.ru/book/village/map11.html. Внимательно рассмотрите карту и выберите верные утверждения.

1) Носители говоров, распространённых вблизи Нижнего Новгорода, используют названия «сестреника», «княженика».

2) Фраза «Землянка очень хорошая, собрали много» удивит жителей Тулы, а носители говоров, проживающие в районе Костромы, её поймут.

3) Слова «ледонига», «журавига» можно услышать от носителей говоров, проживающих вблизи Владимира, но не вблизи Москвы.

4) Дурнику и жаровицу пойдут собирать носители говоров, проживающие вблизи Смоленска и Великих Лук.

5) Носители говоров, проживающие в Липецкой области, заготавливают дурманику и боровику.

6) Слова «поляника» и «ледонига» можно услышать от носителей говоров в Тамбовской области.

Задание 2. Познакомьтесь со словарными статьями раздела «Лексика» Школьного диалектологического атласа «Язык русской деревни» на сайте http://gramota.ru/book/village/index.html.

1)Названия крестьянского жилища (http://gramota.ru/book/village/map1.html)

2) Названия ухвата (http://gramota.ru/book/village/map6.html)

3) Названия деревянной посуды для теста из ржаной муки (http://gramota.ru/book/village/map5.html)

Опираясь на материал сайта, расскажите о любом названии, выбрав нужную информацию. Составьте устное выступление по плану: 1) что обозначает слово; 2) названия похожих предметов, отличия предметов друг от друга; 3) происхождение

слова; 4) на какой территории России слово распространено; 5) в каких литературных произведениях встречается слово.

Задания можно составлять, используя иллюстративный материал диалектных словарей.

Задание 3. Прочитайте предложения. Сравните подчёркнутые слова с соответствующими литературными, объясните, каким фонетическим изменениям они подверглись.

1) Всю жысь на хверме проработала [4].

2) Наша фатера мала стала для семьи. Будем пристраивать ещё одну горницу [4].

3) Ишь фулюган такой, опеть разбил стакан [4].

4) Раньше больницы у нас не было, только фелшар один жил в деревне и все [4].

Результатом внимательной работы со словом может стать, например, следующее объяснение. Слово *фельдшер* претерпело такие изменения: 1) фельшер – упрощение группы согласных (выкидка [д]); 2) фелшер – отвердение [л'] рядом с твёрдым [ш]; 3) фелшар – в заударном положении звуки [э] и [а] после твёрдых согласных совпадают в редуцированном [ъ], что могло стать причиной мены «е» на «а».

Итак, педагог-наставник, помогающий ученикам готовиться к олимпиадам по русскому языку, должен прежде всего составить план собственного обучения. Для этого необходимо, проанализировав содержание олимпиадных задач, определить области, которые вызывают затруднения, и разобраться в сложном или непонятном материале. Большую помощь при этом учителю окажут такие книги, как «Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе» В.В. Иванова, З.А. Потихи, «Старославянский язык» А.М. Камчатнова, «Краткая русская грамматика», «Русский язык» В.В. Виноградова и др. Каждому занятию с детьми должна предшествовать самоподготовка, включающая разбор заданий прошедших олимпиад, анализ теоретического материала, на котором основываются задания, продумывание доступного объяснения неизвестных детям фактов, подбор или составление новых задач. Всё это позволит учителю совершенствоваться и как методисту, и как исследователю.

1. Арискина, О.Л. Русский язык и литература: основные проблемы современного образования и пути решения / О.Л. Арискина // Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы. Сб. науч. ст. Москва, 16 мая 2017 г. – М.: РАО, Центр русского языка и славистики, 2017. – С. 33-36.

2. Миронова, Е.А. Значимость сведений по истории русского языка в повышении качества филологического образования учителя / Е.А. Миронова // Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы. Сб. науч. ст. Москва, 16 мая 2017 г. – М.: РАО, Центр русского языка и славистики, 2017. – С. 177-179.

3. Непоклонова, Е.О. Подготовка учащихся к лингвистическим олимпиадам как одна из составляющих современного профессионального стандарта педагога / Е.О. Непоклонова // Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы. Сб. науч. ст. Москва, 16 мая 2017 г. – РАО, Центр русского языка и славистики, 2017. – С. 188-191.

4. Словарь русских говоров центральных районов Красноярского края. В 5 т. Том 5 (У – Я). – Красноярск, 2010.

5. Уланова, С.А. Обучение филологически одаренных школьников русскому языку в условиях дополнительного образования / С.А. Уланова, О.А. Романенкова // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 3. – С. 98-103.

6. Цветкова М.С. ВсОШ как системная процедура оценки качества общего образования и развития индивидуальных интеллектуальных способностей обучающихся / М.С. Цветкова, В.В. Абатурова // Профильная школа. – 2019. – №1(94). – С. 17-25.

УДК 372.881.111.1

Формирование коммуникативной компетентности школьников на уроках английского языка

Ломаева Ольга Борисовна, учитель английского языка, НОЧУ СОШ «Центр образования "САМСОН"», г. Москва, olga-lomaeva@yandex.ru

Аннотация. Формирование коммуникативной компетентности школьников является актуальной задачей в современном обществе. В статье представлен обзор методов и подходов, используемых на уроках английского языка с целью развития коммуникативных умений и навыков у школьников, а также знакомства с культурой страны изучаемого языка, расширения их кругозора.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; культура общения; урок; английский язык

Современное общество предъявляет высокие требования к уровню подготовки специалистов во всех сферах. Особое внимание уделяется наличию коммуникативной компетентности, так как она позволяет реализовать человеку потребности в социальном признании, успешно осуществлять деятельность в меняющихся условиях социального окружения [2, 3].

Формирование культуры общения на иностранных языках у школьников является важным условием успешного личностного развития. Перед учителем английского языка в школе стоит задача развивать у учащихся умения речевого взаимодействия с представителями зарубежной культуры, познакомить с правилами речевого этикета в стране изучаемого языка, а также научить применять правила общения на практике. На уроках учащиеся знакомятся с культурными особенностями страны, имеют возможность сравнить культуру своей страны с другими культурами. В результате чего у них формируется не только толерантное отношение к жителям зарубежных стран, но и появляется чувство гордости за себя как носителя родной культуры.

Для достижения данной цели на уроках английского языка используется разнообразные методы и подходы. Одним из основных *является технология коммуникативного обучения,* которая позволяет формировать компетенции, необходимые для общения на иностранном языке в рамках определенной темы. В процессе обучения учащиеся включаются в познание окружающего мира, но языком получения знаний становится уже не родной (например, русский), а английский язык [5].

Приведем пример различных форм коллективной работы *(«Расспросите своего соседа», «Составьте список наиболее популярных …», «Найдите и исправьте ошибки»),* используемых в классе на уроке. Во время выполнения заданий ученики работают в парах, в мини группах и командах, что позволяет ребятам снизить языковой барьер, почувствовать себя более уверенно, общаясь на иностранном языке. Результат такой работы – формируемый навык спонтанной речи. Кроме того, дети учатся культуре общения, знакомятся с правилами речевого этикета.

Не менее значимы для развития навыков языковой коммуникации уроки, в ходе которых учащиеся обучаются умениям вести диалог, знакомятся с особенностями разговорной речи. В начале урока учащиеся читают, прослушивают диалог, изучают фразы, позволяющие говорящим произвести покупку товаров в магазине, получить необходимую информацию о поездке, пригласить друзей на вечеринку. Перечень тем таких диалогов разнообразен и отражает все стороны жизни современного человека.

На следующем этапе урока, используя элементы эталонного образца, ученики составляют и отрабатывают свои собственные диалоги. При этом партнеры меняются несколько раз. У них появляется возможность разнообразить идеи, учитывая интересы собеседников [1, 4].

Развитию коммуникативной компетентности способствуют уроки, на которых ученики читают адаптированное литературное произведение, фрагмент научного текста, рекламный буклет, статьи из газет, журналов или Интернет-сайтов, используя разные виды чтения (просмотровое, изучающее, поисковое). На таких уроках ученики не только знакомятся с новыми лексическими единицами, но и получают новые знания в различных сферах, узнают о реалиях жизни, быте и культуре в странах изучаемого языка, учатся давать оценку прочитанному, соглашаться с утверждением или опровергать его, высказывать собственную точку зрения по проблеме текста.

Задания на построение устных монологических высказываний по предлагаемой теме помогают учащимся приобретать навыки публичных выступлений, которые пригодятся в будущем, формируют умение выстраивать связное, логичное, грамматически правильное высказывание. Очень важно, чтобы тема, предлагаемая для высказывания, соответствовала возрастным особенностям учащихся, волновала их. Актуальность темы помогает ученику осознать цель учебной деятельности, что способствует повышению мотивации.

Обучение учащихся письменной речи связано с дальнейшим совершенствованием умений формулировать мысли, выстраивать высказывания в письменной форме. При формировании навыков письменной речи мы используем рекомендуемые учеными-методистами разнообразные упражнения. При выполнении таких заданий учащиеся осваивают навыки построения грамматических структур в письменной речи. Например, подбирают необходимые слова; используют выражения и слова из текста; учатся ставить вопросы и адекватно на них отвечать; пробуют составлять план письма/рассказа/сочинения-рассуждения/сообщения и т.п. При выполнении таких заданий у учащихся расширяется спектр фраз, используемых, например, в переписке между друзьями или при описании сюжета [1].

Одной из наиболее эффективных форм работы, способствующих развитию коммуникативной компетенции, является *метод проектов*, так как он развивает у учащихся творческие способности, воображение, самостоятельность, умение работать в паре и группе, учит самостоятельно добывать знания, работать с большим объемом информации, анализировать итоги своей работы. Кроме того, такая деятельность позволяет школьникам применить накопленные знания по ряду предметов.

В ходе выполнения проекта ученики активно работают с различными информационными источниками и, как следствие, расширяют свой кругозор, приобретают опыт практического использования языка. А во время защиты проектов, которая проходит на иностранном языке, дети учатся слушать иноязычную речь, слышать, понимать друг друга.

В качестве иллюстрации хотелось бы *привести пример*. На уроке в 10 классе ученики, знакомясь с миром профессий, анализируют ряд факторов, предложенных экспертами, которые учитываются при выборе будущей профессии. При этом оценивается их актуальность – по шкале от 1 до 5. Далее, используя полученные данные, составляется перечень приоритетов. Ученики анализируют, что для них наиболее и наименее важно в будущей профессиональной деятельности. После этого им предлагается поработать в паре и сравнить свои результаты с результатами одноклассника.

На следующем этапе ученики смотрят видео, в котором взрослые люди рассказывают, почему их профессия соответствовала ожиданиям, когда они учились в школе, и выполняют задания. В качестве домашнего задания ученикам предлагается провести исследование и узнать как можно больше о будущей профессии, оценить, в какой степени она соответствует их ожиданиям. На следующем уроке ученики работают в группах и обсуждают полученную информацию, а затем представляют результаты исследования одноклассникам [2, 3].

Широкие возможности для активизации коммуникативных умений и навыков создает использование *ролевых игр.* Известно, что ролевая игра представляет условное воспроизведение ее участниками практической деятельности людей, создает условия реального общения на английском языке. Учащиеся являются активными участниками таких игр, они применяют знания, полученных на уроках, в практической деятельности.

Одновременно они получают культуроведческие знания, включающие в себя речевой этикет, особенности речевого поведения народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка. Ученики с удовольствием принимают участие в инсценировках литературных произведений, сказок, видеосюжетов, изучаемых на уроках. В старшей школе рамках уроков практикуется проведение дискуссий, диспутов, пресс-конференций.

Коммуникативная компетентность учащихся в школе также формируется *во внеурочное время*, при этом используются разнообразные формы, методы и технологии.

Неделя иностранных языков позволяет повысить мотивацию учащихся к изучению языков, способствует развитию их творческих способностей, знакомит с культурой и традициями других стран. В нашей школе Неделя иностранных языков является тематической: тематика мероприятий меняется ежегодно и определяется с учетом интересов учеников. В рамках Недели проводятся конкурсы, викторины, интеллектуальные игры.

Одним из ключевых мероприятий Недели является конкурс плакатов, в рамках которого, в зависимости от тематики данного мероприятия, учащиеся выполняют плакаты по заданной теме и проводят их защиту на уроках английского языка.

Плакат – это проект, в рамках работы над которым учащиеся проводят исследование проблемы, оформляют свое видение решения проблемы в виде плакатов, а затем готовят и проводят защиту-презентацию плакатов. Вся работа выполняется на английском языке. В результате у учащихся формируются метапредметные умения и навыки – развиваются навыки публичных выступлений [2].

Проведение конкурса чтецов на иностранных языках повышает мотивацию к изучению языков, способствует формированию и развитию коммуникативных умений и навыков, глубокому овладению иностранными языками, расширяет кругозор учащихся, знакомит с культурным наследием зарубежных стран.

Подводя итог вышесказанному, хотелось бы подчеркнуть: процесс развития иноязычной коммуникативной компетентности у учащихся в школе должен протекать целенаправленно, с использованием современных технологий, различных методов и приемов.

1. Головина Н.П. Формирование дискурсивной компетенции у учащихся старших классов при обучении письменной речи // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – СПб.: КАРО, 2006. – С. 77-93.

2. Здоровьесберегающее личностно-ориентированное образование в современных условиях: традиции, опыт, перспективы развития / Под ред А. Р. Вирабовой, О. А. Шкляровой. – М., 2021. – С. 8-16

3. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Речевые способности: как их формировать? Иностранные языки в школе, 2000. – № 4.

4. Мильруд, Р.П. Теория обучения языку: монография. Т. 3. Лингвистическая педагогика / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова. – Тамбов, 2008. – 133 с.

5. Попова Ю.С. Развитие коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка. – Пермь, 2010. – 45с.

УДК 373.31

Всероссийские проверочные работы: дидактический скрипт современного учителя начальной школы

Пичугин Сергей Сергеевич, к.пед.н., доц., кафедра педагогических технологий непрерывного образования, Институт непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва, SPIN-код: 1633-4694, sergey-uf@mail.ru

Аннотация. В статье представлена интерпретация результатов всероссийских проверочных работ в начальной школе. Проанализированы задания, даны практические рекомендации учителю начальных классов.

Ключевые слова: всероссийские проверочные работы; младшие школьники; мониторинг качества образования; приемы устранения трудностей.

Обобщенная оценка образовательных достижений обучающихся, сложившаяся в РФ, использует для оценки эффективности деятельности образовательных организаций и выявления системных проблем в реализации основных образовательных программ результаты международных, федеральных, региональных и муниципальных исследований. На основании приказа № 119 от 11 февраля 2021 г. «О проведении Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки мониторинга качества подготовки обучающихся общеобразовательных организаций в форме всероссийских проверочных работ в 2021 году» и письма № 14-15 от 12 февраля 2021 года «О проведении всероссийских проверочных работ в 4-8, 10-11 классах в 2021 году» [3] Рособрнадзора в образовательных организациях были проведены всероссийские проверочные работы (далее – ВПР) для выпускников начальной школы, которые проводятся с использованием материалов открытого федерального банка заданий и позволяют объективно оценить уровень достижения предметных и метапредметных планируемых результатов ООП НОО.

Обратимся к аналитическим данным по итогам выполнения заданий ВПР, позволяющим судить об уровне достижения планируемых результатов в соответствии с требованиями ФГОС НОО. Традиционно невысокие результаты при выполнении ВПР по предмету «Русский язык» младшие школьники продемонстрировали в группе заданий, которые позволяют оценить:

- умение записывать под диктовку тексты в соответствии с изученными правилами правописания; проверять предложенный текст, находить и исправлять орфо-

графические и пунктуационные ошибки; осознавать место возможного возникновения орфографической ошибки; при работе над ошибками осознавать причины появления ошибки и определять способы действий, помогающие предотвратить ее в последующих письменных работах;

- умение определять тему и распознавать главную мысль текста при его письменном предъявлении; адекватно формулировать основную мысль в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления;

- умение на основе данной информации и собственного жизненного опыта обучающихся определять конкретную жизненную ситуацию для адекватной интерпретации данной информации, соблюдая при письме изученные орфографические и пунктуационные нормы.

Среди причин невысоких результатов выполнения заданий ВПР-2021 по предмету «Русский язык» можно назвать отсутствие умения младших школьников определять главную мысль текста и, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления, формулировать его тему в письменном виде. Далеко не всегда младшие школьники соблюдают при письме изученные орфограммы и пунктограммы, могут на основе собственного жизненного опыта уверенно называть конкретную жизненную ситуацию для адекватной интерпретации предложенной информации. Для устранения причин, препятствующих успешному выполнению заданий ВПР, учителям начальных классов можно рекомендовать включение в содержание уроков русского языка упражнений, которые будут способствовать формированию:

- представлений об орфоэпических, лексических, грамматических нормах русского языка;

- умения использовать языковые единицы для решения познавательных, практических и коммуникативных задач;

- умения создавать собственные тексты и корректировать текст с учетом точности, правильности, богатства и выразительности письменной речи или конструировать собственный текст;

- умения использовать в текстах синонимы и антонимы [1; 6; 11; 16; 19].

Относительно невысокую результативность при выполнении ВПР по предмету «Окружающий мир» младшие школьники продемонстрировали в группе заданий, которые позволяют оценить:

- уровень овладения начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.);

- уровень овладение логическими действиями анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам. Умение использовать готовые модели (глобус, карта, план) для объяснения явлений или описания свойств объектов; обнаруживать простейшие взаимосвязи между живой и неживой природой, взаимосвязи в живой природе;

- умение осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации, проводить несложные наблюдения в окружающей среде и ставить опыты, используя простейшее лабораторное оборудование; создавать и преобразовывать модели и схемы для решения задач;

- уровень сформированности основ гражданской идентичности, своей этнической принадлежности в форме осознания «Я» как члена семьи, представителя народа, гражданина России; описывать достопримечательности столицы и родного края; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации.

Среди причин невысоких результатов выполнения заданий ВПР по предмету «Окружающий мир» можно назвать недостаточный уровень владения способами изучения природы (наблюдение, измерение, исследование, опыт) и логическими действиями (анализ, синтез, сравнение, установление аналогий или причинно-следственных связей). Для устранения причин, препятствующих успешному выполнению заданий ВПР, учителям начальных классов можно рекомендовать включение в содержание уроков окружающего мира практических занятий, лабораторных работ и поисково-исследовательских заданий, которые будут способствовать формированию и развитию:

- начальных сведений о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.);
- доступных способов изучения природы и общества (наблюдение, запись, измерение, опыт, сравнение, классификация и др.);
- умения работать с различными источниками информации (географическая карта, схема, рисунок, план) и строить речевые высказывания, рассуждения в соответствии с задачами коммуникации [2; 7; 8; 14].

Сравнительно невысокую результативность при выполнении ВПР по предмету «Математика» младшие школьники продемонстрировали в группе заданий, которые позволяют оценить:

- умение вычислять периметр треугольника, прямоугольника и квадрата или площадь прямоугольника и квадрата. Выполнять построение геометрических фигур с заданными измерениями (отрезок, квадрат, прямоугольник) с помощью линейки, угольника);
- умение решать текстовые задачи. Читать, записывать и сравнивать величины (массу, время, длину, площадь, скорость), используя основные единицы измерения величин и соотношения между ними (килограмм – грамм; *час – минута, минута – секунда; километр – метр, метр – дециметр, дециметр – сантиметр, метр – сантиметр, сантиметр – миллиметр*);
- овладение основами логического и алгоритмического мышления; умение собирать, представлять, интерпретировать информацию, полученную при проведении несложных исследований (объяснять, сравнивать и обобщать данные, делать выводы и прогнозы); умение решать задачи в три-четыре действия).

Среди причин невысоких результатов выполнения заданий ВПР по предмету «Математика» можно назвать отсутствие умения читать, записывать и сравнивать величины, работать с именованными числами, интерпретировать информацию. Негативно, по нашему мнению, низкий уровень развития логического и алгоритмического мышления младших школьников сказывается на умении решать текстовые задачи. Для устранения причин, препятствующих успешному выполнению заданий, можно рекомендовать включение в содержание уроков математики заданий, которые будут способствовать формированию:

- начальных математических знаний для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений, оценки их количественных и пространственных отношений;
- логических действий сравнения, анализа, синтеза, установления аналогий и причинно-следственных связей;
- умения оперировать знаково-символическими средствами представления информации для создания моделей изучаемых объектов, процессов и схем решения учебных (текстовых) или практических (жизненных) задач [13; 15; 17].

Выводы. Анализ полученных результатов позволяет указать на ряд причин, способствующих сравнительно невысокой результативности выполнения отдельных заданий ВПР выпускниками начальной школы в 2021 году:

1) наличие серьезных пробелов в базовых предметных и межпредметных понятиях, отражающих существенные связи и отношения между объектами, процессами и явлениями;

2) низкий уровень логического (анализ, синтез сравнение) и алгоритмического мышления, умения классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, прогнозов и выводов, отнесения к известным понятиям;

3) отсутствие уверенных навыков смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами;

4) дефицит умения излагать свое мнение, аргументировать свою точку зрения и оценку событий, выбирать адекватные языковые средства и осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации, самостоятельно составлять тексты в устной и письменной формах.

Рекомендации. Для устранения причин, препятствующих успешному выполнению заданий ВПР, учителям начальных классов можно рекомендовать включение в содержание учебной деятельности заданий, которые будут способствовать формированию:

- логических операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, прогнозирование, установление причинно-следственных связей и т.д.) и алгоритмического мышления. Работа с подобными заданиями направлена на формирование основ логического и пространственного мышления, развитие умения извлекать, собирать, интерпретировать информацию и строить связи между объектами;

- умения оценивать события, проектировать и реализовывать план или алгоритм решения учебной задачи, аргументировано излагать свою точку зрения. Работа с подобными заданиями направлена на обучение младших школьников самостоятельному упорядочиванию шагов алгоритма и проектированию плана действий решения учебной задачи;

- навыков смыслового чтения текстов различных стилей и жанров, умения работать с различными источниками информации (текст, карта, схема, рисунок, план, таблица и т.д.), способность выбирать адекватные языковые средства и строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации. Работа с подобными заданиями направлена на формирование компетенций младших школьников, связанных с читательской грамотностью, навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров.

Подводя общий итог, отметим, что ретроспектива результатов выполнения младшими школьниками заданий ВПР 2016-2021 гг. акцентируют внимание учителей начальных классов на системных недостатках и образовательных недочетах младших школьников [4; 5; 9; 10; 12; 18]. Интерпретация результатов ВПР в 2021 году дает возможность превентивно подойти к решению проблемы повышения качества подготовки выпускников начальной школы, позволяет оценить сложившиеся тенденции и формирует новые профессиональные вызовы, преодоление которых является важнейшим условием для эволюционного развития системы начального общего образования.

1. Громова, Л.А. Функциональная грамотность: новое понятие или хорошо забытое старое? / Л.А. Громова, С.С.Пичугин, В.Ф. Красноперова, Т.Н.Трунцева // Школьные технологии. 2021. №4. С 3-10

2. Громова, Л.А. Модернизация учебных заданий для формирования функциональной грамотности младших школьников: от алгоритма к творчеству / Л.А. Громова, С.С. Пичугин // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2021. – № 3(156). – С. 38-46.

3. Письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки № 14-15 от 12 февраля 2021 года «О проведении всероссийских проверочных работ в 4-8, 10-11 классах в 2021 году»

4. Пичугин, С.С. Анализ результатов всероссийских проверочных работ в начальной школе: выводы, рекомендации и подходы к совершенствованию работы учителя / С.С. Пичугин // Нижегородское образование. – 2020. – № 1. – С. 101-110.

5. Пичугин, С. С. Анализ результатов всероссийских проверочных работ: от совершенствования преподавания учебных предметов к повышению качества подготовки младших школьников / С.С. Пичугин // Сибирский учитель. – 2020. – № 3. – С. 16-25.

6. Пичугин, С.С. Инновационные приёмы формирования метапредметных результатов обучения младших школьников / С.С. Пичугин // Начальное образование. – 2019. – № 2. – С. 14-19.

7. Пичугин, С.С. Инновационные приёмы формирования метапредметных результатов обучения младших школьников / С.С. Пичугин // Начальное образование. – 2019. – № 3. – С. 10-13.

8. Пичугин, С.С. К вопросу о формировании функциональной грамотности младших школьников: хеджирование актор-позиции личности / С.С. Пичугин // Развитие цифровых компетенций и функциональной грамотности школьников: лучшие практики дистанционного образования на русском языке: Сборник научных статей по материалам Международного педагогического форума. – М.: «ПАРАДИГМА», – 2020. – С. 159-165.

9. Пичугин, С.С. О результатах Всероссийских проверочных работ / С.С. Пичугин // Начальная школа. – 2019. – № 12. – С. 11-19.

10. Пичугин, С.С. О результатах всероссийских проверочных работ на уровне начального общего образования: проблемы и педагогическое сопровождение / С.С. Пичугин // Творчество в профессиональной деятельности педагога: Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Ульяновск: УлГПУ, – 2019. – С. 358-370.

11. Пичугин, С.С. Оценка учебных заданий сквозь призму формирования функциональной грамотности младших школьников: инновационный педагогический бриф / С.С. Пичугин // Журавлевские чтения. Взаимосвязь педагогической науки и практики: Материалы V международной научно-практической конференции, посвящённой памяти Журавлева Василия Ивановича. – М.: Московский государственный областной университет, – 2021. – С. 198-203.

12. Пичугин, С.С. Педагогическая превенция низких результатов Всероссийских проверочных работ в начальной школе / С.С. Пичугин // Нижегородское образование. – 2019. – № 2. – С. 124-134.

13. Пичугин, С.С. Педагогические приемы формирования функциональной грамотности младших школьников на уроках математики / С.С. Пичугин // Школьные технологии. – 2021. – № 3. – С. 54-66.

14. Пичугин, С.С. Развитие функциональной грамотности детей младшего школьного возраста: абрис палитры методических инструментов / С.С. Пичугин // Нижегородское образование. – 2021. – № 1. – С. 50-59.

15. Пичугин, С.С. Формирование математической функциональной грамотности младших школьников: превенция педагогического эпикфейла / С.С. Пичугин // Непрерывное образование в контексте Будущего: Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. – М.: МГПУ. – 2021. – С. 184-190.

16. Пичугин, С.С. Формирование функциональной грамотности младших школьников: учимся сегодня для жизни завтра / С.С. Пичугин // Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами: Сб. статей XIII Международной научно-практической конференции. В 2 ч. Ч. 2. – М.: МАНПО, 2021. – С. 561-564.

17. Пичугин, С.С. Функциональная грамотность младших школьников как основа реализации концептуальной модели «LIFE LONG LEARNING»: методический дизайн учебных заданий / С.С. Пичугин // Сибирский учитель. – 2021. – № 2(135). – С. 48-56.

18. Пичугин, С.С. Мониторинг качества подготовки выпускников начальной школы / С.С. Пичугин // Школьные технологии. – 2021. – № 5. – С. 116-132.

19. Пичугин, С.С. Начальная школа в режиме онлайн: NON-FICTION дистанционного обучения младших школьников / С.С. Пичугин // Школьные технологии. – 2021. – № 6. – С. 3-15.

УДК 372.881.

Методика оценивания коммуникативных учебных действий в ходе реализации программы «Разговор о правильном питании»

Потапенко Татьяна Викторовна, заместитель директора по УВР, учитель ОБЖ, МБОУ «Школа №15» г. о. Балашиха, potapenkotv@yandex.ru

Аннотация. Среди выделяемых ФГОС метапредметных умений особое место занимают коммуникативные учебные действия. Общение является главным механизмом передачи социального опыта, а сформированные умения коммуникации – важнейшим условием и средством успешного освоения содержания образования и эффективного, плодотворного общения в целом.

Ключевые слова: Комплексная целевая программа; *коммуникативные учебные действия.*

Комплексная целевая *программа «Разговор о правильном питании»,* формируя у детей основы культуры питания как неотъемлемой составляющей здорового образа жизни: развивает у них коммуникативные учебные действия; способствует успешной социализации младших школьников, что в полной мере отвечает требованиям ФГОС.

На занятиях по программе успешно происходит становление двух групп умений необходимых для формирования коммуникативных учебных действий: умение строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми – в парах, группах, командах; общие умения коммуникации – работа с различными источниками информации, выражение своих мыслей в устной и письменной форме, продуктивное слушание и чтение с пониманием.

Программа «Разговор о правильном питании» в МБОУ «Школа №15» реализуется с 2008 года. С 2010 года программа является компонентом внеурочной деятельности. Учащиеся 1-2-ых классов занимаются 1 час в неделю (34 часа).

Таким образом, регулярность, систематичность, последовательность включения ребенка на занятиях «Разговора о правильном питании» в совместную с други-

ми обучающимися деятельность соответствует *первому условию* формирования коммуникативных учебных действий.

На каждом занятии по программе осуществляется рефлексии всех обучающихся, выступая связующим звеном между приобретёнными теоретическими знаниями и личным опытом ребёнка, что является *вторым условием* формирования умения коммуникации.

Третье условие для успешного формирования коммуникативных учебных действий – это освоение учебных действий от частного к общему.

Структура программы «Разговор о правильном питании» в полной мере соответствует этому требованию. Программа «Разговор о правильном питании» формирует положительную мотивацию ученика к осознанному применению в жизни приобретённых им на занятиях знаний и умений – это *четвёртое условие* развития коммуникативных навыков младших школьников.

Занятия по программе «Разговор о правильном питании» позволяют обеспечить регулярные, распределенные по времени *специально организованные ситуации коммуникаций* с другими участниками учебно-воспитательного процесса. Это даёт возможность привлекать родителей для продуктивной совместной работы со своими детьми, успешно реализуя родительский компонент программы «Разговор о правильном питании».

Обоснование выбора методики

Внеурочная деятельность – это безоценочное обучение. Как же проследить результативность реализации программы, степень сформированности у младших школьников мотивации к здоровому питанию, к здоровому образу жизни, динамику развития их коммуникативных умений?

Описание методики

Нами была применена методика, позволяющая достаточно объективно диагностировать уровень запоминания, сохранения и воспроизведения понятий по темам программы «Разговор о правильном питании» и как следствие сформированность коммуникативных учебных действий младших школьников в ходе ее реализации.

Методика основана на представлениях о памяти как о сосуде, в котором хранится вся информация, приобретаемая человеком в процессе его жизнедеятельности.

Цель методики: диагностика продуктивности вербальной памяти младших школьников на занятиях по программе «Разговор о правильном питании».

Диагностика продуктивности вербальной памяти проводится с помощью выявления количества свободных ассоциаций, возникающих у ребенка по заданной теме в течение 5 минут.

Материал для проведения: лист бумаги, ручка, часы с секундной стрелкой.

Правила проведения

1. Прочитать инструкцию и убедиться в правильности ее понимания.
2. Точно зафиксировать начало и окончание работы по часам.
3. Методику целесообразно применять по письменному варианту, начиная с 7-9 лет. Рекомендуется устное применение для детей 3-х лет.

Инструкция проведения

Детям необходимо воспроизвести как можно больше слов относящихся к одной из тем программы «Разговор о правильном питании». В нашем случае была выбрана тема «Из чего варят каши и как сделать кашу вкусной?», а слово для ассоциации – КАША.

Учащиеся приступают к работе по единой команде: «Начали». По истечении пяти минут работа завершается.

Результаты выполнения задания учащиеся могут подсчитывать сами. Результаты по данной методике группируются в таблицу (см. Приложение 1). Видно, что возможности детей можно условно разделить на три основные группы.

Первая группа: дети с высокими показателями продуктивности вербальной памяти. В нашем случае от 10 и более свободных ассоциаций.

Вторая группа: входят большее число учащихся. Это дети средними показателями продуктивности вербальной памяти (6-10 слов).

Третья группа: учащиеся с самой низкой продуктивностью памяти (от 0 до5 слов). Именно этим детям трудно даётся учёба, они часто испытывают проблемы в коммуникации.

Количество свободных ассоциаций на слово КАША

	Входное тестирование (до изучения темы)	**Итоговое тестирование (после изучения темы и выполнения творческого задания)**
1.Антонова Ю.	10	11
2. Беляева В.	6	11
3 .Брусова А.	9	13
4. Вартик Л.	4	10

Показатели продуктивности вербальной памяти (условные обозначения):

 Высокий уровень  Средний уровень  Низкий уровень

После подсчёта результатов проводится занятие по теме. Объясняется новый материал, предлагается работа в группах, самостоятельный поиск информации, выполнение творческого задания совместно с родителями.

В нашем случае ученикам было предложено создать «Весёлую азбуку здорового питания» по теме «Из чего варят кашу и как сделать кашу вкусной?». Активная работа учащихся и родителей вылилась в общеклассный проект, который был представлен на школьной гимназической конференции «XXI век – шаг в будущее».

Следует отметить, что проведение диагностической пробы вызывает неизменно положительный отклик у детей и стало традицией при изучении нового материала. Форма проведения пробы похожа на интеллектуальное состязание.

После завершения обучения по теме проводится повторная диагностическая проба. Теперь учитель знает, как усвоена тема и какими понятиями овладели учащиеся.

Оценка эффективности методики

Методика оценки продуктивности вербальной памяти является простым и доступным средством для школьной практики. Методика обладает дифференцирующей способностью, поскольку индивидуальные результаты, получаемые с помощью методики, чрезвычайно широко варьируются.

1.Данная методика может быть широко использована как экспресс - контрольная работа.

2. Является надёжным средством привлечения внимания учащихся к новой теме занятия.

3. С помощью данной методики можно существенно развивать память ребёнка.

4. Применять методику возможно не только в школе, но и дома при самостоятельной работе, а также под контролем родителей.

5. Применять методику можно у дошкольников (по устному варианту).

6. Позволяет педагогу на ранних этапах выявить детей с особенностями речевого развития и проблемами в коммуникации, своевременно скорректировать индивидуальный образовательный маршрут, обратившись к специалистам (логопеду, педагогу - психологу).

1.Безруких М.М., Филипова Т.А., Макеева А.Г. Разговор о правильном питании. М., «Олма медиа групп»,2013

2.Запятая О.В. Диагностика сформированности коммуникативных учебных действий у учащихся. Волгоград: «Учитель»,2012

3.Потемкина О.Ф. Как сделать урок интересным для учителя и его учеников. М.: Института психологии РАН.1993

УДК 373.31

Проблемы коммуникации в системе «педагог – обучаемый»

Потапов Михаил Михайлович, старший преподаватель кафедры Социальной безопасности факультета Безопасности жизнедеятельности МГОУ, MM.Potapov@mgou.ru

Гойхман Григорий Михайлович, к.воен.н, заместитель директора НОЦ факультета Безопасности жизнедеятельности МГОУ, GM.Goikhman@mgou.ru

Борзов Александр Васильевич, старший преподаватель кафедры Социальной безопасности факультета Безопасности жизнедеятельности МГОУ, AV.Borzov@mgou.ru

Аннотация. В период всеобщего карантина и массового перехода на дистанционное обучение проявились проблемы, с которыми ранее не сталкивались ни преподаватели, ни студенты. Во всяком случае, в таких объёмах. Прежде всего, проблемы технического характера.

Ключевые слова: электронная образовательная система ВУЗа; электронное обучение; вербальный и невербальный контакт; проблемы коммуникации.

Отсутствие нужного технического оснащения, необходимость размещения материалов различного вида занятий в разнообразных формах и форматах (порой совершенно новых и незнакомых) в системах электронного обучения явились настолько неожиданными для некоторой части педагогов, что они испытали определённые затруднения, снижающие их оперативность адаптирования к новым условиям процесса обучения.

Сходные проблемы возникли и у некоторых студентов. На первый взгляд, вызывает крайнее удивление, что у нынешнего поколения студентов может возникать какая-либо проблема при работе с компьютерами. Современная молодёжь, как уже общепринято считать, – «цифровое» поколение, они «родились с гаджетами в руках».

И вместе с тем, как говорится, факт на лицо: не у всех получается войти в электронную образовательную систему ВУЗа, некоторые студенты не могут не только раскрыть необходимый файл, но порой – найти его не в состоянии без элементарной подсказки со стороны преподавателя. И начинается переписка с преподавателем со слов: «Что мне делать?»

На все уточняющие вопросы приходится тратить дополнительное время. Это, в свою очередь, в значительной степени увеличивает нагрузку на педагога. Проявляется снижение уровня психологической устойчивости. Более длительная работа с

компьютером не может не отразиться на ухудшении состояния физического здоровья. Если учесть, что такая ситуация может продолжаться не день и даже не неделю, то, безусловно, снижение эффективности учебного процесса будет гарантировано.

Кроме того, в результате резкого сокращения как вербального так и невербального контакта педагога с обучаемыми возрастает дискомфорт общения, что, в свою очередь, приводит к снижению взаимопонимания, появлению проблемы качества процесса обучения и, как следствие, ухудшению его результатов.

Иными словами, всё вышеперечисленное можно обозначить как проблемы коммуникации в системе *«педагог-обучаемый».*

Процесс коммуникации, прежде всего как формы взаимодействия, понимается в качестве одной из основ жизни человечества.

Коммуникация – от лат. «communicatio» – сообщение, передача и от «communicare» – делать общим, беседовать, связывать, сообщать. У этого термина существуют и другие значения.

Например М.С. Андрианов в своей книге «Невербальная коммуникация: психология и право» ограничивает понимание коммуникации исследованиями смысловых аспектов социального взаимодействия [1].

Немецкий социолог XX века Никлас Луман рекомендует под коммуникацией понимать «некое исторически-конкретное протекающее, зависимое от контекста событие» как совокупность действий, характерных только для социальных систем, при осуществлении которых происходит перераспределение знания и незнания, а не связь или передача информации, или перенос «семантических» содержаний от одной обладающей ими психической системы к другой.

С.В. Бориснёв в своём учебном пособии даёт следующее определение коммуникации: «Под коммуникацией следует понимать социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по различным каналам с помощью разных средств коммуникации» [2].

При всём при этом педагог в ходе занятий проводит исследования смысловых аспектов социального взаимодействия, осуществляет совокупность действий, в ходе которых происходит перераспределение знания и незнания, и вместе с тем выполняет задачи по передаче и восприятию информации в условиях межличностного и массового общения.

Полагаю, что весьма значительным в ходе проведения лекционного (да и не только) занятия в аудитории является то, что педагог не просто озвучивает материал по теме лекции, но и придаёт эмоциональную окраску различным её частям. А также видит реакцию (как общую, так и индивидуальную) группы (аудитории) и порой мгновенно реагирует на неё, усиливая таким образом процесс усвоения темы. Этого удаётся достичь благодаря умению педагога использовать различные виды коммуникации по средствам её осуществления – вербальные (с помощью слов) и невербальные – (с помощью голосовых интонаций, знаков, символов, жестов и иных паралингвистических средств).

Кроме того, коммуникативные действия как вербального, так и невербального характера на аудиторных занятиях положительно влияют на формирование у студентов таких качеств, как дисциплинированность, ответственность и целеустремлённость.

Полагаю, вполне логичным в подтверждение вышесказанного привести слова замечательного педагога Т.И. Шамовой, сформулировавшей ещё в 70-х годах прошлого века следующую аксиому: «Задача учителя состоит не только в том, чтобы

сообщать знания, но и управлять процессом усвоения знаний и способов Деятельности. Задача ученика – овладевать системой знаний, способами их получения, переработки, хранения и применения, воспитывая в себе необходимые качества личности» [3].

В начале аудиторных занятий преподаватель с помощью различных способов и средств воздействия в процессе коммуникации формирует определённые установки на восприятие информации и лишь затем начинает её предоставлять.

Процесс формирования убеждений человека (а молодого – особенно), его мировоззрения сложен и противоречив. Поэтому для преподавателя весьма значительной становится роль воздействия вербальных видов коммуникаций на процесс установок, механизмов передачи информации, убеждения и внушения, рационального и эмоционального.

Дистанционная форма обучения сужает коммуникативные возможности педагога влиять на процесс обучения с целью повышения его эффективности и результативности.

Организуя процесс обучения в дистанционной форме, педагог использует различные виды общения и взаимодействия с обучаемыми:

- вид личностно-ориентированного общения, связанный с обменом сообщениями и их интерпретацией двумя или более индивидами, вступившими в определённые отношения между собой; вид коммуникации в ситуации межличностных взаимодействий и/или отношений;

- вид взаимодействия людей, детерминируемый их принадлежностью к различным социальным группам и категориям населения, независимый от их межличностных связей и индивидуальных предпочтений;

- вид институционального (статусно-ориентированного) общения со значительным числом слушателей; сообщение в такой коммуникации затрагивает общественные интересы и приобретает публичный характер [1].

Необходимо подчеркнуть, что почти все виды коммуникации при дистанционной форме обучения педагог может использовать, как правило, по отдельности. В то время как при проведении аудиторных занятий различные виды коммуникации могут быть применены комплексно(!) и одновременно!

Современный педагог должен быть не только прекрасным специалистом в своей дисциплине, но и обладать широким кругозором, интересоваться новыми направлениями и открытиями в науке, отслеживать изменения в сопутствующих дисциплине областях знаний. С одной стороны, на современном этапе коммуникация приобретает всё большую индивидуальность в научном мире. А с другой – теория коммуникации развивается и как самостоятельная область знания в рамках других наук.

Так, психология и психолингвистика рассматривает факторы, способствующие передаче и восприятию информации, процесс межличностной и массовой коммуникации;

- лингвистика занимается проблемами вербальной коммуникации — нормативным и ненормативным употреблением слов и словосочетаний в речи – устной и письменной;
- паралингвистика рассматривает способы невербальной коммуникации — жесты, мимику и другие несловесные коммуникативные средства;
- социология изучает социальную коммуникацию, и в частности – функциональные особенности общения представителей различных социальных групп в

процессе их взаимодействия и в результате воздействия на их отношение к социальным ценностям данного общества и социума в целом [1;2] .

Таким образом, современный педагог – это и психолог, и лингвист, и социолог в одном лице. Причём его специализация, в целом, может не быть основополагающим критерием определения его педагогического уровня и мастерства. У преподавателя при организации дистанционного обучения, который не видит и не чувствует общего, так сказать, «коллективного» настроения студентов, теряется непосредственная, эмоциональная связь с аудиторией. Как следствие – преподаватель порой превращается в пресловутую «говорящую голову».

Следующий аспект учебного процесса, на котором, безусловно, негативно отразится вынужденное дистанционное обучение с абсолютным разрушением всех видов коммуникации, что весьма плачевно даже не столько для преподавателя, сколько для студента, – ПРАКТИКА. Не зря говорят: «Если теория учит смотреть далеко вперёд, то практика – смотреть себе под ноги».

Практика необходима для закрепления теоретических знаний, полученных в процессе обучения. Это знакомство с профессией в жизненных реалиях и приобретение опыта, который можно будет предложить потенциальному работодателю, после получения диплома.

Практика может быть учебной (ознакомительной) и производственной, в том числе преддипломной. Любой вид практики является обязательной составляющей получения образования. Т.е. отсутствие практики – не допустимо!

Практика – это логическое продолжение обучения студента, а потому без неё никак не обойтись. Она необходима для того, чтобы студенты могли в полной мере познать, что их ждёт в будущем. Любая программа обучения направлена на то, чтобы студенты могли синтезировать свои теоретические знания с практическими умениями.

Учебную практику можно организовать в дистанционной форме обучения, так как на производстве практикант ни какую работу выполнять не должен. На онлайн занятиях допустимо объяснить, как заполняется дневник практиканта, составляется отчёт, используются стандартные формы и виды деловой документации, принципы работы с ней.

Производственная практика проводится для получения профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности.

В соответствии с Положением о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 27 ноября 2015 г. №1383) целью производственной практики обучения является подготовка высококвалифицированных специалистов, которые хорошо ориентируются не только в теоретической части, но и на деле.

Практикант обязан выполнять свою деятельность наравне с другими работниками той организации, в которой проходит практику. Студенту должны создаваться максимально похожие условия трудовой деятельности, в которой он намерен реализоваться в будущем после получения диплома о высшем образовании. Разрабатываются индивидуальные задания для обучающихся, выполняемые в период практики, обучающиеся распределяются по рабочим местам и видам работ в организации.

Преддипломная практика включает в себя исследование, компоновку и анализ материала, впоследствии используемого при написании дипломной работы. Это, по сути, исходные данные для дипломного проекта, который, в итоге, является завершающим этапом обучения в ВУЗе.

В ходе вынужденной дистанционной формы обучения организовать выполнение таких задач представляется весьма проблематично. Проведение производственной практики и тем более преддипломной в электронной образовательной системе ВУЗа даже представить трудно.

Вместе с тем хотелось бы подчеркнуть, что любой опыт, даже отрицательный, может принести определённую пользу. В результате принятых карантинных мер многие представители ВУЗовского сообщества (и преподаватели, и студенты) освоили новые (для себя) формы и методы организации и проведения занятий. Кто-то увидел и познал своих коллег с иной стороны. При этом многие поняли и оценили, как порой не хватает личного непосредственного общения.

Более того, почти трёхлетний опыт массовой организации занятий в новых для многих педагогов условиях дистанционных форм, несомненно, окажет значительное влияние на качество образования с точки зрения квалитологии.

В результате длительного карантина произошли изменения не только в мире, но и в нас самих. Многие не только перешли на более высокий уровень своих знаний и умений, получив огромный опыт организации учебного процесса в новом формате, но и стали более сплочёнными и уважительными друг к другу.

1. Андрианов М.С. *Невербальная коммуникация: психология и право*. – М.: *Институт Общегуманитарных Исследований, 2007. – С. 10.*

2. Бориснёв С.В. Социология коммуникации. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – С. 6.

3. Шамова Т.И. Влияние действий учащихся на усвоение знаний // Советская педагогика. – 1969. – № 11.

УДК 372.881

Формирование навыков выразительного чтения: от термина к организации учебно-познавательной деятельности

Романова Вера Николаевна, к.филол.н., учитель русского языка и литературы МБОУ СМОШ №21 г. Сергиев Посад, romanovisp@rambler.ru

Аннотация. В действующей программе начальной и средней школы требуется, чтобы на каждом связном тексте учащиеся упражнялись в выразительном чтении, чтобы ни один текст на уроке не был прочитан монотонно, невыразительно. Системная организация учебно-познавательной деятельности на уроке литературы в этом направлении позволит обеспечить преемственность при обучении выразительному чтению в 5-9 классах и будет способствовать формированию навыков как выразительного, так и смыслового чтения.

Ключевые слова: выразительное чтение; выразительность речи; организация учебно-познавательной деятельности

Сформировать умение выразительно читать текст любого стиля и типа речи – важная задача современной школы. Навык чтения считается базовым для успешного освоения обучающимися содержания любого образования. Создание условий для решения актуальной проблемы напрямую связано с другой сложной задачей – сформировать навыки смыслового чтения, а значит, и читательской грамотности в целом [3, с.35].

Таким образом, актуальность представленного теоретического материала, иллюстрированного практикой решения обозначенной проблемы на уроках русского языка и литературы, определяется необходимостью реализации *Концепции школьного филологического образования: русский язык и литература* [10, с.15], требований ФГОС НОО и ФГОС ООО и внедрения в практику современной школы коммуникативно-компетентностного подхода.

Выразительное чтение как средство нравственного и эстетического воспитания в центре внимания педагогов-ученых (А.А. Бондренко, Л.А. Горбушина, Т.А. Задорожная, Н.А. Зайцева, О.В. Кубасова, М.Р. Львов, А.С. Макаренко, Е.И. Матвеева, МА. Рыбникова, Н.Н. Светловская, К.Д. Ушинский). Ученый-педагог М.А. Рыбникова считала, что «выразительное чтение – это… первая и основная форма конкретного, наглядного обучения литературе…» [12, с.25].

В современной начальной и в основной школе, решающей проблемы комплексно (смысловое [4;7] + выразительное чтение [1; 8, с.77]), *выразительное чтение* рассматривается как искусство художественного чтения, один из способов повышения культуры устной речи, наглядного обучения литературе, способ взаимодействия по схеме: учитель-ученик-текст; способ формирования коммуникативной (речевой, текстовой) компетенций [10; 11, с.285].

Выразительное чтение – одна из сторон навыка смыслового чтения. Мы называем выразительным такое чтение, в процессе которого читающий с достаточной ясностью актуализирует свою коммуникативную компетенцию. Вступая в диалог с текстом, читающий выражает идею текста. В этой связи определим основной *принцип выразительного чтения* – проникновение в идейный и художественный замысел текста на основе активизированной коммуникативной компетенции читателя. Тогда главным *условием*, обеспечивающим выразительность чтения, становится направленное (векторное) восприятие текста учащимися [9, с. 208].

Восприятие – один из основных психических познавательных процессов, формирующий в сознании читающего субъективную картину мира. К свойствам восприятия относят:

- константность – постоянство воспринимаемых объектов по форме, размеру и цвету, которое помогает воспринимать предметы и явления как нечто неизменное;
- предметность – приобретенное свойство, формирующееся в процессе активного и длительного взаимодействия человека с миром через возможность выделения отдельных предметов и внешних фрагментов реальности;
- целостность – свойство, при котором предметы и явления воспринимаются как нечто целое;
- избирательность – свойство, которое состоит в выделении из общего пространства каких-либо объектов или их признаков через внимание;
- осмысленность: все воспринимаемые предметы имеют определенное значение, которое связано с его употреблением;
- апперцептивность – восприятие окружающего мира на основе предыдущего опыта [9, с. 209].

Прочитать текст выразительно – значит, раскрыть характерные особенности текста: системы образов, многоплановость изображенных картин; отобразить отношение автора к событиям, поступкам героев; передать основную тональность, оформляющую текст.

Признаки выразительного чтения обнаруживаются в проявлении основных коммуникативных (текстовых, речевых) компетенций читающего:

1) умение соблюдать паузы и логические ударения, передающие замысел автора;

2) умение соблюдать интонацию вопроса, утверждения, а также придавать голосу нужные эмоциональные окраски;

3) хорошая дикция, ясное, четкое произношение звуков, достаточная громкость, темп.

Рекомендации для организации учебно-познавательной деятельности на уроке:

- к естественной, правильной выразительности приводит вдумчивое чтение текста;

- выразительность оформляется при условии глубокого восприятия содержания на основе всестороннего (комплексного) анализа;

- выразительность станет ярко выраженной, если читателем будет руководить стремление передать слушающим свое понимание прочитанного.

Требования к выразительному чтению (Л.А. Горбушина) [2, с.15]:

1. Чтение текста должно опираться на пунктуационный рисунок текста (т.е. на соблюдение знаков препинания). Другими словами, должно происходить связывание определенного пунктуационного знака с содержанием предложения:

- точка в конце предложения свидетельствует о необходимости естественного понижения голоса (Например, «Буря мглою небо кроет, вихри снежные крутя; то, как зверь, она завоет, то заплачет, *как дитя*» (А.С.Пушкин. «Зимний вечер», 1825 г.);

- в вопросительных, побудительных предложениях должно происходить соответствующее цели высказывания акцентирование на направляющем эту цель слове.

Приведем примеры. Так, в побудительном предложении (цель высказывания – приказ, просьба, совет) «*Пора***,** красавица, *проснись: открой* сомкнуты негой взоры навстречу северной Авроры, звездою севера *явись!***»** (А.С. Пушкин. «Зимнее утро», 1829 г.: 6 класс) при выразительном чтении смысловое ударение будет на словах; *пора – проснись – явись.*

Другой пример: в вопросительном предложении (цель – задать вопрос и услышать ответ); «*Что же* ты, моя старушка, *приумолкла* у окна?» (А.С.Пушкин. «Зимний вечер», 1825 г., 6 класс) при выразительном чтении смысловое ударение будет на вопросительных словах (что же) и сказуемом-глаголе, обозначающем фокус внимания автора стихотворения.

Рекомендации для проектирования алгоритмов (памяток) выразительного чтения для обучающихся:

1) недостаточно констатации учеником того, что в конце предложения стоит тот или иной знак. Ученик должен осознать необходимость выразить чувства: *радость / удивление / страх* / др. – в зависимости от интонационного замысла предложения;

2) примеры интонации при других знаках препинания (запятая при однородных сказуемых, тире в бессоюзном предложении, двоеточие в ряду однородных членов с обобщающим словом и т.д.) оформляются в ходе дальнейшей системной работы над выразительностью чтения.

Отметим, что еще в начальной школе учащиеся узнают о том, какие знаки препинания не требуют пауз и изменения тона. В дальнейшем уточняется, что не делается остановки перед обращением, стоящим в конце предложения, не выделяется паузой одиночные вводные слова и одиночные деепричастия.

2. *Паузы логические и психологические:* не зависят от знаков препинания, а определяются значением отдельных слов и частей предложения.

Логические паузы делаются для выделения наиболее важного слова в предложении, перед словом или после его. Пауза после слова привлекает внимание слушателя к этому слову. Использование паузы также повышает значение распространенных членов предложения, помогая уяснить смысл всего словосочетания.

Психологическая пауза нужна для перехода от одной части произведения к другой, резко отличающейся по эмоциональному содержанию. Так, при чтении рассказа В.П.Астафьева «Васюткино озеро» (5 класс) мы сделаем паузу, подчёрки-

вая долгожданное появление бота-спасения мальчика, а соответственно – меняющееся настроение героя: *«Наконец из предрассветной мглы выплыл / высокий неуклюжий силуэт бота. Васютка / неожиданно закричал…» (надежда на спасение – радость).*

Очень уместны паузы перед концовкой басни, в кульминационной части сказки или рассказа, а также важно помнить о характере небольших пауз в конце стихотворных строк, которые делаются независимо от знаков препинания и смысла слов следующей строки. Например, при чтении стихотворения С.Есенина «Я покинул родимый дом…» (5 класс) мы сделаем логическую паузу:

Золотою лягушкой луна/
Распласталась на тихой воде./
Словно яблонный цвет, седина/
У отца пролилась в бороде./

Эти паузы подчеркивают ритмический рисунок стиха:

_ _ / _ _ / _ _ /
_ _ / _ _ / _ _ /
_ _ / _ _ / _ _ /
_ _ / _ _ / _ _ /

При обучении выразительному чтению важно сформулировать следующие рекомендации:

- соблюдение пауз не допускает понижения голоса в конце строки, при котором получается глубокое «рубленное» чтение;

- интонация в стихотворении должна распределяться по предложению, а не по строке;

- паузы между стихами не должны искажать интонационный рисунок текста в целом.

3. Ударение

В предложении или в сложном словосочетании одно из слов выделяется большей силой выдыхания, а иногда изменением тона голоса. Обычно это бывает наиболее важное по смыслу слово. Такое выделение слова из предложения называется логическим ударением.

Рекомендации:

- неправильно считать, что ударение всегда выражается относительно большей громкостью и повышением тона. Ударность достигается понижением голоса, замедленным произношением слова при усилении выдыхания;

- выразительность чтения повышается благодаря акцентированию внимания на словах, важных для выражения замысла текста и правильному выдыханию при произношении именно этих слов.

- важно выделять с помощью логического ударения имена существительные, однородные члены, повторяющиеся слова, особое внимание нужно уделить обобщающим словам после ряда однородных членов, например: «Прекрасные *магазины,* сияющие *ёлки,* ***рысаки,*** мчавшиеся под своими синими и красными сетками, *визг* полозьев, праздничное *оживление толпы*, весёлый *гул окриков и разговоров*, разрумяненные морозом смеющиеся *лица* нарядных дам – *всё* осталось позади» (А.И.Куприн, рассказ «Чудесный доктор», 6 класс)

- как правило ударение падает на глагол, стоящий в конце предложения, например: «После ужина я танцевал с нею обещанную кадриль, и, несмотря на то что был, казалось, бесконечно счастлив, счастье моё всё *росло и росло*»

(Л.Н.Толстой, рассказ «После бала», 8 класс); «На самом деле я был слепой, но я этого *не знал*..» (А.П.Платонов, рассказ «В слепом и яростном мире», 7 класс);

- необходимо заметить, что ударение часто падает на качественное наречие, стоящее перед глаголом, например: «В этот ужасный, роковой год несчастье за несчастьем *настойчиво и безжалостно* сыпались на Мерцалова и его семью» (А.И.Куприн, рассказ «Чудесный доктор»);

- если при анализе мы выявляем слова, которые служат основой для создания контраста, то логическое ударение падает на оба сопоставляемые слова, например: «Мчитесь вы, будто как я же, изгнанники с *милого севера* в сторону *южную*» (М.Ю.Лермонтов, стихотворение «Тучи», 6 класс), «Он не понимал, зачем ему *умирать,* когда он родился *жить*» (А.П.Платонов, рассказ «Юшка», 7 класс);

- как правило, ударением не выделяется одиночные прилагательные и местоимения. Однако при работе с текстом мы выявляем те прилагательные и местоимения, которые важно прочитать, усиливая голос, например: «Сначала *он сам* заболел брюшным тифом, и на его лечение ушли все их *скудные* сбережения. Потом, когда он поправился, он узнал, что его место, *скромное* место управляющего домом на двадцать пять рублей в месяц, занято уже *другим*…» (А.И.Куприн, рассказ «Чудесный доктор», 6 класс);

- яркие, выразительные средства (метафоры, сравнения, звуковые повторы) оттеняются в эстетических целях, чтобы подчеркнуть красоту или эмоциональное содержание художественного образа. Например, работая над выразительным чтением отрывка из рассказа И.С.Тургенева «Бежин луг» (6 класс), мы отмечаем роль тропов, фигур и звукописи в создании утреннего пейзажа:

4. Темп и ритм чтения.

Темп чтения (степень быстроты произношения текста) также влияет на выразительность. Общее требование к темпу выразительного чтения – соответствие темпу устной речи: слишком быстрое чтение воспринимается тяжело, так же как и чересчур замедленное. Однако в зависимости от картины, представленной в тексте, темп чтения может меняться в соответствии с содержанием.

Чтобы чтение диалога было эмоционально окрашенным, интересным для слушающих, мы меняем темп. Это важный прием окраски речи при воспроизведении диалога.

Выбрать верный темп необходимо при чтении стихотворений. Ритмическое чтение определяется равномерностью дыхательных циклов. Обычно характер ритмического рисунка (четкость, быстрота или напевность, плавность) зависит от размера, которым написано стихотворение, от чередования в нем ударных и безударных слогов.

Рекомендации:

- в выборе ритма в каждом отдельном случае чтения необходимо ориентироваться на содержание произведения (о чем текст? какая картина изображена автором?)

Например, работая над выразительным чтением стихотворения А.С. Пушкина «Зимнее утро» (6 класс), мы отмечаем изменение возможное темпа чтения: первые строчки стихотворения читаем размеренно, подчёркивая восторженный взгляд рассказчика на красоту природы, он подошёл к окну и восхищается: «Мороз и солнце; день чудесный! Ещё ты дремлешь, друг прелестный…» А в следующих строчках мы словно видим лирического героя, пытающегося разбудить собеседника (и нас, читателей, в том числе), мы вынуждены читать немного быстрее, поторапливая

«красавицу» проснуться: «Пора, красавица, проснись: Открой сомкнуты негой взоры…».

Так, работая над содержанием текста, мы работаем и над особенностями его прочтения.

5. Интонация.

Выразительная речь – устная произносимая речь, соответствующая содержанию высказывания или читаемого текста. Нельзя не отметить важную роль интонации при формировании у учащихся осмысленного чтения текста.

При анализе художественного произведения мы уделяем внимание формулированию замысла автора, характеризуем героев (портрет, интерьер, характер), оцениваем их поступки, пытаемся определить отношение автора к каждому герою. Интонация отражает глубину понимания текста. Поэтому необходимо учить наших детей соблюдению нужной интонации.

Определение интонации дано О.В. Кубасовой [6, с.12], которая в это широкое понятие включает использование всех средств выразительности: ударений, пауз, темпа и ритма, они объединяются в нераздельную совокупность с помощью эмоционально-смысловой окраски, определяемой содержанием текста или предложения. Эта окраска чаще всего передает авторское отношение к описываемым фактам: одобрение, презрение, другие эмоции и оценки. Ярче всего эта окраска проявляется в мелодике речи, то есть в понижении и в повышении голоса.

Также интонацией называются изменения высоты голоса (более узкое значение). Как известно, в конце повествовательного предложения интонация понижается, в соответствии со знаками препинания (тире, запятыми) интонация то повышается, то понижается, становится перечислительное. Однако при анализе текста мы выявляем некоторые особенности, которые диктуют нам так называемую «смысловую» интонацию.

Например, при чтении рассказа А.И. Куприна «Чудесный доктор» мы обращаем внимание на состояние Мерцалова, его душевные муки, его отчаяние. Герой не может найти понимания среди окружающих его людей, сталкивается с равнодушием и холодом сердец тех, кто доволен своей жизнью, решается на самоубийство: «Минут десять никто никто не мог произнести ни слова**.** *Вдруг* Мерцалов быстро поднялся с сундука, на котором он до сих пор сидел, и решительным движением надвинул глубже на лоб свою истрёпанную шляпу». При анализе выделяем слово «вдруг», которое передает авторское отношение к той душевной борьбе, что происходит в сердце героя. Да, так неожиданно он находит выход. О том, правильный ли он, рассуждаем на уроке. Но при чтении показываем отчаяние, потерю надежды в душе героя. Как страшно его решение! С учениками проговариваем, что именно стало причиной того «вдруг» – и понимаем, что проблема равнодушия, бессердечности актуальна и сегодня. Если проблема оказывается понятной учащимся, то выразительное чтение отрывка гарантировано.

Безусловно, выразительное чтение текста обусловлено качественным анализом.

Рекомендации: недопустимо категорическое определение тона: *«надо читать эмоционально»;* благодаря глубокому анализу текста приобретается нужная, осмысленная интонационная окраска – и чтение становится выразительным.

Стоит отметить и такую важную составляющую урока, как прослушивание выразительного чтения. При этом нужно обратить внимание не только на выразительное чтение текста самим учителем, но и на доступные всем источники, в которых мы можем услышать великолепное актёрское чтение. Включая в урок такие фрагменты, мы позволяем нашим ученикам получить представление о том, как следует

читать художественный текст, как можно при чтении отразить свои переживания, как можно представить характер того или иного персонажа.

Конечно, после чтения-образца учащиеся стремятся выразить и своё отношение к тому, что читают, самостоятельно.

Таким образом, выразительное чтение текстов на уроках позволяет нам получить представление о том, насколько глубоко учащиеся смогли понять текст. Умение выразительно читать свидетельствует об умении понимать прочитанное.

1.Абелюк Е.С. Практика чтения: учебно-методическое пособие. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016

2. Горбушина, Л.А. Обучение выразительному чтению / Л.А. Горбушина – М.: Просвещение, 1981

3. Гостева Ю. Н., Кузнецова М. И., Рябинина Л. А., Сидорова Г. А., Чабан Т. Ю. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. №4 (61).

4.Григорьева А.К. Смысловое чтение учебного и научного текста: теория и практика / А.К. Григорьева, И.И. Московкина. – М.: Флинта, 2019. – 176 с.

5. Громова Л.А. Функциональная грамотность: новое понятие или хорошо забытое старое? / Л.А. Громова, С.С. Пичугин, В.Ф. Красноперова, Т.Н.Трунцева // Школьные технологии. 2021. №4. С 3-10

6. Кубасова, О.В. Выразительное чтение / О.В. Кубасова – М.: Академия, 1997

7. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом. – М.: Неолит, 2017. – 368 с.

8. Трунцева Т.Н. Школьное сочинение как опыт творческого литературного чтения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 4. С. 74- 81

9. Трунцева Т.Н. Понимание и рефлексия как механизмы моделирования картины мира (в системе подготовки к итоговому сочинению) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 4. Ч.1. С.206-210

10.Трунцева Т.Н. Реализация концепции преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации// Академический вестник. М.: АСОУ, 2018. №1. Вып. 27. С.15-30.

11.Трунцева Т.Н. Лигвоконцептоцентрический урок в решении задачи развития устной речи школьника// Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2019. № 2. С. 285-290.

12. Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения. / М.А. Рыбникова. - М.: Учпедгиз, 1963.

УДК 37.022

Текстовая деятельность на уроке русского языка в выделенной группе учеников-инофонов

Слащилина Яна Владимировна, АНО ДО «Центр обучения языкам «Парад языков», 0033291@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются способы обучения учеников-инофонов текстовой деятельности на уроке русского языка в поликультурном классе. Также приводятся примеры работы учеников-инофонов с текстом из школьного учебника средней общеобразовательной школы.

Ключевые слова: текст; текстовая деятельность; инофон; обучение русскому языку; текстообразующий подход.

Целью данной статьи является демонстрация вариантов объяснения и работы с текстовым материалом из учебника русского языка на уроке в поликультурном классе. Многие современные российские школы стали поликультурными и полиэтническими, так как в них обучаются не только русскоговорящие школьники, но и дети-инофоны, прибывшие из других стран.

Актуальность развития навыков работы с текстом заключается в том, что способность понимать текст необходима ученику при обучении всем школьным предметам. Также текст является высшей ступенью языковой системы. Отрабатывая с помощью текстовой деятельности языковые и речевые варианты, ученик прорабатывает все аспекты языка. Языковые единицы раскрываются в тексте с разных сторон, приобретая новые оттенки, текстообразующие функции. Знание этих функций приводит к умению использовать их в жизни, в речевой деятельности.

Текстовая деятельность подразумевает под собой работу с текстом, которая заключается во всестороннем анализе и получении таких знаний, умений и навыков, которые необходимы в школьной и общественной жизни каждому ученику. Однако есть группа учеников, которая особенно нуждается такого типа деятельности. Это ученики-инофоны. С помощью текстов инофон не только обучается структуре языка, но и развивает речевые навыки, получает культурологические знания, быстрее и лучше адаптируется в других школьных предметах. Также такие ученики с помощью текстов изучают лексику из разных областей жизни, тем самым расширяют свой словарный запас, который необходим в новой среде проживания.

В статье придерживаемся общего базового понятия “текст”, которое выдвинул И.Р. Гальперин и устоявшегося в исследовательских работах по филологии и методике, а именно, будем понимать под “текстом” завершенное произведение речетворческого процесса, существующего в виде письменного материала и построенного в соответствии с его правилами [3].

М.Р. Львов подчеркивал, что устная речь не является текстом, потому что текст характеризуется упорядоченностью, завершенностью и структурированностью, т.е. он продуман [5].

В словаре Азимова Э.Г. и Щукина А.Н. под понятием «дети-инофоны» подразумеваются «носители иностранного языка и соответствующей картины мира» [1].

Для определения “инофон” будем отталкиваться от определения Н.Я. Ушакова и называть инофонами детей, чьи семьи недавно переехали в Россию и имеют трудности общения на русском языке. Члены такой семьи международных эмигрантов могут общаться между собой на родном языке. Русский язык для таких учеников еще много лет не будет родным, и в период обучения он будет труден для понимания, восприятия и коммуникации [6].

О.В. Алексеева в докторской работе подчеркивает значимость речевой составляющей курса русского языка. Одним из ключевых факторов развития данного умения является осведомленность в правилах построения текста и отборе языковых средств. Посредством текста реализуется обучение видам речевой деятельности, а также грамматики, лексики, морфологии, словообразования, стилистики и др.[2].

Особое внимание при обучении инофонов необходимо уделять именно текстовой деятельности в связи с тем, что они обучаются на новом – не родном – языке и получают информацию из текстов по другим школьным предметам, предоставляемую также на неродном языке.

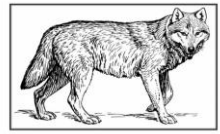
Наличие детей-инофонов в школьном пространстве создаёт поликультурную и полилингвальную среду обучения. Это является проблемой для учителя, в том числе и учителя русского языка, накладывает определенный отпечаток на его работу. В таком случае педагог может применить дифференцированный подход к организации учебно-познавательной деятельности и создать такую речевую ситуацию, при которой группа детей-инофонов сможет отработать навыки коммуникации.

В качестве примера рассмотрим текстовую деятельность на уроке русского языка в 5-ом классе на материале школьного учебника общеобразовательной школы авторов Т.А. Ладыжеской, М.Т. Баранова [4].

На странице 52 учебника в упражнении 114 приводится текст для пересказа сказки Л. Толстого «Белка и волк». Для ученика, владеющего нарративной русской речью, которая сформировалась у него в процессе обучения в начальной школе, не составит большого труда выполнить задание. Однако для ученика-инофона оно может стать невыполнимым.

Задача учителя на предтекстовом этапе – помочь этой малой группе учеников сформировать такое понимание текста, при котором они смогут успешно справиться с заданием. Например, подготовить ученикам-инофонам карточки, которые помогут усвоить текстовый материал.

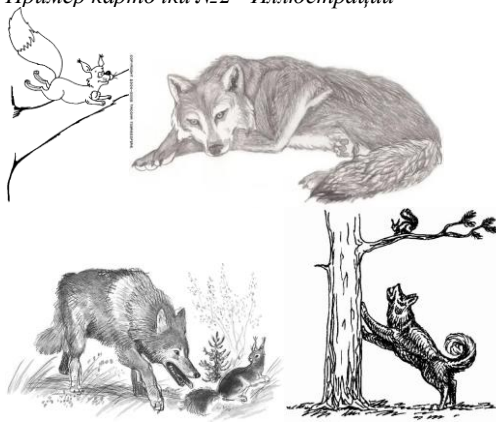
Пример карточки №1 “Слова”

Слово	**Его значение**
волк	
белка	
ветка	
пусти	Это просьба отпустить, пустить, не держать, не удерживать, позволить уйти, разрешить уйти, не держать в руках
пущу	То же самое, что и = “пусти”. Я (что сделаю?) пущу
вскочил	здесь значит быстро встал на лапы

В данной карточке представлены 2 метода объяснения слов: *текстовый и визуальный.* В нашей системе предлагается пользоваться стандартизированными конструкциями при объяснении значения слов, которые могут предлагаться детям с помощью словаря Аникиной М.Н. “Русский словарь. Учебный словарь русского языка для иностранцев”. Иллюстрация предметов создаёт целостный образ и позволит запомнить слово.

Для того чтобы у ученика сформировалась полная картина событий, описанных в текстовом материале, и ему было проще составить и реализовать пересказ, можно предложить карточки с иллюстрациями событий.

Пример карточки №2 “Иллюстрации”



Для запоминания хронологии событий можно предложить задание “Иллюстрации”, в котором предлагается разложить картинки в хронологическом порядке, соответствующем движению сюжета произведения (карточки 1-2). Такая текстовая деятельность способствует построению логической цепочки событий, необходимой для пересказа небольшого по объему текста.

Сказки носят поучительный характер, и это очень важно, так как они являются частью общей культуры многонационального народа: отражают мировоззрение, мироощущение и восприятие интегральной картины мира. Именно интегральную картину мира необходимо помочь увидеть и воспринять ученику-инофону – носителю картины мира, определяющейся иной культурой.

Итак, для выполнения задания из школьного учебника мы предлагаем выполнить предтекстовые задания, способствующие пониманию текстового материала, при котором ученик-инофон сможет пересказать предложенный текст.

Данные задания выполняют следующие учебные функции: дидактическую, обучающую, познавательную и развивающую. Помимо этого, при работе с текстом происходит формирование языковой и речевой компетенций. Данные аспекты крайне важны для учеников-инофонов. Подготовка обучающих карточек облегчает понимание текстового материала таким ученикам и является особенно необходимой при совместном обучении с русскоговорящими учениками.

1. Азимов Э.Г., Новый словарь методических терминов и понятий / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.

2. Алексеева, О.В. Реализация функционального принципа при изучении морфологии в школьном курсе русского языка: специальность 13.00.02: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Алексеева Ольга Владимировна. – Москва, 2010. – 372 с.

3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2006. 144 с.

4. Ладыженская М.Т. Русский язык. 5кл. / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др. – М.: Просвещение, 2016. – 175 с.

5. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / Львов М.Р., Рамзаева Т.А., О.В. Сосновская. - М., 2000. - 465с.

6. Ушаков Н.Я. Обучение русскому языку детей-мигрантов на ступени основного общего образования в школе с полиэтническим составом: проблемы и способы их решения. Молодой учёный, 2015. №10.1

УДК 004.91

Сообщество «копилка историка» в социальной сети «Вконтакте» как способ эффективного сетевого информационного-коммуникативного взаимодействия учителей истории и обществоведения

Стрельчук Сергей Николаевич, учитель истории и обществоведения, Вербовичского д/с – базовой школы Наровлянского района, mr_taksil@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются примеры реализации коммуникации между учителями, студентами, профессорами специальности история и обществоведение. Обосновывается реализация дистанционного обучения учащихся, комментируются сценарии разработанных видеоуроков.

Ключевые слова: дистанционное обучение, коммуникация педагогов, видеоматериалы, сообщество в социальной сети «Вконтакте», сайт «копилка историка», канал на платформе YouTube.

Современное общество развивается в условиях информатизации и глобальной массовой коммуникации, что связано со значительными социально-экономическими изменениями, с комплексным внедрением информационно-коммуникационных технологий (далее –ИКТ) во все сферы жизнедеятельности человека.

Теоретическая значимость сообщества «Копилка историка» заключается в определении путей построения и функционирования сетевого взаимодействия учителей истории и обществоведения в системе обмена материалом и повышении квалификации.

Практическая значимость исследования состоит в следующем: разработаны и внедрены формы и методы сетевого взаимодействия педагогов, где учителя обмениваются различными наработками, материалами. К примеру, комплексами дидактических и учебно-методических материалов, методических рекомендаций, различного рода презентаций к урокам, планов-конспектов, видеоматериалов, контрольно-измерительных материалов и много другого. Подробнее по QR-коду:

Сама идея появилась ещё в студенчестве о реализации системы по сбору и обмену готовой информации, которую мог бы без ограничений скачать любой учитель истории и обществоведения. Для удобного поиска нужной информации мною со-

здано понятное для пользователя МЕНЮ (СОДЕРЖАНИЕ) на главной странице сообщества.

В этой рубрике находятся основные разделы, войдя в которые, можно найти нужные материалы и перейти по ссылке, которая напрямую выдаст существующую в сообществе информацию. Нужно отметить, что вся информация предоставлена для ознакомления и не несёт за собой никаких коммерческих целей.

Важным моментом является и то, что основным принципом «Копилки историка» является постоянной обмен между учителями своими наработками. Но взаимообмен осуществляется только напрямую через администрацию сообщества «Копилка историка», которая осуществляет фильтрацию материала, тем самым улучшает качество реализуемого проекта.

Опубликовать свои материалы возможно посредствам отправления его на почту mr_taksil@mail.ru с пометкой «Материалы для сообщества»; архивом ZIP/RAR на стену группы или в личные сообщения сообществу.

Пополнением сообщества материалом мы занимаемся на протяжении 8 лет. Многие учителя активно присылают свои материалы для публикации и обмена среди коллег, тем самым они увеличивают разнообразие контента. На момент описания опыта количество разнообразного материала превысило более 8000 тысяч публикаций, а численность участников – более 1100 из всей страны и ближнего зарубежья.

У многих возникает вопрос: как же пользоваться материалами сообщества тем, кто не является зарегистрированным в социальной сети Вконтакте? С этой целью реализовано создание одноименного сайта, дублирующего материалы сообщества “Копилка историка”. Подробнее по QR-коду:

Сообщество в социальной сети «Вконтакте» – «Копилка историка» и сайт – являются абсолютно бесплатными и открытыми для всех пользователей. (Нужно понимать, что для администрации основной проблемой для развития группы является высокая степень трудозатрат по организации и поддержке эффективного обмена между участниками сообщества!)

Нельзя не упомянуть о коммуникации среди педагогов республики в интернет-программе Kahoot, в которой посредством создания группы происходит обмен тестовыми материалами платформы, что упрощает подготовку к урокам. Приглашаем к сотрудничеству. Подробнее в видео по QR-коду.

«Вишенкой на торте» является создание на платформе YouTube видеоканала “Копилка историка”, где публикуются видеоролики к урокам. На момент написания статьи выпущены ролики к каждому уроку по истории Беларуси 6 и 7 классов. Важно, что ролики соответствуют всем программным требованиям. (Педагогам рекомендуем их использование как на этапе закрепления, так и актуализации знаний, уроках обобщения, подготовке к олимпиадам, ЦТ и многому другому. Уча-

щимся – для быстрого и качественного изучения или повторения пройденного материала). Подробнее по QR-коду:



Таким образом, описанная система работы авторского проекта под названием «Копилка историка» имеет главное преимущество – возможность применения технологий, позволяющих всем участникам самостоятельно или совместно создавать сетевой обучающий контент. Это стимулирует самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Конкретность и доступность меню в сообществе, созданный сайт и видеоканал на YouTube видеохостинге позволяют сэкономить учебное и проектировочное время. Приглашаем всех заинтересовавшихся к сотрудничеству!

1. *https://vk.com/teacher_historikan*
2. *https://www.youtube.com/channel/UCoLf6zxH4PHRFqJt5wTyKiQ*
3. *https://sites.google.com/view/kopilka-historian*
4. *https://kahoot.com/schools-u/*

УДК 378.2

Сетевые сообщества как инструмент методической поддержки педагога в условиях цифровизации образовательного процесса

Суханова Светлана Вячеславовна, старший методист центр аттестации педагогических работников, ГАОУ ДПО «Архангельский областной институт открытого образования», г. Архангельск, sukhanovas@inbox.ru

Аннотация: В статье рассматриваются сетевые сообщества как профессиональные объединения в контексте цифровизации образовательного процесса. Автор анализирует алгоритмы интеграции процесса индивидуального развития педагога и его экспертно-консультационного сопровождения в сетевых формах организации проектирования при непрерывном обновлении образовательных систем и инновационно-методической деятельности.

Ключевые слова: сетевые сообщества; педагогические работники; методическая деятельность; аттестация; информационная система; профессиональная деятельность; эксперты; профессиональное развитие.

Активное развитие экономики и производственной сферы в условиях повсеместного внедрения цифровых технологий, требует нового качества образования, новых компетенций и образовательных достижений современного человека. В современном обществе серьезный кризис испытывает сфера образования и важнейший ее инфраструктурный элемент – система повышения квалификации и методическая деятельность педагогов. Именно поэтому одной из приоритетных задач является «внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников» [1; 2]. Современный педагог работает в сложных и быстроменяющихся условиях. Однако качественные цифровые инструменты могут позволить добиваться хороших образовательных результатов, прежде всего с точки зрения обучения конкретным дисциплинам. Они создают возможность участия в учебном процессе обучающихся, которые не могут посещать соответствующие занятия, создавать возможность индивидуализации учебных траекторий и автоматизации рутинных процессов преподавания. На

смену относительной стабильности содержания и основных направлений образования пришли динамизм и непрерывное развитие.

Особую значимость в методической поддержке педагогических работников являются сетевые сообщества как профессиональные объединения. Необходимо включение педагога в группу специалистов, работающих в одной сфере профессиональной деятельности. Такие самопроизвольно возникающие благодаря сетевым связям социальные объединения выступают неотъемлемым элементом гражданского общества [6; 7]. Под сетевым педагогическим сообществом понимается группа субъектов педагогического процесса, поддерживающих общение и ведущих совместную деятельность средствами информационно-коммуникационных технологий.

Профессиональные сетевые сообщества помогают педагогам, территориально удаленным друг от друга, сообща решать многие проблемы в определенной области профессиональной деятельности, в том числе по вопросам аттестации, общаться друг с другом с помощью современных средств коммуникации, повышать свой профессиональный уровень. Правительство Архангельской области старается решить проблему по «информационному неравенству» между городскими округами, муниципальными округами и муниципальными районами Архангельской области, по доступности к информационным ресурсам, скорости выхода в Интернет и его покрытием, возможностями приобретать качественные компьютеры, смартфоны, программное обеспечение и приложения, подключаться к образовательным платформам.

Именно улучшение условий в технологическом плане позволяет педагогическому сообществу активно взаимодействовать между собой, выявить инновационный потенциал, транслировать инновации на всю систему образования, активизировать процессы развития и саморазвития педагогов в организационном, содержательном, аспектах с целью совершенствования профессиональной компетентности педагога в вопросах аттестации. Аттестация является одним из механизмов мотивации педагогических работников образовательных организаций к непрерывному профессиональному развитию.

Методическая деятельность в традиционной трактовке – один из ведущих процессов непрерывного профессионального образования, обеспечивающих повышение компетентности педагогических работников без отрыва от производительной деятельности на рабочем месте (в методических объединениях или под руководством наставника), а также с минимальным отрывом от него (на краткосрочных курсах повышения квалификации с целью освоения актуального новшества). Суть данного процесса сводится к освоению педагогами нового содержания, методов, приемов и техник, что в итоге должно привести к росту их профессионального мастерства, и соответственно повышению качества образования.

В Архангельской области накоплен значительный положительный опыт информационного, научно-методического, психологического сопровождения педагогических работников в образовательных организациях. В научно-методических текстах педагогов и в массовой практике есть высокие достижения результатов известными и многократно проверенными методами (техниками, приемами); есть «мэтры» (т.е. носители таких приемов, техник); есть разработанные формы и методы их трансляции в системе повышения квалификации педагогических работников. Педагоги представляют положительный педагогический опыт своей деятельности через сетевые сообщества, используя цифровые технологии и взаимодействуя между собой посредством интернета. Такую форму работы можно рассматривать как стимулирующий элемент

профессионального роста педагога, как условие творческой активности, как школу профессионального мастерства.

При этом развитие и эффективное функционирование сетевого педагогического сообщества сдерживается виртуальной пассивностью педагогов, их нежеланием публиковать свою информацию, инертностью, нехваткой времени и занятостью. На преодоление указанных факторов направлены специальные механизмы вовлечения педагогов в сетевые профессиональные сообщества.

Распространение инновационного педагогического опыта в единой информационной педагогической среде региона и города Архангельска реализуется сетью, в которую входят: городские методические объединения и творческие группы, базовые образовательные организации, ресурсные центры, стажерские площадки.

В практике работы используются современные средства сетевого взаимодействия: электронная почта, социальные сети, скайп, сайты педагогов и образовательных организаций, форумы профессиональных сообществ.

В сетевых педагогических сообществах можно поддерживать активность, используя такие формы деятельности, как обучающий семинар, виртуальная конференция, конкурс, проект, акция, виртуальная экскурсия, творческая мастерская или мастер-класс, опрос, обсуждение в чате, фестиваль проектов, телеконференция, проектировочный семинар, а также такие средства, как инструментарий для создания дочернего сообщества внутри основного, блог, форум, форма обратной связи между членами сообщества (внутренняя переписка), фотогалерея и др.

Уже 10 лет (с 2011 года) в регионе создан информационный ресурс, содержащий сведения об экспертах, – региональный банк специалистов (экспертов) региональной аттестационной комиссии министерства образования Архангельской области (РБЭ) [4]. Формирование состава экспертов в региональный банк ежегодно осуществляется руководителями образовательных организаций путем выдвижения кандидатур, имеющих опыт в экспертной деятельности. В 2022 году РБЭ насчитывает 3119 экспертов – это педагогические и руководящие работники образовательных организаций Архангельской области, специалисты муниципальных органов управления образованием, методисты и преподаватели АО ИОО. Расширяется список представителей базовых профильных организаций. Очевидно, что по всей стране, и в том числе в Поморье, меняются подходы к организации профессионального образования. При этом важная роль в подготовке кадров и повышении квалификации работников отводится работодателю. Такое сотрудничество дает возможность вести практико-ориентированное обучение. Эксперты профессиональных организаций востребованы при аттестации педагогических работников среднего профессионального образования.

Информационно-техническое и программное сопровождение РБЭ обеспечивает АО ИОО. На портале «Образование Архангельской области» и сайте АО ИОО размещены нормативные правовые документы, методические рекомендации, справочные материалы для экспертов и педагогических работников, претендующих на установление квалификационных категорий [5].

Информационно-организационное обеспечение и научно-методическое консультирование всех участников аттестации, в том числе и экспертов, осуществляется через «Цифровое образовательное кольцо Архангельской области», включающее 5 муниципальных округов, 14 муниципальных районов и 6 городских округов. Такое сетевое взаимодействие осуществляется на основе взаимной выгоды, «двусторонней полезности», лежащей в основе особого социально-педагогического партнерства.

Педагогические работники одновременно повышают квалификацию по внедрению цифрового урока (объяснительно-иллюстративный метод, «мутирующий» в информационный подход) и компетентностного подхода (опыт социально значимых видов деятельности); введению продуктивного обучения (творческие виды деятельности в образовательном процессе), логики освоения метапредметных и личностных результатов (сочетание проблемно-эвристического и личностно-развивающего методов). Педагоги пытаются овладеть проектным методом, предполагающим интеграцию обучения с созданием некоего реального социально ценного продукта. За время сплошного, пусть и кратковременного дистанционного обучения все субъекты образования стали качественно другими: и руководители образовательных организаций, и педагоги, и родители, и самое главное – обучающиеся.

Год от года ученики (и одноклассники, и обучающиеся в разных классах) все сильнее отличаются друг от друга – разнообразие их возможности, особенности менталитета, потребности. Введение инклюзивного образования, миграция, социокультурная дифференциация населения приводит к тому, что в одном классе обучаются и одаренные «олимпиадники», и дети с особенностями интеллектуального развития, и те, кто жестко ориентирован на последующее получение какой-либо профессии (например, программиста), и те, кому от образовательного процесса в школе вовсе ничего не надо и т.д.

Потенциал учителей-новаторов и лучших педагогических коллективов, участвующих в сетевых сообществах, должен быть использован для организации общественной экспертизы основных компонентов профессиональной деятельности педагогов.

В данном случае такая экспертиза должна выступать не только как средство контроля за деятельностью педагога, но, в первую очередь, как средство его мотивации к повышению качества своей профессиональной деятельности, к поиску новых форм, методов и технологий, способных более полно удовлетворять развивающие потребности детей, родителей и педагогов, а также как средство консультирования в решении педагогических задач.

В рамках сетевых сообществ эксперт – это квалифицированный специалист в определенной области, привлекаемый для исследования, консультирования, выработки суждений, заключений, предложений, проведения экспертизы. Экспертами могут быть как признанные профессиональным сообществом эксперты и аналитики, так и сами члены сетевого сообщества, мнение которых в течение определенного этапа развития сообщества становится значимым для членов сообщества. Деятельность сетевых экспертов особенно важна для сетевых образовательных проектов, потому что результаты деятельности таких проектов могут найти свое отражение непосредственно в учебном процессе или иных формах обучения и воспитания учащихся, а это, в свою очередь, требует взвешенных решений, получивших положительную оценку специалистов.

Участвуя в деятельности профессионального сетевого сообщества, педагог расширяет свои знания в педагогике, методике, повышает тем самым уровень своей профессиональной компетентности. Кадровый анализ педагогов-участников профессиональных сообществ убедительно показывает, что открытое сетевое взаимодействие – это взаимодействие педагогов-профессионалов. Свыше 80 % активной аудитории порталов – педагоги первой и высшей квалификационных категорий, победители разных конкурсов. Это позволяет выстроить особую систему тьюторства в сети, включающую в себя многочисленные мастер-классы, консультативные линии, презентации опыта, экспертизу материалов коллег, авторские курсы повы-

шения квалификации. Размещая свои материалы, учитель получает квалифицированную помощь и оценку коллег.

Новые стандарты и инициативы правительства предписывают появление иных организационных механизмов и обустройства образовательного процесса (индивидуальный учебный план, построение образовательных конгломератов; введение в учебный план части «по выбору участников образовательного процесса»; проведение профессиональных проб; дистанционное обучение и др.). Новые организационные требования должны реализовываться в конкретных образовательных организациях при определенных условиях, учитывающих особенности педагогов, обучающихся; основываться на специфике социально-культурной ситуации, включая резко отличающиеся по регионам финансовые условия (даже подвоза обучающихся курсов повышения квалификации, для закупки соответствующих сервисов и т.д.). Все это требует серьезной «перенастройки» профессиональной педагогической деятельности.

Совершенно очевидно, что сегодня содержание и процесс его непрерывного профессионального образования должен соответствовать новым образовательным реалиям. Методическая деятельность должна стать важнейшим звеном в системе непрерывного образования педагогов, наиболее оперативно реагировать на нововведения в теории и практике. Сегодня большая часть педагогов овладели навыками работы в онлайне; прочно вошли в арсенал современного педагога наработанные ими технологии. Онлайн сервисы стали частью образовательной экосистемы.

При этом изменилась психология массового возрастного педагога, тех из них, кто ещё сохранял объяснимый и непреодолимый страх перед суперсовременными технологиями, считая, что они уже не способны ими овладеть. Однако в эпоху онлайна жизнь заставила – овладели при поддержке молодых коллег. Еще работают опытные педагоги, которые продолжают размышлять над своей деятельностью и преобразовывать ее за счет отбора и апробации, а также самостоятельной разработки средств достижения новых результатов. Они владеют так называемыми «soft skills» (мягкими навыками). У них сложились представления о ценностях и смыслах собственной профессиональной деятельности. Для них основными средствами роста профессиональной компетенции стали проектирование и участие в сетевых сообществах, актуализирующих и поддерживающих их проектную активность.

Для осуществления педагогами инновационно-методической деятельности необходима поддержка муниципальных, региональных, российских открытых сетевых образовательных сообществ, в рамках которых должны быть предусмотрены процессы обустройства педагогического проектирования, экспертизы и прочего научно-методического сопровождения. Нужно объединение людей, способных создать и сопровождать сообщество, в котором происходят обсуждение и экспертиза замыслов, обучение, методологическая рефлексия и т.д. Важнейшая задача всего профессионального сообщества – это поддержка всех педагогов, что бы общаясь в сетевых сообществах они могли обрести единомышленников и друзей, распространять лучшие идеи и практики.

Сетевые педагогические сообщества располагают значительным экспертным потенциалом, который может быть использован в аттестационных процедурах в соответствии с Порядком аттестации [3]. Прежде всего, это связано с тем, что профессиональные педагогические сетевые сообщества способны решить ряд основных задач аттестации, например, стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения уровня квалификации педагогических работников, их методологической культуры, профессионального и личностного роста; определение необходимо-

сти повышения квалификации педагогических работников; повышение эффективности и качества педагогической деятельности; выявление перспектив использования потенциальных возможностей педагогических работников и др.

Существенный экспертный потенциал сетевого сообщества может заключаться в реализации консультативной функции, которую оно способно осуществить. В ходе такого консультирования осуществляется профессиональное разъяснение по слабым и сильным сторонам деятельности педагога, по тому, куда ему двигаться дальше.

В заключении можно отметить, что в нашей стране традиционно вектор процесса повышения квалификации педагогов определяли государственные управленческие институции. Сейчас возникла необходимость в том, чтобы запрос шел также и от самого педагога. Содержание методической работы должен стать процесс формирования умений педагога по разработке проекта своей профессиональной деятельности. По сути, в инновационно-методической деятельности нужно соединить индивидуальное развитие педагога и экспертно-консультационное сопровождение формируемой профессиональной компетентности – в сетевых формах организации инновационного проектирования в условиях непрерывного обновления образовательных систем.

Таким образом, участие в профессиональных сетевых объединениях позволяет педагогам, общаясь друг с другом, решать профессиональные вопросы. В частности, это происходит через определение новых направлений деятельности педагога, новых целей и задач, которые в совокупности трудно решить в одиночку, но несложно с помощью положительного опыта педагогической общественности, уже внедряющей на практике новые подходы к образовательному процессу и имеющей желание поделиться этим опытом. Сетевая организация как новый способ организации социальных структур в условиях виртуального соприсутствия стремительно распространяется на все сферы и уровни человеческой жизнедеятельности. При этом в условиях цифровизации образовательного процесса сетевые профессиональные сообщества могут являться инструментом методической поддержки педагогов.

1.О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года: указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204

2.О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474.

3.Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность: приказ Минобрнауки России от 07.04.2014 № 276. – URL: https://gu.spb.ru/laws/71100.

4.Региональный банк экспертов // Архангельский областной институт открытого образования. – URL: http://ippk.arkh-edu.ru/project/attestacia/bank/index.php

5.Сетевые профессиональные педагогические сообщества: помощь в аттестации: сб. материалов / Н. В. Наумова, Ю. Б. Ешкилев, С. В. Суханова. – Архангельск: Изд-во АО ИОО, 2017. – 62 с.

6.Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

7.Шамова Т.И., Подчалимова Г.П. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вуза // Повышение профессиональной компетентности работников образования: актуальные проблемы и перспективные решения: Сб. ст. Вторых педагогических чтений научной школы управления образованием (25 января 2010 г., г. Москва). – М., 2010. – С. 25-30

УДК 371.8

Внеурочная деятельность обучающихся в зоне образовательной практики «гринфилд»

Усова Светлана Николаевна, доц., к.пед.н., доц. кафедры методики воспитания и дополнительного образования, Академия социального управления, г. Москва, SPIN-код: 2768-9944, usova.svetlana@mail.ru

Утешева Ирина Вячеславовна, директор, МБОУ СОШ № 27, г.о. Мытищи, uteshevaiv@yandex.ru

Власьянова Анастасия Анатольевна, заместитель директора по воспитательной работе, МБОУ СОШ № 27, г.о. Мытищи, anastasiia75@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются организационно-методические подходы к реализации инновационной модели внеурочной деятельности «Классный час в пространстве внеурочной деятельности», спроектированной в рамках целевых приоритетов регионального проекта «Подмосковный классный час».

Ключевые слова: воспитание; классный руководитель; воспитательный процесс; внеурочная деятельность; методы и формы воспитательной работы; образовательная практика «гринфилд».

Более десяти лет назад впервые в истории отечественной системы образования воспитательный компонент включён во ФГОС ОО в качестве внеурочной деятельности, под которой понимается образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, направленная на достижение планируемых результатов освоения основных образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования.

В Меморандуме по итогам I Всероссийского форума классных руководителей (Москва, 9-10 октября 2021 года) справедливо отмечается высокий потенциал внеурочной деятельности как «мощного образовательного ресурса»: «Сегодня внеурочная деятельность призвана формировать единство образовательного и воспитательного процесса, целостной картины мира у учащихся, создавать условия для усвоения личностью российских традиционных духовных ценностей, воспитания уважения к культуре страны и мира».

Существует достаточно широкий круг подходов (традиционных и новых) к моделированию внеурочной деятельности обучающихся. Наиболее распространёнными в практике российских школ являются школьная и школьно-внешкольная модели. Различие их в том, что первая модель является «закрытой», так как она реализуется на основе оптимизации всех внутренних ресурсов школьной организации, осуществляющей образовательную деятельность, а вторая – «открытой», поскольку строится как на ресурсах своей организации, так и широко привлекает кадровый, научно-методический потенциал и материально-техническую базу организаций дополнительного образования детей и социальных партнеров школы.

По оценкам специалистов образования (М.П. Нечаев, Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов и др.), до 80 % школ в качестве базовой используют одну из названных выше моделей. Популярность их объясняется тем, что в 2011 году они были рекомендованы Минобрнауки России в качестве базовых.

Тем не менее, основной проблемой для школьных коллективов по-прежнему остается проблема: Как организовать внеурочную деятельность на принципиально новом уровне, чтобы используемые технологии, формы и способы деятельности педагогов с обучающимися действительно способствовали эффективному развитию и воспитанию детей и подростков в социокультурной среде образовательной организации?

Цель статьи – представить опыт организации внеурочной деятельности обучающихся в зоне образовательной практики «гринфилд» (от «green field» – англ. «зеленое поле»).

Территорией «гринфилд» современными учеными (А.А. Андреева, С.И. Заир-Бек, Д.О. Королева, Т.Е. Хавенсон и др.) называется образовательная практика, где содержание образования и формы взаимодействия субъектов образовательной деятельности отличаются от традиционных. В рамках данной статьи представляется инновационная образовательная практика, связанная с внедрением и апробацией в МБОУ СОШ № 27 г.о. Мытищи инновационной модели внеурочной деятельности «Классный час в пространстве внеурочной деятельности».

Отметим, инновационно-образовательные модели внеурочной деятельности в образовательных организациях Подмосковья реализовывались и ранее. Все они были инновационными образовательными продуктами инновационных проектов, представленных школами-лидерами образования на ежегодный областной конкурс муниципальных образований Московской области на присвоение статуса региональной инновационной площадки Московской области. Их описание и подробный анализ представлены во многих публикациях [5; 6; 7, с. 26-30; 8, с. 52-55]. Но среди ранее реализованных инновационных моделей не было модели, в которой внеурочная деятельность организуется и проводится классным руководителем. Более того, в открытых источниках нам не удалось обнаружить научных работ, раскрывающих организационно-методические подходы к реализации внеурочной деятельности классным руководителем, что свидетельствует о, возможно, недостаточном анализе проблематики данного вопроса, – пробел, который предлагается восполнить в рамках данной статьи.

Инновационная модель внеурочной деятельности «Классный час в пространстве внеурочной деятельности», организованная в рамках целевых приоритетов регионального проекта «Подмосковный классный час», существенным образом отличается от ранее разработанных инновационных моделей:

– особая роль в пространстве внеурочной деятельности отводится классному руководителю, за которым нормативно закреплены приоритетные задачи воспитания и социализации современных школьников;

– внеурочная деятельность организуется классными руководителями во всех параллелях по единой программе курса внеурочной деятельности «Подмосковный классный час» (33/34ч; 1 ч в неделю), разработанной с учетом возрастных особенностей, образовательных потребностей и интересов обучающихся;

– основной формой организации внеурочной деятельности является ситуационный рефлексивный классный час как актуальная форма общения классного руководителя и обучающихся.

Обратим внимание на важное обстоятельство: методика конструирования ситуационного классного часа разработана в 90-е годы XX века известным педагогом-ученым Н.П. Капустиным [1, с. 60-61]. Но и в настоящее время ситуационный рефлексивный классный час является актуальным «в плане принятия и интерпретации учащимися ценностно-смысловой информации, исходящей от педагога» [2, с. 38].

Поскольку целью внеурочной деятельности является обеспечение достижения ребенком планируемых результатов освоения основной образовательной программы (личностных, метапредметных и предметных) за счет расширения информационной, предметной, культурной среды, в которой происходит образовательная деятельность, повышения гибкости ее организации [3], программа курса внеурочной

деятельности «Подмосковный классный час» направлена на решение актуальных педагогических задач:

– углубить и закрепить знания обучающихся об историческом прошлом Подмосковья;

– расширить представления обучающихся о животном и растительном мире родного края;

– сформировать у обучающихся ценностные ориентации, осмысленное отношение к своей жизни, собственному здоровью, природе, миру на примере жизни людей своего города, региона;

– научить учащихся жить *в поликультурном мире, достигать взаимопонимания с другими людьми, находить общие цели и сотрудничать для их достижения, уметь противостоять идеологии экстремизма, национализма, ксенофобии, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам и другим негативным социальным явлениям;*

– обеспечить организацию разнообразной, творческой и эмоционально насыщенной деятельности учащихся;

– наделить школьников элементарными жизненно важными умениями и элементарными умениями по овладению современной культурой;

– сохранить физическое и нравственное здоровье детей, «выпрямить» трудных подростков и детей группы риска;

– развить таланты и творческие способности каждого ученика;

– развить общественную и гражданскую активность обучающихся, патриотические чувства и правовую культуру выпускников школы в реальных социально-значимых делах;

– оказать психолого-педагогическую поддержку обучающимся в личностном и профессиональном самоопределении;

– обучить школьников способам саморегулирования, самообразования и самосовершенствования для успешного достижения жизненных перспектив [7, с. 14-16].

Проектирование рабочих программ курсов внеурочной деятельности «Подмосковный классный час» осуществляется педагогами с опорой на воспитательные «концентры» на разных возрастных этапах школьника [9, с. 8-11]:

1 класс – *Я и школа.*

2 класс – *Я и школа. Я и мой класс.*

3 класс – *Я и школа. Я и мой класс. Я и моя семья.*

4 класс – *Я и школа. Я и мой класс. Я и моя семья. Я и мой город, моя страна.*

5-7 классы – *Я и другой Человек.*

8-9 классы – *Я и другой Человек. Я и Общество.*

10 класс – *Я и другой Человек. Я и Общество. Я и Жизнь.*

11 класс – *Я и другой Человек. Я и Общество. Я и Жизнь. «Я-концепция».*

Таким образом, результативность и успешность работы классного руководителя в рамках данной модели может быть достигнута при соответствующей подготовке педагогов, наличии системы информационного и методического обеспечения внеурочной деятельности обучающихся за счёт: выбора эффективных педагогических форм и методов; грамотного использования ресурсов социально-педагогического партнёрства; взаимоуважительного взаимодействия с родителями; компетентного обеспечения защиты прав и соблюдения законных интересов каждого ребенка в сфере образования; заботливого участия в организации комплексной поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

С учетом ранее сказанного управленческой командой школы разработан инно-

вационный проект “Инновационная модель внеурочной деятельности «Классный час в пространстве внеурочной деятельности»“.

Цель проекта – разработка и апробация в практике работы школы инновационной модели внеурочной деятельности «Классный час в пространстве внеурочной деятельности», спроектированной в рамках целевых приоритетов регионального проекта «Подмосковный классный час».

Задачи проекта:

1) создать банк данных программно-методических, учебно-методических, диагностических и нормативно-правовых материалов для организации внеурочной деятельности обучающихся в рамках целевых приоритетов регионального проекта «Подмосковный классный час»;

2) организовать методическое сопровождение подготовки и проведения классными руководителями ситуационных рефлексивных классных часов с учетом интересов и потребностей школьников, их индивидуальных запросов, а также цифровых образовательных трендов;

3) обобщить и распространить актуально значимый опыт работы классных руководителей школы в части разработки рабочих программ курсов внеурочной деятельности, подготовки и проведения ситуационных рефлексивных классных часов в рамках целевых приоритетов регионального проекта «Подмосковный классный час».

Основные исполнители проекта – классные руководители МБОУ СОШ № 27 г.о. Мытищи.

Ожидаемые результаты реализации проекта:

– готовность и способность педагогов к проектированию рабочей программы курса внеурочной деятельности «Подмосковный классный час» для конкретного классного коллектива, а также к разработке и проведению ситуационных рефлексивных классных часов:

- количество классных руководителей, прошедших курсы повышения квалификации по ДПП ПК «Современный классный руководитель: инструменты и технологии эффективной работы» (не менее 80 % от общего количества основных участников проекта);
- количество просветительских мероприятий, проведенных с участием педагогов школы /на базе школы (4 ед.);
- количество руководителей и педагогов МБОУ СОШ № 27, участвующих в организации и проведении просветительских мероприятий (всего 48 чел.);
- количество участников просветительских мероприятий проекта – не менее 300 чел. (очно и в дистанционном формате);

– создание банка данных программно-методических, учебно-методических, диагностических и нормативно-правовых материалов для организации внеурочной деятельности обучающихся по программе курса внеурочной деятельности «Подмосковный классный час»:

- шаблон единой рабочей программы курса внеурочной деятельности «Подмосковный классный час» (1 ед.);
- количество сценариев классных часов, разработанных классными руководителями МБОУ СОШ № 27 в рамках проекта «Подмосковный классный час» (всего сценариев – 46 ед.);

- количество рабочих программ курсов внеурочной деятельности, разработанных классными руководителями МБОУ СОШ № 27 в рамках проекта «Подмосковный классный час» (всего рабочих программ – 46 ед.);

– подготовлены научно-методические рекомендации по проектированию рабочей программы курса внеурочной деятельности «Подмосковный классный час» и разработке ситуационных рефлексивных классных часов: количество индивидуальных и групповых консультаций по актуальным вопросам проекта – по запросу; научные статьи по теме проекта для публикации в журналах АСОУ, в сборниках НПК АСОУ (объем – не менее 3,0 п.л.); интерактивная презентация «Внеурочная деятельность как предмет деятельности классного руководителя в социокультурной среде школы» (для НПК и научно-образовательных выставок) – 1 шт.; количество выступлений и стендовых докладов на научно-практических конференциях, выставках (не менее 3-х выступлений и не менее 1 стендового доклада на НПК и выставках).

Сроки и этапы реализации проекта: 1 этап – проектировочный, 2 этап – основной, 3 этап – контрольный. Календарный план проекта представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Календарный план проекта

№	Этап	Действия по проекту	Сроки	Ответственные
1	Проектировочный	Подготовка проектной документации	Июнь-август 2021	
2	Проектировочный	Педагогический педсовет «Внеурочная деятельность как предмет деятельности классного руководителя»	Август 2021	
3	Основной	Обучение педагогов по ДПП ПК «Современный классный руководитель: инструменты и технологии эффективной работы»	Сентябрь-октябрь 2021	
4	Основной	Апробация программы курса внеурочной деятельности «Подмосковный классный час» классными руководителями	Сентябрь 2021-май 2022	
5	Основной	Семинар-практикум «Ситуационный классный час как форма рефлексивного воспитания»	Январь 2022	
6	Основной	Вебинар-практика “Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Подмосковный классный час»: как разработать, что учесть, к чему готовиться”.	Июнь 2022	
7	Основной	Консультации	По запросу	
8	Основной	Выступления педагогов и руководителей школы на научно-практических конференциях, выставках	Январь 2022-август 2022	
9	Основной	Подготовка научных статей / тезисов	Январь 2022-август 2022	
10	Контрольный	Обсуждение результатов реализации проекта на заседании методсовета школы	Январь 2022 -Июнь 2022	
11	Контроль-	Региональный семинар «Региональный	Август 2022	

	ный	проект «Подмосковный классный час»: от замысла к реализации на практике»		

Возвращаясь к проблемному полю статьи, обозначенному в её названии, следует отметить важное обстоятельство: реализация инновационной модели внеурочной деятельности «Классный час в пространстве внеурочной деятельности» требует создания особого образовательного пространства, позволяющего углублять знания, развивать интересы и способности обучающихся в пространстве внеурочной деятельности при непосредственном взаимодействии классного руководителя с обучающимися классного коллектива на материале реальной действительности и реальных событий (в прошлом и в настоящем) в Подмосковье. Именно это и позволяет высказать авторам суждение о том, что внеурочная деятельность в МБОУ СОШ № 27 г.о. Мытищи организуется в настоящее время в зоне образовательной практики «гринфилд».

1. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы. – М.: Академия, 2001. – 216 с.

2. Нечаев М.П. Ситуационный классный час как средство социокультурной идентификации школьника // Воспитание школьников. – 2010. – № 1. – С. 38-42.

3. О направлении Методических рекомендаций по уточнению понятия и содержания внеурочной деятельности в рамках реализации основных общеобразовательных программ, в том числе в части проектной деятельности»: письмо Минобрнауки России от 18 августа 2017 г. № 09-1672.

4. Усова С.Н. Перспективы и риски реализации внеурочной деятельности в основной школе // Коррекционно-развивающее образование. – 2015. – № 3. – С. 22-28.

5. Усова С.Н. Инновационная модель внеурочной деятельности как фактор повышения качества образования // Воспитание школьников. – 2018. – № 5. – С. 9-14.

6. Усова С.Н. Организация внеурочной деятельности обучающихся в школах Подмосковья: инновационные практики // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2018. – № 3. – С. 47-51.

7. Усова С.Н. Организация внеурочной деятельности обучающихся: нормативно-правовые, методические и технологические аспект. М.: АСОУ, 2018. – 128 с.

8. Усова С.Н., Нечаев М.П., Т.Н. Трунцева. Внеурочная деятельность обучающихся: от проектирования к реализации. – М.: АСОУ, 2019. – 196 с.

9. Щуркова Н.Е., Мошнина Р.Ш., Яковлев Д.Е. Профессиональный журнал классного руководителя. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2008. – 288 с.

УДК 372.857

Организация учебно-познавательной деятельности на уроке биологии в 6 классе

Хайбулина Каринэ Владимировна, доц., к.пед.н., доц. кафедры общеобразовательных дисциплин, АСОУ, Москва karinahi@yahdex.ru

Аннотация. В статье рассмотрена организация учебно-познавательной деятельности, в основе которой лежит индивидуально-групповая методика, позволяющая успешно реализовать основные требования усовершенствованных ФГОС. Представленная модель может использоваться не только учителями биологии, но

и может быть применима для дошкольного, начального образования, и многих изучаемых в школе предметов.

Ключевые слова и фразы: методика преподавания биологии; методическая система обучения, индивидуально-групповая методика; учебно-познавательная деятельность.

Проблема организации познавательной деятельности учащихся всегда была в центре внимания педагогов. Данная проблема выдвигалась и рассматривалась учеными с давних времен. Многие из них делали попытки разрешить ее, исходя из социально-исторических условий своего времени. Особенно значимая роль в решении проблемы учебно-познавательной деятельности принадлежит выдающемуся чешскому педагогу Я.М. Коменскому, крупнейшему швейцарскому педагогу И.Г. Песталоцци, прогрессивному немецкому педагогу А. Дистервергу, великому русскому педагогу К.Д.Ушинскому. Проблема организации познавательной деятельности остается актуальной и на сегодняшний день потому, что результатом ее будет являться эффективность учебного процесса.

«Организация учебно-познавательной деятельности – это действия учителя, направленные на подготовку учащихся к активному усвоению знаний и умений, целесообразное использование средств обучения, коллективной и индивидуальной форм работы учащихся, формирование необходимых отношений и взаимодействия в классе» [2].

Среди принципов разумной организации учебной деятельности можно выделить целостность, моделирование, единство, рефлексию и согласованность действий. «В зависимости от организации учебного процесса деятельность учащегося может быть воспроизводящей (репродуктивной) или творческой (продуктивной)» [5].

Цели учебно-познавательной деятельности заключаются в раскрытии смысла учебно-познавательного процесса и объективно выражают социальную направленность и обуславливают ее конечные результаты. «Социальная направленность учения в основном определяется деятельностью учителя» [8].

Введение образовательных стандартов предполагает новые подходы к организации учебного процесса. Организуя учебный процесс, учитель определяет, какой вид познавательной деятельности учащихся станет преобладающим и каковы будут цели этой деятельности. В зависимости от этого деятельность учителя и учащихся имеет различную направленность. Как показывает практика работы в школе, при объяснительно-иллюстративном обучении преобладающим является стремление учащихся воспроизвести материал как можно ближе и точнее к оригиналу. То есть знания, полученные в готовом виде из объяснения учителя, текста учебника и т.д. воспроизводятся практически дословно. В данном случае деятельность учителя, как правило, направлена на то, чтобы создать благоприятные условия для запоминания. Деятельность учащихся - на воспроизведение готовых знаний.

Анализ методической литературы и школьной практики показали, что эффективность учебного процесса при обучении биологии зависит от организации учебного процесса и умелого рационального сочетания различных форм, методов, средств, в том числе и современных, обучения биологии.

Очень важно определить психолого-педагогические условия, позволяющие учителю организовывать и управлять познавательной деятельностью учащихся, добиваясь при этом высокой эффективности учебного процесса при обучении биологии.

Процесс модернизации школьного биологического образования, протекающий в последнее десятилетие в России, способствует совершенствованию профессиональной компетенции учителя. Однако в период перехода на усовершенствованный ФГОС ОО 2021 г. перед учителями биологии возникает ряд проблем, связанных не только с научно-методическим обеспечением образовательного процесса, но и с выбором для реализации ФГОС методической системы обучения и пр.

Так анализ работы учителей показывает, что в связи с изменением образовательной парадигмы у них возникает ряд вопросов, касающихся организации учебной деятельности на уроках биологии.

Внедрение усовершенствованного Федерального государственного стандарта в процесс обучения биологии в школе предусматривает переход на деятельностную парадигму, которая требует от учителя новых подходов к организации учебной деятельности обучающихся. В результате у многих учителей возникает вопрос: «Как учить»? «Чему учить»?

Однако несмотря на значительное количество исследований по данной проблеме, она еще не нашла своего окончательного решения и вызывает определенные затруднения в практической деятельности учителей. Следует обратить во внимание, что в основу стандартов ФГОС ОО 2010 г. положен системно-деятельностный подход, который успешно реализуется в модели методической системы на основе индивидуально-групповой методике. Известно, что, построение образовательного процесса в ней осуществляется с учетом индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, предусматривает активную учебно-познавательную деятельность и предполагает самостоятельное добывание знаний. Поэтому, модель может использоваться для реализации усовершенствованного ФГОСа.

В разработанной методической системе хорошо реализуются требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования личностным, метапредметным и предметным. Основной задачей современной системы образования является формирование у школьников совокупности универсальных учебных действий (УУД). Известно, что они обеспечивают возможность каждому ученику самостоятельно осуществлять деятельность обучения. Учащиеся должны научиться самостоятельно развивать познавательную деятельность: ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать, оценивать и корректировать свою учебную деятельность и ее результаты. В методической системе на основе индивидуально-групповой методики создаются условия для формирования у обучающихся познавательных, коммуникативных, регулятивных, личностных УУД, составляющих содержание современного образования. Критериями дифференциации видов универсальных учебных действий стали, в том числе, условия организации учебной деятельности.

Рассмотрев принцип создания и применения в практической деятельности на уроках биологии методической системы на основе индивидуально-групповой методики, мы пришли к выводу о возможности ее применения в современных условиях, в том числе и для реализации обновленного ФГОС. Надо отметить, что методика была разработана В.В. Пасечником и усовершенствована его последователями. Она неоднократно внедрялась и проходила апробацию в Москве, Московской области и в других регионах России. В настоящее время реализуется для организации учебно-познавательной деятельности в шестых классах https://korolev-school10.nethouse.ru/page/1078673, https://korolev-school10.nethouse.ru/page/1249901

Познавательная деятельность учащихся при данной методике сочетает в себе индивидуальную и групповую формы работы, применяемые на уроках. При индивидуально-групповой организации познавательной деятельности учащихся следует подготовить к осмыслению и восприятию изучаемого материала. Школьникам важно понять, какие знания и умения им необходимо получить в результате самостоятельного изучения определенного материала. А также представлять перспективу своей деятельности на несколько уроков вперед. Следовательно, единицей учебного процесса в данном случае является не урок, как при традиционной методике, а целая учебная тема.

Особенность методики состоит в том, что оценивание результатов школьников на четвертом этапе осуществляется как по отдельности (индивидуально), так и совместно в группе (групповая оценка) одновременно. При правильной организации работы учащихся в группе материал темы полностью прорабатывается на уроке, что позволяет исключить домашнее задание как обязательный элемент учебного процесса. Необходимость работы по изучению темы вне урока учащиеся определяют самостоятельно.

Изучение учебной темы по индивидуально-групповой методике проходит в четыре составляющих: вводная беседа или лекция, самостоятельная работа учащихся, коррекция и систематизация знаний и контрольно-обобщающий урок [5].

1-й этап – инструктаж, вводная беседа или лекция, в ходе которых учитель раскрывает наиболее важные идеи, положения и понятия темы, обращает внимание на внутри- и межпредметные связи, а также на мировоззренческие вопросы; формирует познавательные и проблемные задачи, которые учащимся придется решать в процессе изучения материала. На первом этапе изучения темы учителю важно мотивировать учащихся на последующую работу, правильно их проинструктировать. Учащиеся должны представлять перспективу своей работы на несколько уроков вперед.

2-й этап – самостоятельная работа школьников с последующим обсуждением ее результатов внутри каждой группы (рефлексия). Изучение учебного материала осуществляется по инструкции, разработанной учителем. При составлении инструкции должны быть учтены особенности учащихся класса и состав группы, специфика изучаемого материала, наличие различных средств обучения. Важно предусмотреть работу не только с учебником, но и с натуральными объектами, проведение наблюдений, постановку и демонстрацию опытов, просмотр кинофильмов и использование других дидактических средств обучения. При проведении самостоятельной работы учитель и отдельные лучшие ученики выступают в роли консультантов.

3-й этап – систематизация и коррекция знаний. Учитель проверяет, как усваивается школьниками изучаемый самостоятельно материал. В процессе беседы при необходимости он поправляет учащихся, вносит дополнения и уточнения, выявляет осмысленность усвоенных знаний и способность учащихся использовать их на практике.

4-й этап – заключительный. Он включает обобщение и оценку знаний школьников. На данном этапе учитель осуществляет оценку результатов как за индивидуальную, так и за групповую работу. В конце урока учащиеся совместно с учителем подводят итоги и оценивают результаты работы групп и отдельных учащихся. Опыт показывает, что обобщение и оценку знаний учащихся целесообразно проводить на 4-6 уроках. Следует обратить внимание, что особое внимание уделяется рефлексии на последнем этапе методики.

Для того чтобы организовать процесс обучения по предлагаемой модели методической системы, учащихся надо подготовить, а именно – сформировать умения организовывать свою деятельность, результативно мыслить и работать с информацией, общаться

и взаимодействовать с друг с другом. Необходимо отметить, что формирование у школьников УУД (регулятивных, коммуникативных, познавательных) на начальном этапе индивидуально-групповой методики является важной задачей для учителя биологии, так как это обеспечит в дальнейшей работе возможность каждому ученику самостоятельно осуществлять деятельность учения. Таким образом, на подготовительном этапе необходимо научить учащихся приемам самостоятельной работы.

При организации индивидуально-групповой методики важно учесть следующие основные моменты: организация группы, выбор задания для работы в группе, управление работой групп на уроке в течение прорабатываемой темы, наличие обратной связи, контроль и коррекция, обобщение. В процессе обучения деятельность учителя и учащихся неразрывно взаимосвязана. От того, какие цели ставит перед собой учитель и учащиеся, в конечном итоге будут зависеть результаты их деятельности.

Если исходить из данного представления, то деятельность учителя и обучающихся можно построить по следующей структуре: анализ исходной ситуации, планирование работы, организация учебной работы, контроль и коррекция, анализ и оценка результатов обучения. Применительно к рассматриваемой нами модели методической системы деятельность учителя и учащихся организуется в соответствии с основными этапами индивидуально-групповой методики.

С введением стандарта деятельность учителя меняется: на передний план выходит организационная, на второй - информационная функция, что хорошо прослеживается в разработанной системе на основе индивидуально-групповой методики. Рассмотрим деятельность учителя и обучающихся в методической системе на основных этапах методики в процессе обучения биологии.

Организация учебно-познавательной деятельности учащихся в шестых классах МБОУ СОШ 10 г.о. Королева строится по следующему принципу. Учитель определяет состав гетерогенной группы, состоящий из 5-6 человек. В состав гетерогенной группы входят учащиеся разного уровня успеваемости. Каждая группа работает по инструктивным карточкам, в которых содержатся одинаковые задания для каждой группы. Вопросы, содержащиеся в карточках репродуктивного и творческого характера. В ходе работы могут использоваться учебники, дополнительная литература, видеофильмы, компьютерные программы и т.д.

На первом этапе учитель организует учащихся к работе на занятии, проводит инструктаж, вводную беседу или лекцию, используя различные средства наглядности и современные ИКТ, мотивирует учащихся на изучение новой темы, контролирует включенность в работу всех обучающихся. Деятельность учащихся на этом этапе заключается в самоорганизации и целенаправленном восприятии нового материала.

На втором этапе учителем организуется самостоятельная работа в группах. Руководство работой групп происходит через устные или письменные инструкции, которые даются до начала работы консультантам. Проводится опрос консультантов групп, осуществляется проверка знаний учащихся в группах, разъясняются вопросы, вызвавшие затруднения. Корректируются высказывания учеников, разъясняются неизвестные им термины и понятия, направляется работа в группах, контролируется включенность в работу всех обучающихся. Проверяется выполнение групповых заданий, оказывается помощь при проведении лабораторной работы, опыта или эксперимента, оцениваются результаты работы отдельных учеников и проводится рефлексия. Обеспечение домашним заданием осуществляется в том случае, если группа работала недостаточно интенсивно на уроке.

Управление работой групп на уроках по индивидуально-групповой методике осуществляется учителем с помощью устных или письменных инструкций. Учитель инструктирует, опрашивает и дает рекомендации консультантам по выполнению того или иного вида заданий в группе. Таким образом, постоянного прямого контакта учителя с учащимися группы нет. Однако при опросе учащихся в группе учитель непосредственно напрямую контактирует с каждым учеником, что делает процесс общения более личностным, индивидуальным и целенаправленным.

Учителю следует на каждом уроке давать ответный комментарий и озвучивать результаты обучения не только опрашиваемым ученикам или опрашиваемой группе, но и всем группам, присутствующим на занятии. Важность канала обратной связи представляется не только для учителя, но и для учащихся, так как они могут видеть свои успехи и недостатки, оценить свою деятельность, получить советы по ее корректировке. Кроме того, ученики хотят знать, как они работали, адекватны ли их ответы вашим ожиданиям.

Важное значение имеет вопрос о руководстве деятельностью учащихся в группе. Как показали раннее проводимые исследования, в гетерогенных группах наиболее эффективна работа с одним лидером [5]. Поэтому для руководства внутри группы обычно избирается ученик-лидер (консультант) с хорошей или отличной успеваемостью. Консультант контактирует напрямую с каждым учеником из группы и учителем. Он организует работу внутри группы по инструктивной карточке, разработанной учителем, осуществляет опрос учащихся по инструкции и имеет возможность оценивать результаты совместно с учащимися, при необходимости прибегая к помощи учителя.

Обучающиеся настраиваются на предстоящую работу, демонстрируют приобретенные в результате самостоятельной работы предметные знания и способность использовать их на практике, принимают активное участие в оценивании результатов обучения и рефлексии.

Организованная таким образом работа позволяет значительно экономить время на уроке, активизировать познавательную деятельность учащихся, оказывает положительное влияние на мотивацию и умственное развитие, а также обеспечивает формирование у учащихся зрительных образов, способствует развитию познавательной самостоятельности учащихся, препятствует переутомлению, осуществляет связь теории с практикой.

В разработанной методической системе хорошо реализуются требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования личностным, метапредметным и предметным. Важно отметить, что основной задачей современной системы образования является формирование у школьников совокупности УУД, которые формируются на протяжении изучаемого курса на всех этапах методической системы.

Предлагаемая методическая система позволяет эффективно использовать современные методы и средства обучения. Результаты наших исследований показали, что эффективность предложенной методической системы в учебном процессе наглядно проявляется, в том случае, когда она является системой в работе учителя и обучающихся. Важно отметить, что модель методической системы на основе индивидуально-групповой методики может использоваться не только учителями биологии, она с успехом может быть применима для дошкольного образования, начального образования, многих изучаемых в школе предметов, особенно для общественно-научных и естественно-научных дисциплин.

1.Асмолов А. Формирование универсальных учебных действий в школе: от действия к мысли. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

2.Жарова Л.В. Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся. – Л., 1986. – 79 с.

3. Коджеспирова Г.М. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д. 2005. – 448 с.

4. Машарова Т.В. Сознание-Мировоззрение-Мышление. Киров, 1998 Вып.3. – С. 128-137.)

5. Пасечник В.В. Теория и практика организации учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе обучения биологии: Дис. на соиск. учен.степей, д-ра пед. наук: М., 1994. 269с.

6. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. – М.: Педагогическое общество России,2004. – 112с.

7. Скаткин М.Н., Данилов М.А. Дидактика средней школы: -М.,1975

8. Швырев В.С. Задачи разработки категории деятельности как теоретического понятия // Эргономика. Труды ВНИИТЭ. - М., 1976. - N 10 - 75 с.

9. Хайбулина К.В. Методическая система обучения, основанная на индивидуально-групповой методике // Биология в школе 2015, №9, С 26-34.

УДК 37.022

Образовательный потенциал интернет-ресурсов для развития различных видов речевой деятельности

Цапко Полина Дмитриевна, магистрант 2 года обучения по направлению подготовки, Курский государственный университет, paulinatsa@yandex.ru

Федорова Дина Владимировна, к.пед.н., доц. кафедры теории языка и методики преподавания иностранных языков, Курский государственный университет, SPIN-код: 3128-7849, ORCID - 0000-0001-9151-2885, dina028@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности использования социальных сетей для успешного развития различных видов речевой деятельности на уроках английского языка. Авторы статьи останавливаются на преимуществах интернет-ресурсов, обеспечивающих эффективность овладения различными речевыми умениями и навыками, и приводят примеры работы с ними.

Ключевые слова: Интернет-ресурсы; социальные сети; Instagram; BBCLearningEnglish; виды речевой деятельности.

Образование – это бесконечный процесс, который длится всю жизнь и конец которого трудно предсказать. Новейшие достижения в области высоких технологий открывают перед учителями иностранного языка широкие возможности для дальнейшего совершенствования учебного процесса и перевода его на качественно новую основу [2, с.15].

Инновационные технологии позволяют нам коммуницировать устно и письменно. Интернет представляет собой не только источник информации, но и является дополнительным инструментом при обучении иностранному языку. Обучающиеся довольно рано постигают возможности, которые открывает всемирная паутина и становятся ее активными пользователями, поэтому перед нами возникает вопрос применения интернет-ресурсов на занятиях по английскому языку [3, с. 310].

Ввиду этого современная система иноязычного образования требует кардинальных изменений в методике преподавания иностранного языка. По словам С.В.Титова, с помощью Интернета можно: включать сетевые материалы в содержание урока; повысить мотивацию и создать потребность в изучении иностранного

языка посредством живого общения; тренировать и развивать навыки чтения, используя непосредственно материалы сети различной степени сложности; тренировать и развивать навыки аудирования на основе аутентичных текстов из сети Интернет [7, с. 224].

На занятиях английского языка использование Интернет-ресурсов позволяет вывести процесс обучения на новый уровень, способствует созданию коммуникативной языковой среды. Личностно-ориентированный подход – компонент Федерального Государственного Стандарта (ФГОС).

Е.С. Полат считает, что личностно-ориентированный подход служит базой для того, чтобы сподвигнуть студентов критически и творчески мыслить. [5, с.3]. Интернет-ресурсы помогают студентам находить, декодировать, систематизировать и сравнивать найденную информацию, что развивает навыки критического мышления. В настоящее время становится необходимым внедрение в учебный процесс всех доступных материалов всемирной паутины.

Особое внимание методистов в области преподавания иностранных языков, на наш взгляд, стоит обратить на образовательный потенциал социальных сетей. Эта проблема привлекает большое количество ученых, методистов, учителей-практиков (А.С. Мартынова, А.Д. Давыдова, Дж. Барнс), поскольку в исследованиях этого направления еще недостаточно изучен педагогический потенциал социальных сетей и их возможности в обучении иностранному языку.

Общеизвестно, что под социальной сетью понимается "...интернет-ресурс, который предоставляет своим пользователям возможность общения и обмена информацией на расстоянии при помощи диалога в письменной форме аудио- или видеозвонков" [4, с.3] В самом широком смысле социальные сети призваны создавать развлекательный контент и обмениваться новостями. В этой связи социальные сети предоставляют огромные возможности для совершенствования иноязычных речевых навыков и развития умений.

Среди наиболее распространенных социальных сетей следует отметить Facebook (2 895 млн), YouTube (2 291 млн), Instagram (1 393 млн). В России самой популярной сетью остается Vkontakte (23,8 млн в месяц), однако, лидером по количеству активной аудитории является Instagram (38,1 млн активных авторов в месяц).

В целях нашего исследования представляется целесообразным обратиться к социальной сети Инстаграм, поскольку эта соцсеть предлагает широкие возможности для работы с различными умениями и навыками. Стоить отметить содержательную и визуальную привлекательность социальных сетей, стилистические средства и принцип интерактивности, краткость информации, популярность социальной сети среди подростков и молодых людей, возможность работы при дистанционном формате.

Рассмотрим каждую из этих особенностей Инстаграм более подробно.

1. Содержательная и визуальная привлекательность. Читатель блога обычно не способен концентрировать внимание на прочтении нескольких текстов сразу в течение небольшого промежутка времени, таким образом, автор поста должен успеть привлечь его внимание. Наличие фотографий и красочных изображений, аудио- и видео-материалов предоставляет возможности для обсуждения и акцентирует внимание читателя на теме. Кроме этого, Инстаграм позволяет наглядно увидеть употребление носителями языка уменьшительно-ласкательных и разговорных слов, эмодзи, символов, сокращений и хэштегов.

2. Краткость информации связана с клиповым мышлением, которое формируется посредством большого потока информации. Человек с клиповым мышлением при работе с информацией переключает внимание с одного поста на другой и не может воспринимать длинные однообразные видео и подписи к ним [2, с.114]. Пользователи Инстаграм привыкают к восприятию новостной ленты, полной событий и краткости.

3. Разнообразие и неоднозначность точек зрения. В блогах автор зачастую пытается вовлечь читателей в обсуждение всевозможными способами. Это связано как с желанием продвинуть публикацию, так и сблизиться с читателями. Читатели, в свою очередь, имеют возможность обсудить что-то с единомышленниками или открыть для себя другие точки зрения.

4. Отличие социальных сетей в мобильности и возможности использовать в дистанционном обучении. Это обеспечивает непрерывность учебного процесса и позволяет разнообразить урок, не ограничиваясь привычными материалами, ведь перед нами открывается доступ к аутентичным материалам по всевозможным темам в режиме онлайн. Функционал Instagram расширяется, и появляется возможность смотреть прямые трансляции, “stories” с широким набором интерактивных опций, длинные видео и развлекательные “reels”, которые точно привлекут внимание студентов. Достаточно отправить ссылку или продемонстрировать экран с публикацией.

Недавний анализ англоязычные блогов Инстаграм показал, что одним из обсуждаемых событий является загрязнение планеты и изменение климата. Англоязычные аккаунты предоставляют прекрасную возможность послушать, почитать советы по сохранению планеты и обсудить их с обучающимися (Рис. 1).



Рисунок 1 – Аккаунты UNESCO и газеты The Guardian в Инстаграм

Исходя из этих особенностей, Инстаграм может стать эффективным средством развития иноязычных речевых умений.

Содержание блогов и их дискуссионность позволяют широко использовать их в обучении диалогической и монологической речи при обсуждении различных тем. Визуальная же опора способствует мотивации обучающихся.

Например, при обсуждении книг можно обратиться к публикации аккаунта Марвел и порассуждать о комиксах и других жанрах (Рис.2); или же обсудить любимую книгу обучающихся, ознакомившись с предложенным вариантом “To kill a Mockingbird” аккаунта @nytbooks.

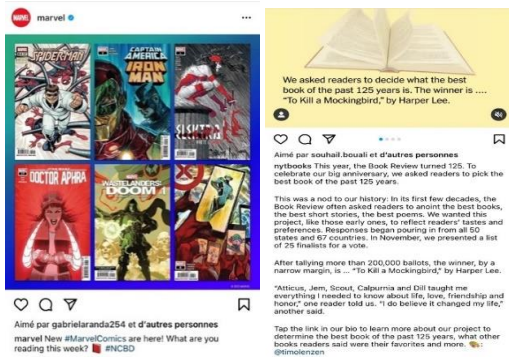


Рисунок 2 – Аккаунты Marvel и New York Times Books в Инстаграм

Особое внимание хотелось бы уделить краткости представленной информации. С одной стороны, может показаться, что такая краткость является недостатком. Однако, элемент недосказанности дает прекрасную возможность выразить собственное мнение, касательно идей, изложенных в посте. Например, благодаря публикации аккаунта @unitedactions есть возможность обсудить расизм, его причины и методы борьбы с ним (Рис.3).



Рисунок 3 – Аккаунт United Nations в Инстаграм

Мы провели опрос среди 18 обучающихся с целью определить их желание поработать таким образом и заинтересованность. Опрос показал, что 72,2% смотрят/читают аккаунты иностранных блогеров, что является хорошим показателем, свидетельствующем об интересе обучающихся к данному речевому материалу и, соответственно, о возможности использовать данный ресурс в классе (Рис.4).

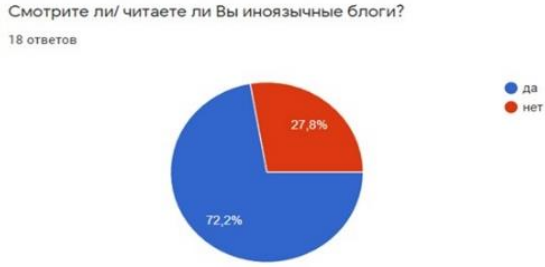


Рисунок 4 – Диаграмма ответов на вопрос "Смотрите ли/ читаете ли Вы иноязычные блоги?"

Мы также попросили реципиентов привести примеры любимых англоязычных блогов. Среди всевозможных вариантов встретились повторяющиеся. Среди них: инстаграм аккаунты @bbclearningenglish, @bbcnews. 39% опрошенных воздержались от ответа (Рис 5).

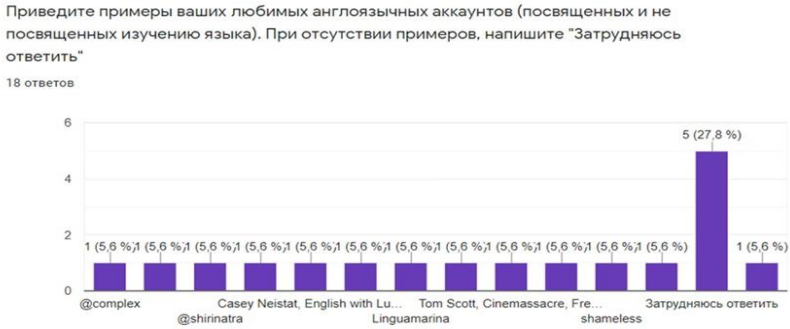


Рисунок 5 – Статистика любимых блогов англоязычных аккаунтов

Согласно федеральному закону РФ, педагог должен суметь развивать у учащихся творческие способности, инициативность и познавательную активность; суметь применить методы и формы обучения, которые способствуют обеспечению высокого качества образования. Согласно статистике, 83,3% считают, что работа с Инстаграм на уроках возможна, а 16,7% предпочтут скорее другие методы (Рис.6).

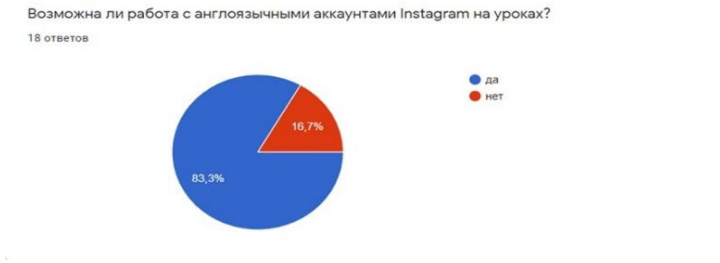


Рисунок 6 – Диаграмма ответов на вопрос "Возможна ли работа с аккаунтами Instagram на уроках?"

Таким образом, мы видим, что большинство обучающихся заинтересованы в данном ресурсе и готовы использовать его на занятиях по иностранному языку. Изучая английский язык, важно уметь погрузиться в языковую атмосферу, и англоязычные аккаунты в таких сервисах, как Instagram, могут сыграть большую роль в этом.

Например, существуют аккаунты, посвященные именно обучению иностранного языка, такие как @quickenglishfluency. В нем представлены все темы: от грамматики до сложной лексики. Нам предложен хороший выбор для изучения английского языка: прослушивание речи носителей, сравнение акцентов, лексика по темам, шутки и участие в интерактивах.

Помимо аккаунтов, которые непосредственно направлены на обучение иностранному языку, мы можем обратиться к аккаунтам обычных пользователей с интересным для обучающихся контентом, подобрать материал и разработать к нему упражнения. Например, для отработки аудирования мы можем воспользоваться «stories» и разработать упражнения, направленные на понимание носителей. Научить обучающихся понимать звучащую речь − одна из главных целей обучения [8, с. 124]. Для работы с текстом подойдут написанные посты, а в качестве развития навыков письма можно обратиться к темам, которые освещает блогер и предложить обучающимся поразмышлять над ними.

Примером потенциально полезного аккаунта может быть аккаунт *BBCLearningEnglish*. Данный ресурс интересен с точки зрения обучения всем четырем речевым умениям, поскольку содержит в себе видеоуроки и множество коротких статей. Стоит отметить, у данного ресурса есть также отдельный сайт с дополнительными возможностями для изучения языка. Целью данного интернет-ресурса является «живое» изучение языка. BBCLearningEnglish имеет в своем запасе множество разнообразных вариантов тренировки произношения и других аспектов английского языка.

Благодаря постоянному развитию современных технологий, в частности сети Интернет, педагоги имеют прекрасную возможность совмещать при организации и проведении уроков как традиционные учебно-методические комплексы без мультимедийных приложений, так и всевозможные Интернет-ресурсы, включая социальные сети [9, с.440]. Внедрение такого материала поможет преподавателям разнообразить учебный материал, сделать урок значительно более интерактивным, динамичным, увлекательным, в результате чего обучающиеся смогут развить свои творческие способности, инициативность и повысить познавательную деятельность.

Опираясь на все вышеизложенные данные, мы можем сделать вывод, что применение онлайн-ресурсов на уроках дополняет учебный план и помогает мотивировать студентов к изучению иностранного языка. Однако мы должны грамотно их применять в процессе обучения иностранному языку на разных ступенях и в различной целевой аудитории.

1. Беркут, В. В. Интернет-ресурсы как вспомогательное звено при организации современного урока английского языка в соответствии с требованиями ФГОС / В.В. Беркут, Н.И. Семененко // Молодой ученый. − 2019. − № 11 (249). − С. 234-236.

2. Давыдова, А.Д. Влияние социальных сетей на когнитивные способности подростков / А.Д. Давыдова, О.Ю. Жангужинова // Настоящее будущее. Актуальные проблемы и тенденции в сфере психического здоровья: Сборник материалов Всероссийского форума специалистов помогающих профессий с международным

участием, Новосибирск, 08–13 апреля 2020 г. – Новосибирск: ООО "Манускрипт", 2020. – С. 113-116.

3. Дауенова Л. А. Использование потенциала ресурсов интернета при обучении студентов английскому языку. Гуманитарный вестник, 2015, 7, 14 с.

4. Мартынова А.С. Использование информационных технологий в обучении аудированию на иностранном языке в условиях дистантного обучения // МНИЖ. 2021. №3-3

5. Полат Е.С. Интернет в гуманитарном образовании. − М.: Владос, 2002. − 336 с.

6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. − М.: Просвещение, 2005. − 239 с.

7. Titov, S. V. Mobile devices and technologies in foreign language teaching = Mobile devices and technologies in language classroom: textbook. manual / S. V. Titov, A. P. Avramenko; Moscow State University. Lomonosov Moscow State University, 2013, 223 p.

8. Luzikova, E. N. Use of Internet technologies in teaching a foreign language / E. N. Luzikova / / Philological Sciences in MGIMO. - 2005. - № 20-P. 11-12.

9. Galikova, N. D. the basic methodology of teaching foreign languages: textbook. manual / N. D. Galskova, A. P. Vasilevich, N. F. Koryakovtseva. - M.: KNORUS, 2018. - 390 p.

УДК 378

Технология педагогической мастерской как инструмент дидактической коммуникации

Юзефавичус Татьяна Анатольевна, доц., к.пед.н., доц. кафедры педагогики и современных образовательных технологий ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», г. Мытищи, SPIN-код:9009-8250, taju-63@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются особенности трансформации общепедагогической подготовки, выступающие факторами, актуализирующими научный поиск эффективных технологий дидактической коммуникации в процессе формирования коммуникативной компетентности будущих учителей. На основе рефлексии авторского опыта применения технологии педагогической мастерской раскрываются ее педагогические ресурсы и потенциал как целевого средства организации эффективной коммуникации в процессе дидактического взаимодействия преподавателя со студентами университета, осваивающими педагогическую профессию.

Ключевые слова: технология педагогической мастерской; дидактическая коммуникация; коммуникативная компетентность педагога; трансформационные процессы в образовании; общепедагогическая подготовка студентов.

XXI век – это время стремительных перемен во всех сферах общественной жизни. Сегодня обществом востребованы люди, способные критически мыслить, обладающие функциональной грамотностью, считающие нормой своей жизни непрерывное самообразование, способные к мобильной переориентации в сфере применения своих способностей, постоянному обновлению и дополнению компетенций для достижения успеха в перманентно меняющейся социокультурной ситуации. Не требует доказательств положение о том, что стать компетентным гражданином своей страны взрослеющему человеку может помочь лишь тот учитель, который сам

педагогически компетентен. В этом отношении формирование коммуникативной компетентности педагога приобретает особую значимость.

Именно коммуникативная компетентность педагога обеспечивает результативность организации его взаимодействия с современными детьми и является тем фактором, который опосредованно влияет на успешность обучающихся в осуществлении конструктивной коммуникации с современным социумом в эпоху цифровизации [5]. Проблему эффективного формирования коммуникативной компетентности современного педагога нельзя исследовать в отрыве от контекста трансформационных процессов, характеризующих сегодняшний этап развития не только общего образования, но и высшего педагогического образования.

Перед системой педагогического образования эпоха динамичных изменений ставит амбициозную задачу трансформационного преобразования его содержания и способов организации учебной деятельности студентов по его освоению. Современная трансформация общепедагогической подготовки как системообразующего элемента профессионального педагогического образования имеет свои особенности.

Трансформационные процессы общепедагогической подготовки студентов, осваивающих педагогическую профессию, вызваны к жизни трансформацией в сфере образования школьников. Иными словами, качественные характеристики общепедагогической подготовки претерпевают изменения, прежде всего, потому что изменился и продолжает стремительно меняться социокультурный портрет современного школьника.

Эти изменения замечают школьные педагоги в своем каждодневном общении с подрастающим «поколением Z», признавая все чаще возникающие затруднения в осуществлении педагогически целесообразной коммуникации в процессе обучения и воспитания школьников. Исследователи современных проблем детства(здесь термин «детство» применяется как собирательный) с опорой на конкретные исследовательские данные дают этому научное объяснение, указывая на комплекс качественных изменений современных детей, развивающихся в ситуации нарастающей динамичности происходящих социокультурных перемен.

Ситуация сегодня такова, что современный школьник «…при сохранении сущностных оснований и действенных механизмов сознания, мышления, разительно отличается не только от того “Дитя”, которого описывали …великие детоводители прошлого, но даже качественно отличается и от ребенка 90-х годов XX века. При этом ребенок стал не хуже или лучше своего сверстника двадцатилетней давности, он просто стал другим!» [9,с.8]. В связи с этим будущих учителей уже на студенческом этапе овладения профессией, необходимо готовить к осуществлению педагогической коммуникации нового типа, учитывающей особенности школьников эпохи глобальной цифровизации.

Необходимо понимать, что трансформационному «переформатированию» подвергается и педагогическое общение как коммуникативный процесс в системе «преподаватель–студент». Это происходит не только вследствие необходимости ориентироваться на формирование коммуникативной компетентности, позволяющей будущим учителям осуществлять педагогическое взаимодействие адекватно современным реалиям социокультурного феномена детства.

Социокультурный портрет современного студента тоже приобрел новые черты, определяющие новые образовательные потребности и возможности современных студентов как субъектов педагогической коммуникации в дидактической системе общепедагогической подготовки.

Учитывая вышеизложенное, подчеркнем, что от того, как и каким технологическим инструментарием решит воспользоваться преподаватель для организации коммуникативного процесса в дидактической ситуации освоения студентами содержания педагогического знания, решительным образом зависит качество процесса и результатов формирования коммуникативной компетентности будущих учителей.

Одним из действенных средств организации эффективной коммуникации в процессе дидактического взаимодействия является *технология педагогической мастерской*. История создания этой технологии связана с именами П. Ланжевена, А. Валлона, Ж. Пиаже, А. Бассиса, отцов-основателей «Французской группы нового образования». В практике российского образования эта технология стала получать распространение с конца XX века благодаря сотрудничеству прогрессивных отечественных педагогов со своими французскими коллегами.

В процессе адаптации зарубежного опыта применения обсуждаемой технологии к реалиям российского школьного образования отечественных педагогов особенно привлекли те ее дидактические ресурсы, которые оказываются актуальными и для нужд адекватного технологического реагирования на трансформационные вызовы в сфере университетской общепедагогической подготовки будущих учителей. В основу идеологии педагогических мастерских положен концептуальный тезис о необходимости формирования «личности с новым менталитетом. Это личность самостоятельная, социально ответственная и конструктивно вооружённая, способная оказывать позитивное воздействие на свою жизнь и окружающий мир» [6, с.187].

Немаловажное значение имеет и гуманистический тезис о том, что нет неспособных обучающихся, «все способны. Каждый обладает способностями практически ко всем видам человеческой деятельности… Дело только в том, какие методы будут применяться в процессе его образования» [6.с.188].Технологический концепт, раскрывающий ресурсные характеристики идеи педагогических мастерских, оказался весьма созвучным авторскому представлению о механизме трансформационного «переформатирования» дидактического общения как коммуникационного процесса общепедагогической подготовки будущих учителей. К числу таких ресурсов следует отнести:

– возможность рассмотрения содержания (в единстве его состава и деятельности по его освоению) общепедагогической подготовки как коммуникативной среды дидактического общения равноправных партнеров (преподавателей и студентов), включенных в процесс «самостроительства» персонифицированного образа будущего учителя в ходе сотрудничества по созданию педагогических продуктов студенческого творчества как результатов освоения педагогического знания;

– возможность актуализации разнообразных личностных ресурсов преподавателей и студентов в процессе оперирования педагогической информацией как средством корректного смыслового перевода научного педагогического знания в личные метафоры его понимания и применения на разных уровнях организации учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности студентов;

– возможность кумуляции, усиления ресурсных потенциалов практически любых технологических инструментов и алгоритмов. Кумулятивный эффект достигается за счет того, что в логике педагогической мастерской применение этих инструментов и алгоритмов подчинено выполнению ее смыслообразующей идеи – построения коммуникационного процесса как дидактического общения равнозначимых партнеров-коммуникантов, которые участвуют в обмене

педагогической информацией на основах взаимопонимания, сотрудничества и сотворчества.

Рассматривая технологию педагогических мастерских как инструмент дидактической коммуникации следует подчеркнуть, что в процессе осуществления педагогического общения преподавателя и студентов в процессе общепедагогической подготовки применение обсуждаемой технологии имеет значительный потенциал корректного обеспечения трансформационного «переформатирования» коммуникационного процесса в системе *«преподаватель-студенты».* Трансформационные эффекты проявляют себя как изменения во всех структурных компонентах (непосредственная коммуникация, интеракция, перцепция) педагогического общения и его функциях изоморфных этим компонентам [8, с.24].

Трансформационное преобразование педагогического общения на уровне непосредственной коммуникации проявляет себя в «переформатировании» его информационно-коммуникативной функции. В этом случае процесс приема и передачи информации осуществляется на основе селекции учебной информации, циркулирующей в системе «преподаватель-студенты». Эта селекция в ходе самостоятельной информационно-поисковой деятельности студента осуществляется им по принципу оценки адекватности представленных в информационных сообщениях научных сведений современному состоянию педагогической реальности.

Фактически речь идет о формировании способности студентов в сотрудничестве с преподавателем осуществлять в процессе информационно-педагогического поиска мобильную экспертизу качества педагогической информации на предмет адекватности отражения в ней современной образовательной реальности, в результате чего студенты получают достоверные научные сведения, необходимые им для создания продуктов их педагогического творчества. Эти продукты могут быть описаны посредством применения понятия «педагогический текст».

Педагогический текст является одной из ключевых категорий педагогической герменевтики, которая определяет себя как «теория и практика истолкования и интерпретации педагогических знаний, имеющая целью наиболее полное осмысление и глубокое понимание этих знаний с учётом социально-культурных традиций, рефлексивного осмысления эмоционально-духовного опыта человечества и личного духовного опыта субъекта понимания» [2, с.53].

Педагогический текст, таким образом, представляет собой «способ фиксации теоретического педагогического знания, позволяющий истолковывать и интерпретировать это знание с целью осмысления и понимания его смыслов субъектом понимания» [2, с.54].

В этих условиях трансформируется и регуляционно-коммуникативная (интерактивная) функция педагогического общения: становится бессмысленным режим трансляции преподавателем «готового педагогического знания» студентам, общение в системе «преподаватель – студенты» обретает характер взаимообмена информацией в режиме сотрудничества.

Таким образом, трансформация педагогического общения на уровне интеракции заявляет о себе трансформационными эффектами в управлении процессом восприятия и формирования отношений между субъектами педагогического общения. Это управление приобретает характер делового партнерства студентов друг с другом и преподавателем по созданию продуктов студенческого педагогического творчества.

Интеракция в режиме дидактического партнерства осуществляется на основе «взаимоотношений преподавателя и студента как независимых личностей по достижению общих целей, реализуемых в совместной деятельности на принципах равенства, добровольности, равнозначимости и дополнительности участников образовательного процесса» [7, с.5].Таким образом, *регуляционно-коммуникативная функция* педагогического общения в своем преобразованном виде реализуется как дидактическое партнерство преподавателей и студентов в создании педагогических текстов – «единиц дидактической коммуникации, характеризующихся принципиальной новизной интегрированного личного сообщения, отвечающего условию полноты информации о педагогическом явлении, продуцируемая автором публикации, преподавателем, студентом в целях познания сути изучаемого ими педагогического явления»[11, с.56].

Отметим множественность форм воплощения педагогических текстов как единиц коммуникации в образовательном пространстве, задаваемом идеологией технологии педагогической мастерской. Это может быть устное и письменное сообщение, учебный текст, научный текст, электронный контент, содержательное наполнение учебника педагогики, учебный курс педагогической дисциплины, лекция преподавателя, выступление студента, педагогический проект, студенческая статья, практические педагогические пробы и т.п. Важно, чтобы педагогические тексты были построены как личные сообщения их авторов, отражающие результат перевода теоретического педагогического знания в субъектный опыт эффективного решения педагогических задач.

В основе аффективно-коммуникативной функции лежит восприятие и понимание другого человека, партнера по общению(перцепция). Эта функция коммуникации связана с «регуляцией эмоциональной сферы человека, поскольку общение является важнейшей детерминантой его эмоциональных состояний» [4, с.105]. Трансформационные изменения перцептивного характера являются совокупным следствием трансформационных изменений на двух выше описанных уровнях структурно-функциональной организации педагогического общения.

Создание дидактических текстов как сообщений, характеризующихся новизной личностной интерпретации результатов теоретического и эмпирического познания сути педагогических явлений, – это дидактическая ситуация высокой степени сложности и для преподавателя, и для студентов. Традиционный (привычный и поэтому комфортный) способ репродуктивной трансляции и приема учебной информации не эффективен в данной дидактической ситуации. На смену традиционному способу должно прийти комплементарное оперирование педагогической информацией. Доказательность этого утверждения базируется на необходимости выполнения гносеологического принципа комплементарности (дополнительности), согласно которому адекватное отражение сущности явлений достигается при помощи взаимоисключающих, дополнительных систем их описания.

Комплементарное оперирование педагогической информацией – это «совокупность действий, включающая в себя: целенаправленный поиск в разных источниках педагогической информации семантически оппозиционных пар сведений об изучаемых педагогических явлениях; аналитико-синтетическую обработку содержания этих сведений: актуальные (с точки зрения понимания сущности изучаемого педагогического феномена) сведения о педагогических нормах соотносятся и сопрягаются с комплементарными по отношению к ним сведениями о педагогических ошибках; композиционное, стилистическое, визуализационное оформление

результатов комплементарного оперирования с педагогической информацией в соответствии с избранной формой сообщения»[10, с.117].

Конечно, эта ситуация определяет себя как ситуация выхода коммуникантов из зоны когнитивного комфорта. Дидактическую перспективность инициирования преподавателем подобного выхода из зоны комфортадля профессионально-личностного развития всех непосредственных участников дидактической коммуникации очень точно уловил Е.А.Климов, предложив в свое время весьма неординарный способ трансформационного переформатирования коммуникационного процесса освоения будущими учителями психологического знания. Он писал: «Уместно, думается, начинать цикл психологических дисциплин с обстоятельного, неспешного рассмотрения специфических, психологически обусловленных трудностей, ошибок и успешных решений, достижений в практической работе педагогов.

Пусть студенты строят предположения, варианты решений, не располагая пока достаточными теоретическими знаниями. Пусть строят имплицитные (“самодельные”, субъективные) объяснения и проекты, “ломают голову”. Пусть обращаются к литературным источникам, указанным преподавателем. Более содержательным будет и межличностное общение студентов; в нем закономерно возрастает доля профессиональной составляющей. Материал профессиональных затруднений, ошибок, достижений всегда волнует студента, мотивирует, побуждает к построению гипотез и именно к мысленному поиску, а не просто к получению готового ответа, которого, строго говоря, в готовой конкретной и безупречной форме может и не быть (ни в книгах, ни у преподавателя)» [3, с.54].

Думается, что эти соображения важны и для осмысления трансформационного преобразования дидактической коммуникации в процессе освоения студентами содержания курсов педагогических дисциплин. Добавим к этому лишь указание на то, что комплементарно оперируя с педагогической информацией «студенты получают дополнительную когнитивную «выгоду», осуществляя поиск, анализ, селекцию, комплементарную интерпретацию учебных сообщений, дифференциацию семантик, сопряжение комплементарных пар семантик текстов, в результате чего гарантировано продуцируют комплементарно интерпретированное личное знание о способе осуществления профессионально-педагогической деятельности» [10, с.59].

Изменение привычных когнитивных стратегий влечет за собой необходимость отыскания и новых форм коммуникативного поведения, ибо в изменившейся когнитивной ситуации традиционные шаблоны коммуникативного поведения оказываются уже не продуктивными. Иными словами, необходимость выхода из зоны когнитивного комфорта влечет за собой необходимость выхода коммуникантов и из зоны коммуникативного комфорта. В связи с этим становится понятной целевая направленность транформационного преобразования аффективно-коммуникативной (перцептивной) функции педагогического общения – обеспечение коммуникантам условий для эмоционально позитивного выхода из зоны когнитивного комфорта.

Эти условия можно кратко охарактеризовать с помощью воплощения на уровне перцепции принципов разумного отношения к ошибкам: понимания их неизбежности, опасности, ***отношения к себе и другим как потенциальным субъектам не только правильных, но и ошибочных решений.***

Отрефлексированный ошибочный опыт лежит в основе дальнейших правильных действий. При выполнении этих условий всеми коммуникантами им гарантированно обеспечивается позитивный эмоциональный фон восприятия, познания и понимания друг друга в процессе дидактической коммуникации.

В заключение отметим, что личный опыт автора по применению технологии педагогических мастерских как инструмента дидактической коммуникации не только позволил вскрыть ее ресурсы, потенциалы как «пускового механизма» коммуникативного «переформатирования» общепедагогической подготовки студентов университета, но и усмотреть вее применении возможность практической реализации контекстного подхода. В процессе общепедагогической подготовки студентов применение технологии педагогических мастерских позволяет на практике реализовать идею контекстного обучения, суть которой сводится к «моделированию предметного и социального (социокультурного) контекстов предстоящей студенту профессиональной деятельности в формах его познавательной деятельности» [1,с.43].

Коммуникативное «переформатирование» (пусковым механизмом которого служит применение обсуждаемой технологии) переводит дидактическую систему общепедагогической подготовки из репродуктивного в продуктивный режим развития. Это позволяет студентам использовать образовательное пространство общепедагогической подготовки, выражаясь образно, как «мастерскую», в которой можно и должно «мастерить» себя в профессии учителя и педагогическую профессию в себе.

1. *Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М., 2004. 89 с.*
2. *Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике // Образование и наука. 2012.№ 6 (95). С.19-43.*
3. *Климов Е.А. Какую психологию преподавать будущим педагогам // Вопросы психологии. 1998. №2. С. 57-60.*
4. *Лавриненко В.Н. Психология общения: учебник и практикум для СПО/В.Н.Лавриненко., Л.И.Чернышова.М.:Юрайт.2016. 350с.*
5. *Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 444 с.*
6. *Мосиенко Л.В. Французская мастерская – технология ценностных ориентаций: сб. статей Всероссийской научно-практической конференции / МНИЦ ПГСХА. Пенза: РИО ПГСХА, 2011. С. 186-189.*
7. *Новоженина Е.В. Становление партнерских отношений преподавателя и студентов в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. Волгоград. 2002. 218 с.*
8. *Трунцева Т Н. Перспективные модели онлайн-обучения в системе дополнительного профессионального образования / Т.Н. Трунцева, С.Н. Усова // Научная школа Т.И. Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сб. статей X Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 25 января 2018 г. − М.: "5 за знания". МПГУ. 2018. С. 24-28.*
9. *Фельдштейн Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал 2010. №2(4) С.6-11.*
10. *Юзефавичус Т.А. Комплементарная педагогика: монография: электронные текстовые данные (3,75 МБ). М. ИИУ МГОУ. 2017.*
11. *Юзефавичус Т.А. Комплементарный педагогический текст: методика создания и применения// Инновационная деятельность в образовании: Материалы XIV Международной научно-практической конференции. Часть I / под общей редакцией Г.П. Новиковой. Ярославль-Москва: Канцлер, 2020. С. 556-562.*

РАЗДЕЛ 9. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ: ЦЕННОСТИ, ТРАДИЦИИ, СМЫСЛЫ

УДК 371.1

Методическое сопровождение образовательного процесса как ресурс управления качеством в условиях дистанционных и смешанных форматов организации

Борисова Людмила Александровна, к.пед.н, доц., методист ГБОУ Школа №1317, модератор секции XIV *Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения», г. Москва, borisovala@sch1317.com;*

Глебова Венера Ленсовна, директор ГБОУ «Школа №1317», г. Москва, glebovavl@sch1317.com

Аннотация. В данной статье авторы с позиций системного, ресурсного подходов, принципа опережающего управления обосновывают методическое сопровождение образовательного процесса как ресурс управления качеством образования в условиях перехода на дистанционные, электронные, гибридные форматы обучения.

Ключевые слова: управление качеством образования; методическое сопровождение; опережающее управление; новые форматы организации обучения.

В описании результатов комплексного исследования «Дополнительное и неформальное образование школьников в условиях пандемии COVID-19», выполненного учеными Института образования НИУ ВШЭ подчеркивается, что в условиях распространения пандемии коронавирусной инфекции основное внимание общества и государства было сфокусировано на основном образовании в школах и университетах. Эксперты также затрагивали в основном вопросы изменений в обучении по общеобразовательным программам и их последствия для качества основного образования. Задача, направленная на недопущение снижения качества образования в условиях дистанционного, электронного, смешанного форматов обучения, актуализированных полным или частичным локдауном, стала определяющей в деятельности всех образовательных организаций [2].

В завершающие годы своей научно-педагогической деятельности доктор педагогических наук, профессор, академик Т.И. Шамова вместе со своими учениками и единомышленниками П.И. Третьяковым, Т.И. Березиной, О.А. Шкляровой, Н.Л. Галеевой и с заведующим кафедрой управления образовательными системами С.Г. Воровщиковым много внимания уделяла развитию теории и практики управления образовательными системами, разработке компетентностного и ресурсного подходов, методов и приемов опережающего управления в педагогической науке. С самого начала, с 2009 года, Шамовские педагогические чтения стали своеобразной лабораторией инновационных концепций, подходов, принципов, осмысления и создания лучших практик управления образовательными системами.

Данные тезисы стали ключевыми мотиваторами, которыми мы руководствовались, определяя тему исследования: Методическое сопровождение образовательного процесса как ресурс управления качеством в условиях дистанционных и смешанных форматов организации.

Московское образование, сам город Москва, обладает колоссальными ресурсами повышения качества образования и совершенствования управления им.

Каждая школа выстраивает систему деятельности, вырабатывает эффективные управленческие решения, разрабатывает концепции и модели методического сопро-

вождения, способствующие достижению высокого уровня качества образования как ответ вызовам современности.

С марта 2020 г. школы Москвы столкнулись с необходимостью быстро и в короткие сроки обеспечить перевод обучения детей дошкольного и школьного возраста на дистанционный формат обучения.

Цель нашего исследования – обосновать теоретические подходы, модели и практики трансформации системы методического сопровождения в реально работающий в условиях дистанционных и смешанных форматов организации учебного процесса ресурс управления качеством образования.

Систематизацию результатов исследования осуществим согласно его задачам: определим ключевые операционные понятия, обоснуем роль и значение методического сопровождения образовательного процесса в системе управления качеством образования, докажем необходимость методического сопровождения новых форматов организации учебного процесса в условиях современных вызовов и как задачу управления качеством образования. Далее мы сформулируем гипотезу исследования, опишем этапы решения проблемы. ГБОУ «Школа №1317» уже имеет успешно работающие практики методического сопровождения в интересах управления качеством образования в условиях новых форматов организации. Мы опишем некоторые из их, обозначим результаты и точки роста системы сопровождения образовательного процесса как ресурса управления качеством образования в условиях новых форматов обучения.

Нами определены ключевые операционные понятия исследования. К ним мы отнесли: управление качеством образования, методическое сопровождение, опережающее управление, новые форматы организации обучения.

Под управлением качеством образования П.И. Третьяков и Т.И. Шамова понимают целенаправленный, ресурсообеспеченный, спроектированный процесс взаимодействия управляющей и управляемой подсистем по достижению устойчивого развития качества запрограммированного результата (норм, стандартов и т. п.) [5].

Определяя понятие «методическое сопровождение», мы трактуем его как организацию целостной, системно-организованной деятельности, которая направлена на создание условий развития профессионально-личностной компетенции педагога в целях обеспечения качества образования [3].

В определении понятия «опережающее управление» мы будем ссылаться на точку зрения Т.И. Шамовой, которая выделяла его специфическую особенность. «Независимо от множества видов управления есть такие, подчеркивала Т.И. Шамова, которые имеют методологическую сущность и гносеологический характер. К ним относятся: системное, деятельностное, исследовательское, опережающее. А объединяет все эти виды опережающее управление.

И далее автор обосновывает свое суждение: «Именно оно обладает таким важным качеством, как интегративный характер, и преследует цель, опираясь на достигнутое, определять будущее и на этой основе готовить необходимые ресурсы, которые должны обеспечить дальнейшее развитие. Только при этом условии можно достичь устойчивого развития образовательной системы». Татьяна Ивановна настаивает на том, что «опережающее управление – это качественное управление качеством образования» [4].

Каждой общественно-экономической формации характерны свои адекватные образовательные форматы. Развитие и вымирание отдельных форматов связано с развитием научно-технического прогресса и новыми вызовами, возникающими в современном обществе.

Пандемия стала одним из таких вызовов образованию и актуализировала дистанционное, электронное, гибридное (смешанное) обучение как новые форматы обучения, к реализации которых образовательные организации в марте 2020 г. оказались не готовы или готовы не в полной мере.

Определяя степень ресурсности методического сопровождения учебного процесса в системе управления качеством образования в условиях смешанных форматов организации мы выделили ключевые и вспомогательные задачи методического сопровождения.

К основным мы отнесли следующие задачи:

– Оказание методической помощи педагогам по освоению и введению в педагогическую практику работы ФГОС.

– Создание внутришкольных систем и практик повышения квалификации учителей и администрации в сфере использования IT технологий в учебном процессе, мониторинга результативности образовательного процесса.

– Осуществление индивидуальной методической работы с молодыми специалистами, вновь принятыми сотрудниками.

– Организация выявления, изучения и распространения лучших практик педагогической деятельности.

К задачам второго (вспомогательного) уровня мы отнесли:

– Создание условий и оказание методической помощи в освоении способов повышения квалификации, самообразования и саморазвития.

– Создание условий для изготовления и систематизации дидактического материала, учебно-методических комплексов.

– Разработка рекомендаций участникам педагогического процесса в вопросах реализации индивидуального подхода к обучающимся

– Организация поддержки педагогам, реализующим инновационные подходы в использовании IT технологий в учебном процессе.

Необходимость методического сопровождения новых форматов организации учебного процесса в системе управления качеством образования была вызвана тем, что у образовательных организаций не было достаточного времени на обучение и подготовку педагогических кадров к организации дистанционного обучения в ситуации объявленного локдауна (lockdown).

В аутсайдерах оказались те образовательные организации, где не осуществлялась целенаправленная опережающая деятельность по развитию IT компетенций педагогов.

Сотни школ обучали через социальные сети, отправляли тексты и задания в электронном виде, не владели технологиями обратной связи. В ряде образовательных организаций некоторое время вообще не проводились учебные занятия в школах, не говоря о дошкольных группах и дополнительном образовании.

Вместе с тем, 24 марта 2020 года ГБОУ г. Москвы «Школа №1317» в полном объеме организовала дистанционное обучение в 1-11 классах и дошкольных группах, переведенных на карантин.

Заметим, развитие IT компетенций педагогов и администрации для организации обучения с использованием новых форматов в ГБОУ «Школа №1317» началась гораздо раньше. Именно тогда и была определена гипотеза: в условиях дистанционных, гибридных (смешанных) форматов обучения методическое сопровождение будет выполнять функции ресурса управления качеством образования при следующих условиях:

– Методология. В качестве базовых принципов будут определены: системный, деятельностный, ресурсный, личностный подходы, опережающий характер управления.

– Институциализация. В школе будет создана собственная методическая служба как целостная система методического сопровождения, построенная на основе анализа современных вызовов и задач и включенная в систему управления образовательной организацией.

– Компетенции. Сформированность достаточного уровня профессионально-педагогического мастерства и IT-компетености педагога для реализации дистанционных и смешанных форматов обучения в рамках основного и дополнительного образования, внеурочной и воспитательной деятельности.

– Событийность. Педагоги будут включены в событийные общности, в которых происходит не только профессиональное, но и духовное, личностное его развитие.

– Систематический контроль и анализ. Осуществление систематического мониторинга и анализа его результатов.

Решение задач методического сопровождения учебного процесса как ресурса управления качеством образования в условиях смешанных форматов организации осуществлялось не единовременно и разовыми актами. Это был длительный, целенаправленный и опережающий процесс, в котором мы выделяем следующие этапы:

1. Подготовительный, 2014 г. – первая половина 2020 г. Он включал в себя поиск и стихийное внедрение внутришкольных практик методического сопровождения, изучение международных практик, создание на платформе Moodle образовательного ресурса sch1317.online, обучение педагогов планшетным технологиям, включение в проект «Школа новых технологий» (Золотой участник), Фестивали Geek day и иные события.

2. Нормативный, 2020–2021 учебный год. Была обновлена и актуализирована нормативная база методического сопровождения: разработано и утверждено Управляющим советом Школы Положения о Методическом совете, Положение о посещении уроков участниками образовательного процесса, разработаны чек-листы для посещения и анализа уроков.

3. Системно-деятельностный, 2021 г. – по настоящее время. На этом этапе Методический совет школы стал полноправным субъектом управления качеством образования, в том числе и в условиях смешанных форматов обучения.

В процессе создания системы методического сопровождения учебного процесса в интересах управления качеством в условиях смешанных форматов организации рождались эффективные и результативные практики.

Опишем некоторые из них.

1. *Создание модели повышения IT – компетентности учителей.* На первых этапах мероприятия носили разовый, ситуативный характер. Вместе с тем возникало понимание, что цифровые технологии становятся неотъемлемым инструментом педагога, что обучающиеся зачастую значительно опережают педагогов в использовании компьютеров. Сложившееся противоречие и рефлексия возможных негативных последствий стали движущей силой в поиске.

В течение указанных этапов администрация школы неоднократно проводила семинары, тренинги, мастер-классы с приглашением внешних экспертов, которые не могли в полной мере и оперативно отвечать на запросы педагогической команды. Ответ был очевиден: необходимо создавать сво, авторскую модель повышения уровня IT компетентности педагогов и администрации. Ранее такая модель была

представлена на секции №3 XIII –ой Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения» в январе 2021 г.

Основные элементы данной системной модели мы обозначили следующим образом:

– Вход в систему или ресурсы, которые составили: государственная политика в сфере образования, цифровизация образования, сформировавшиеся механизмы экономики образования, а также кадры, IT компетентная управленческая команда, достаточная материальная база школы, продукты IT компаний, цифровые ресурсы города Москва.

– Ключевые процессы, основанные на системно-деятельностном подходе, направленные на формирование единой информационной среды школы. В центре модели, безусловно, ребенок, ученик как субъект информационной среды школы.

Информационная среда школы создавалась и развивалась с помощью таких элементов, как внешние программы ДПО по цифровой грамотности, рабочие группы педагогов по уровню IT компетентности, внутришкольная программа повышения квалификации педагогов и администрации, деятельность методических объединений и методического совета школы, активные формы обучения - игры, мастер-классы, конкурсы – для детей, родителей и педагогов.

– Выходы системы составляют результаты функционирования модели повышения IT – компетентности учителей: измеримо высокий уровень IT компетентности всех участников образовательного процесса, который позволил школе оперативно отвечать на все вызовы, с которыми столкнулась система образования нашей страны и всех стран мира в связи с пандемией. Также к выходам (результатам) функционирования модели мы относим:

– высокий уровень мотивации учителей и администрации к саморазвитию и самосовершенствованию в использовании цифровых технологий в организации образовательного процесса и управлении образовательной организацией;

– сложившаяся ведущая роль управленческой команды, опережающий характер управления развитием IT компетентностипедагогов и администрации.

2. К числу сложившихся и тиражируемых мы относим также *практику создания на сайте школы специального раздела для детей и родителей,* посвященного разъяснению специфики, форм, технологий, организации дистанционного, электронного обучения. Так, например, сразу же после перехода на «дистант» в марте 2020 года на сайте школы появился материал об алгоритмах присоединения учащихся к дистанционному уроку. Ребенок получал пошаговую инструкцию, что позволяло снимать стресс, повышать уровень психологического комфорта во взаимодействии учителей и учащихся.

3. Еще одна практика методического сопровождения учебного процесса в интересах управления качеством в условиях смешанных форматов организации заключалась *в продвижении идей и практик дистанционного и электронного, смешанного обучения, создание и публикация методических материалов* для разных категорий и выполненные с учетом возрастных особенностей потребителей данной продукции. Из этих материалов обучающиеся и родители получали ответы на вопросы: что такое дистанционное обучение? Зачем нужно дистанционное обучение? E-learning, on-line обучение, дистанционное обучение это одно и то же? Что надо сделать ученику, чтобы учиться дистанционно? Как технически приступить к дистанционному обучению? Кто готовит материалы для сайта электронного обучения? Для того, чтобы учиться, ученику нужна какая-то специальная компьютерная программа? Учителя используют сайт электронного обучения только для работы с

детьми, которые не посещают школу? Ответы на эти и другие вопросы, представленные наглядно и доступно, позволяли педагогам и администрации оперативно переходить от «дистанта» к привычному формату и обратно, учителям – давать уроки одновременно части учеников, находящейся в классе и детям на «дистанте».

4. Администрация и методическая служба школы целенаправленно развивают практику *внутришкольного мониторинга выполнения требований ФГОС на уроках, в системе внеурочной деятельности*, дополнительного образования, всех учебных занятий, проводимых как в очном, так и дистанционном форматах.

5. *Событийность в методическом сопровождении* учебного процесса в интересах управления качеством в условиях смешанных форматов организации достигается в процессе постоянно – действующих семинаров для педагогов по запросу и исходя из результатов внутришкольного мониторинга, реализации проекта «Урок для коллег», пробных уроков с использованием дистанционных технологий для вновь пришедших в школу коллег с последующим глубоким разбором и анализом и др.

6. *Поддержка индивидуальных практик педагогов и обмен ими*. Так, ряд особо продвинутых в использовании IT технологий в образовательном процессе учителей и представителей администрации создают собственные сайты, проводят дистанционные и очные мастер-классы для педагогов школы, города, представляют свои практики на фестивалях и конференциях различного уровня.

Целенаправленная деятельность администрации и педагогов, направленная на реализацию такого ресурса как методическое сопровождение образовательного процесса, позволили нам оценить его роль как ресурса в управлении качеством образования в условиях новых форматов организации и констатировать о достижении ряда положительных результатов, определить точки дальнейшего роста.

К результатам мы относим следующие положения.

В ходе проектной и исследовательской деятельности, направленной на определение и обоснование методического сопровождения как ресурса управления качеством образования в условиях дистанционных и смешанных форматов организации получено подтверждение целесообразности и результативности выбора методологических подходов и принципов:

– системного - в единстве и взаимосвязи всех элементов системы методического сопровождения;

– деятельностного – все участники образовательного процесса были вовлечены в деятельность по созданию единой информационной среды школы, организации образовательного процесса с учетом современных вызовов, овладению IT – компетенциями, обмену практиками дистанционных, электронных и смешанных форматов обучения;

– ресурсного – в течение обозначенного периода шел постепенный процесс наращивания ресурсов для управления качеством образования в условиях разнообразия форматов обучения и, прежде всего, методических;

– личностного – сочетание наращивания ресурсов для организации обучения в разных форматах с личностным развитием и саморазвитием педагогов, учащихся, родителей;

– методов и приемов опережающего управления – оперативный перевод всей школы в марте 2020 года на полное дистанционное обучение, а в последующем – на частичное или смешанное – стал возможен благодаря опережающей управленческой деятельности администрации школы, направленной на развитие IT компетентности педагогов, создание необходимой материальной базы школы, единой инфор-

мационной среды, продвижения идей о новых форматах организации образовательного процесса среди учащихся, учителей, родителей.

2. В школе созданы и слаженно работают несколько институтов методического сопровождения: методический совет, методобъединения учителей, система наставничества и др.

3. ГБОУ Школа №1317 демонстрирует стабильный уровень качества образования вне зависимости от форматов обучения. Сложился бренд школы как надежного партнера института семьи, привлекательного учреждения, дающего качественное образование. Увеличилось количество участников и призеров олимпиад, конкурсов различного уровня.

4. По итогам мониторинга качества организации дистанционного обучения в 2020-2021 гг. ГБОУ Школа №1317 заняла 5 место среди 55 школ, оперативно обеспечивших переход на дистанционную форму обучения как в дошкольных группах, так и всех учащихся 1-11 классов. Почти 100% педагогов регулярно получают доплаты (гранты) за успехи в развитии Московской электронной школы.

5. Учителя вовлечены в различные развивающие и саморазвивающие события: участвуют в профессиональных олимпиадах и конкурсах, ведут дневники саморазвития, обучаются по программам ДПО в зависимости от актуальных на данном этапе задач, участвуют в тренингах карьерного роста, бук – кроссингах, работает Книжный клуб, педагоги регулярно совершают познавательные экскурсии.

6. Сложилась система внутришкольного мониторинга, который охватывает все страты школьной жизни, основного образования, системы дополнительного образования и внеурочных занятий.

Направления и точки развития системы методического сопровождения образовательного процесса в интересах повышения качества в условиях новых форматов обучения мы обозначаем следующим образом:

– возобновление наставничества в формате тьюторской модели как основного метода методического сопровождения деятельности педагогических работников по обеспечению качества образования;

– включение пробных дистанционных уроков, которые после соответствующей подготовки дают молодые специалисты и вновь прибывшие учителя, в систему отбора кадров для работы в школе, аттестации педагогов;

– вовлечение всех педагогов в различные профессиональные конкурсы, олимпиады, научно-практические конференции и результативное участие в них;

– развитие школьной системы повышения IT компетентности педагогов: определяем проблемные зоны, формируем команды экспертов, организуем обучение, мониторим внедрение и результаты;

– тиражирование лучших практик методического сопровождения и обеспечения качества образования.

Таким образом, вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о том, что на данном этапе развития и рефлексии системы методического сопровождения учебного процесса как ресурса управления качеством образования в условиях смешанных форматов организации гипотеза доказана, цель достигнута, задачи решены, определены направления и точки ее роста.

1. Воровщиков С.Г., Новожилова М.М. Менеджмент в образовании. М.: ГБОУ ДО «Учебно-спортивный центр» Москомспорта, 2012. 312 с.

2. Дополнительное и неформальное образование школьников в условиях пандемии COVID-19 / А. В. Павлов, М. Е. Гошин, С. Г. Косарецкий, И. Ю. Иванов, В. С. Ершова. - М.: НИУ ВШЭ, 2021. 88 с.

3. Организационно-методическое сопровождение: содержание, принципы и условия реализации. Сопоставление понятий: организационно-методическое сопровождение и методическая поддержка. - Режим доступа: https://infourok.ru/statya-organizacionno-metodicheskoe-soprovozhdenie-soderzhanie-principy-i-usloviya-realizacii-sopostavlenie-ponyatij-organizacio-5563725.html

4. Шамова Т. И. Научиться опережающему управлению // Управление школой. 2019. № 5. С. 5-10.

5. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами. М.: ВЛАДОС, 2001. 319 с

УДК 37.01

Подготовка современного педагога к моделированию индивидуальных образовательных маршрутов в условиях дистанционного обучения

Дубровина Нина Николаевна, аспирант, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», г. Мытищи, NinaDubrovina13@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается система подготовки современного педагога к моделированию индивидуального образовательного маршрута в условиях дистанционного обучения, которая основывается на компетенциях в области педагогики, психологии и информационных технологий. Формулируются критерии и показатели готовности педагога к моделированию индивидуального образовательного маршрута в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: подготовка современного педагога; моделирование; индивидуальный образовательный маршрут; дистанционное обучение.

Потребность в применении индивидуальных образовательных маршрутов возрастает, что связано с возможностью реализации требований ФГОС ОО и эффективной работой с учащимися, имеющими разные способности, образовательные возможности и потребности. В настоящее время идеи моделирования индивидуальных образовательных маршрутов получают новое звучание благодаря современным цифровым, информационным и коммуникационным технологиям. Информация и информационные ресурсы (в первую очередь цифровые) становятся приоритетной ценностью и играют основополагающую роль в развитии образования. Цифровизация образования является рациональным ответом на новые стандарты, требования и вызовы, которые предъявляет современный мир обществу и государству, а иногда становится единственным возможным ответом в сложной нестандартной ситуации, которая, например, возникла в период глобальной пандемии.

С введением индивидуальных образовательных маршрутов учащихся в условиях дистанционного обучения учебный процесс претерпевает определенные изменения на нескольких уровнях: уровне планирования в образовательной организации в целом, уровне административного регулирования, уровне деятельности педагога, уровне деятельности учащегося.

Успешность моделирования индивидуальных образовательных маршрутов в условиях дистанционного обучения определяется готовностью административно-управленческого аппарата. Это становится возможным после анализа существующего опыта моделирования индивидуальных образовательных маршрутов, определения основания собственной модели в нормативно-правовом, материально-техническом, кадровом, технологическом отношении. Все это позволяет сформировать педагогам единый подход в рамках предлагаемой модели на уровне образовательной организации, а затем выстроить многообразные модели собственной деятельности с учащимися.

На уровне разработки собственной модели индивидуального образовательного маршрута в условиях дистанционного обучения важна диагностика исходных условий для оценки потребностей, ресурсов, условий, влияющих на готовность педагога к практическим действиям. К таким минимальным условиям относим: наличие подготовленной теоретической базы; наличие результатов существующего опыта; разработанные инструктивно-методические материалы; подготовленное рабочее место с необходимой компьютерной техникой.

Так как моделирование осуществляется в условиях дистанционного обучения, то необходимо обратиться к видам деятельности педагога дистанционного обучения. Кроме навыков моделирования индивидуальных образовательных маршрутов, предполагается деятельность педагога в системе дистанционного обучения, а значит требуются дополнительные навыки работы.

В исследованиях Т. В. Громовой выделены основные функциональные компоненты педагогической деятельности педагога дистанционного обучения – организаторский, информационный, коммуникативный, развивающий [2].

В. И. Солдаткин выделяет ряд условий, от которых зависит успешность деятельности педагога-тьютора: педагогические условия, организационно-коммуникативные, технические [5].

Г. А. Андрианова выделяет блоки качеств и умений, необходимых педагогу дистанционного обучения: организационно-педагогические, рефлексивно-аналитические, проективные, информационные, телекоммуникационные, технико-практические, личностные [1]. Анализ исследований показал, что в условиях дистанционного обучения педагогическая деятельность является многоаспектной и обуславливает необходимость специальной подготовки педагога к работе в условиях дистанционного обучения.

В рамках проведенного исследования под системой подготовки современного педагога рассматривали несколько взаимосвязанных модулей, объединенных единой образовательной целью развития профессиональных навыков моделирования индивидуального образовательного маршрута в условиях дистанционного обучения. Подготовку современного педагога считаем необходимым рассматривать в контексте задач профессиональной социализации, решаемых в рамках трудовой деятельности на основе трудовых функций.

В соответствии с профессиональным стандартом педагога, трудовой функцией «развивающая деятельность», учитель должен уметь разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся. В соответствии с трудовой функцией «организация дистанционной учебной деятельности обучающихся по освоению учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) образовательных программ», педагог должен уметь проектировать учебный процесс посредством построения моделей дистанционного обучения и разрабатывать электронный учебный контент.

Анализ практического опыта показывает, что педагоги, теоретически осознавая необходимость и важность индивидуальных образовательных маршрутов учащихся, в условиях дистанционного обучения испытывают затруднения в разработке учебного материала на новой технологической основе с учетом индивидуальности учащихся, психологических особенностей приема и переработки информации, в психолого-педагогическом сопровождении учащихся, в применении дистанционных образовательных технологий и в эмоциональном принятии дистанционного обуче-

ния. Поэтому педагогу необходима дополнительная квалификация, которую можно получить, сформировав ряд новых для него компетенций в дополнение к уже имеющимся.

Подготовка педагога включает формирование компетенций в области педагогики, психологии и информационных технологий [4].

К первой группе компетенций педагога относим готовность педагога к разработке образовательной педагогической модели (определение методологических оснований моделирования индивидуального образовательного маршрута, определение дидактической цели, ее уточнение и конкретизация каждого этапа обучения, конструирование модели (уточнение основных ее компонентов, выявление зависимости между ними, определение динамики ее развития и т.д.), апробация разработанной педагогической модели в опытно-экспериментальной работе, анализ и интерпретация полученных результатов моделирования, разработке педагогической модели с учетом условий дистанционного обучения.

Вторая группа компетенций включает компетенции в области психологии – знание психологических особенностей общения в дистанционной среде, понимание особенностей возрастных изменений восприятия виртуального общения, готовность использования принципов дистанционного обучения учащихся, эмоциональное принятие дистанционного обучения.

К третьей группе относятся компетенции в области дистанционного обучения, которые подразумевают свободное владение дистанционными средствами общения, инструментами среды дистанционного обучения для разработки содержания индивидуального образовательного маршрута, методиками сопровождения учащихся в условиях дистанционного обучения.

На основе данного перечня компетенций можно предложить систему подготовки педагогов, которая состоит из трех содержательных модулей.

Первый модуль включает теоретические предпосылки моделирования индивидуального образовательного маршрута, в рамках которого рассматривается процесс создания педагогической модели, организационно-правовые аспекты внедрения индивидуальных образовательных маршрутов, цели применения, теоретические подходы к определению, классификация, характеристики видов индивидуальных образовательных маршрутов, этапы проектирования и т.д.

Второй включает рассмотрение психолого-педагогических особенностей виртуального общения, взаимодействия педагога с учащимися, организация коммуникационной деятельности, психологические проблемы коммуникаций учащихся, средства сетевого общения, методы повышения коммуникационной активности, этика и этикет сетевого общения.

В рамках третьего модуля рассматриваются дидактические возможности инструментов дистанционного обучения, необходимые для моделирования индивидуальных образовательных маршрутов.

Такая программа подготовки педагогов может быть реализована в рамках курса повышения квалификации. На уровне образовательной организации модули как компоненты внутрифирменного обучения могут рассматриваться педагогическим коллективом, некоторые специальные (частные) модули, разработанные с учетом конкретных трудностей и дефицитов, реализуются в методических объединениях, в творческих группах, проектных командах и индивидуально. В системе подготовки педагогов могут занимать место теоретические семинары, конференции, вебинары, а также практикумы, тренинги.

Если планируется представление индивидуального образовательного маршрута с помощью дистанционного курса, то целесообразно подготовить педагога по такому важному направлению, как педагогический дизайн дистанционного курса. Это необходимо в связи с тем, что в условиях дистанционного обучения требуется создание таких курсов, которые усиливают компетенцию в выполнении функции управления образовательным процессом. Педагогу требуются новые навыки, во-первых, это овладение технологией педагогического управления будущей самостоятельной работой учащихся на базе прогностической функции. Во-вторых, умение представить учебный материал, так как успешность дистанционного обучения во многом зависит от организации учебного материала (то есть содержательного компонента маршрута). Дистанционный курс должен содержать учебную информацию, необходимую и достаточную для освоения индивидуальной образовательной программы в полном объеме. В-третьих, умение организовать педагогический контроль и коммуникативную деятельность учащихся.

Подготовка педагога по данному направлению может содержать следующие модули: понятие педагогического дизайна; планирование и разработка дистанционного курса; методы и формы организации учебного процесса в дистанционном курсе; размещение учебного материала в дистанционном курсе; педагогический контроль; организация коммуникативной деятельности учащихся.

Для дальнейшего планирования системы подготовки обратимся к критериям и показателям готовности педагогов, сформулированные в работах М.А. Кунаш, и дополним их в соответствии с условиями дистанционного обучения (таблица 1) [3].

Таблица 1. – Критерии и показатели готовности педагога к моделированию индивидуальных образовательных маршрутов в условиях дистанционного обучения

Критерий	Показатели
Мотивационный	Осознание потребности в индивидуализации процесса обучения. Интерес к принятию идеи индивидуального образовательного маршрута. Осознание цели и необходимости деятельности по моделированию индивидуального образовательного маршрута. Осознание возможностей среды дистанционного обучения для моделирования индивидуального образовательного маршрута.
Когнитивный	Знание методологических оснований моделирования индивидуального образовательного маршрута. Знание процесса конструирования модели. Знание процесса организации педагогического сопровождения индивидуального образовательного маршрута. Информация о ресурсах образовательной организации, применение которых возможно при реализации модели. Опыт поддержки деятельности учащихся.
Технологический	Умения по формированию функциональных систем действий по моделированию индивидуального образовательного маршрута в условиях дистанционного обучения.
Рефлексивный	Рефлексия собственной деятельности. Совокупность навыков самоанализа, самоуправления. Осознание педагогических целей, мотивов индивидуального образовательного маршрута.

Данные критерии и показатели могут служить ориентиром для компетенций, по результатам формирования которых можно говорить о готовности педагога к моделированию индивидуального образовательного маршрута в условиях дистанционного обучения.

Анализ теоретических исследований и практики повышения квалификации позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время востребована система подготовки педагогов, реагирующих на изменения, происходящие в сфере образовании, умеющих ориентироваться в нестандартных ситуациях, стремящихся к личностному профессиональному росту. В связи с этим возрастает потребность в разработке новых направлений повышения квалификации педагогов, которые связаны с освоением технических, методических, дидактических аспектов дистанционного обучения.

Таким образом, система подготовки современного педагога к моделированию индивидуального образовательного маршрута в условиях дистанционного обучения является комплексной, многоуровневой, предполагает подготовку педагога по нескольким содержательным направлениям: педагогическое моделирование индивидуального образовательного маршрута; психолого-педагогическое сопровождение индивидуального образовательного маршрута в условиях дистанционного обучения; работа в целом в системе дистанционного обучения и с инструментами. Успешность моделирования базируется на четком понимании педагога и другими участниками образовательного процесса важности применения индивидуального образовательного маршрута и на комплексной, целенаправленной подготовке педагога.

1. Андрианова Г. А. Организация творческой деятельности учащихся в дистанционном обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2000. 212 с.

2. Громова Т. В. Теория и технология подготовки преподавателей вуза к деятельности в системе дистанционного обучения: автореф. дис. ...док. пед. наук: 13.00.08. Тольятти, 2011.

3. Кунаш М. А. Индивидуальный образовательный маршрут школьника. Методический конструктор. Модели. Анализ. Волгоград: Учитель, 2015. 170 с.

4. Никуличева Н. В. Система подготовки и повышения квалификации педагогов к использованию информационных технологий в дистанционном обучении // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе: материалы Международной научно-практической интернет-конференции, г. Москва, 19-25 апреля 2021 г. М.: МПГУ, 2021. С. 544-555.

5. Андреев А. А. Преподавание в сети Интернет. М.: Высшая школа, 2003. 792 с.

УДК 378

Традиции и ценности в системе воспитательной работы Московского государственного областного университета

Ермолаева Лидия Олеговна, заместитель начальника Управления воспитательно и социальной работы Московского государственного областного университета, loermolaeva@yandex.ru

Аннотация: В статье представлена информация о воспитательной работе в Московском государственном областном университет (далее - МГОУ) его традиции, ценности и направления работы. Статья показывает развитие и опыт воспитательной работы на базе МГОУ, а также методы её реализации.

Ключевые слова: воспитательная работа; традиции; ценности; воспитание; воспитательная среда; воспитательный процесс; воспитательная система

В Стратегии развития воспитания РФ на период до 2025 г. подчёркивается, что приоритетной задачей в сфере воспитания является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями [4, с. 2].

Основными ценностями в системе образования являются формирование ценностей, как нравственных, моральных установок, традиций и убеждений – фундамента понимания сущности человека, его развития и бытия. Приоритетной задачей государственной политики в РФ является формирование системы национальных ценностей, пронизывающей все уровни образования [5, с.11].

Указом Президента РФ от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года» определяется, что при разработке национального проекта в сфере образования Правительству РФ следует исходить из того, что к 2024 г. необходимо обеспечить воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций [1, с.14].

Решение данной поставленной задачи потребовало обращения к понятию «воспитание», которое трактуется в узком смысле – как процесс целенаправленного влияния, «целью которого выступает усвоение ребёнком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирование принимаемой обществом системы ценностей [2, с.17].

Важным для данного исследования является уточнение В. А. Сластенина и Г. И. Чижаковой о том, что процесс воспитания, которое рассматривается как социальное взаимодействие педагога и воспитуемого, «происходит обмен ценностями, идеалами, жизненными позициями и смыслами, в результате чего порождаются новые ценности и смыслы» [3, с.141].

Ценности выступают определённым индикатором качества воспитания личности студента, на протяжении всего развития студенчества происходят изменения в иерархии ценностей: одна ценностная доминанта сменяет другую, на «Вершину» аксиосферы выходит то один вид ценностей, то другой [2, с.18].

При проектировании модели управления воспитательной работой в образовательной организации высшего образования необходимо особое внимание уделять ценностно-смысловому компоненту, который направлен, с позиции В. Е. Цибульниковой, на переориентировку смыслов, осмысление и переоценку стратегических ценностей в ценностно-смысловом ядре организационной культуры вуза [6].

Традиции и ценности воспитательной работы в Московском государственном областном университете (далее – МГОУ) направлены на создание условий для формирования гармоничной личности обучающихся, их нравственному и патриотическому воспитанию, профессиональному становлению, всесторонней реализации способностей и талантов, а также индивидуально-личностной самореализации в интересах социально-экономического развития РФ.

Воспитательная работа в МГОУ является платформой для развития проектной, организационной и творческой деятельности обучающихся и реструктурирована, и адаптирована для цифровизации воспитательной среды и внеучебной деятельности обучающихся. Наряду с этим университет остался традиционной площадкой для ряда ярких и значимых мероприятий в регионе и принимает активное участие в региональных и всероссийских акциях.

В период с 2010 г. по 2021 г. на базе университета было проведено более 1000 мероприятий, в которых приняло участие более 50 000 обучающихся.

Ввиду остроты национального вопроса в современной России и мире, необходимо усилить меры безопасности по предотвращению конфликтов на этнической почве. Отличительной особенностью МГОУ является особое внимание к духовно-нравственному и гражданско-патриотическому воспитанию молодежи. На сегодняшний день в МГОУ созданы и поддерживаются традиции регулярного проведения мероприятий, посвящённых памятным датам воинской славы, таким как День Победы, День памяти и скорби, акция «Свеча памяти», выезды обучающихся для возложения цветов к памятникам героев. Организовано взаимодействие с ветеранами университета, адресная помощь, организации встреч с обучающимися. Проводятся мероприятия и акции, посвящённые таким праздникам как День университета, День защитника Отечества, День России, День народного единства, День защиты детей.

На базе Университета сформированы модели патриотического воспитания, которые связаны с развитием в МГОУ научной школы Е. А. Певцовой и В. Э. Багдасаряна «Ценностные основания общественных процессов в России». Наряду с образовательными в преподавательской деятельности решаются воспитательные задачи, включая патриотическое воспитание. Реализация проекта позволила сфокусировать молодежную политику на формировании гражданина-патриота.

Связанные с патриотизмом ценности и идеалы ведут к раскрытию потенциалов личности, нравственному совершенствованию, что приводит к развитию человеческого капитала.

Проводится большая работа по популяризации духовного наследия России. Установлено сотрудничество между МГОУ и Российской православной церковью. Проводятся совместные просветительские мероприятия, организуются выступления представителей Церкви перед студентами. В структуре МГОУ организован и осуществляет активную научную и методическую деятельность кабинет духовно-нравственного воспитания. Работа кабинета направлена на воспитание гражданина-патриота с независимым мышлением, обладающего созидательным мировоззрением, комплексом базовых научных знаний, демонстрирующего высокую культуру, ответственность и способность принимать самостоятельные решения во благо государства и общества, родного региона – Подмосковья и своей семьи.

Существуют традиции проведения значимых мероприятий: День знаний, День учителя, конкурс танцевального и вокального творчества «MGOUdance&sing», Студенческий бал МГОУ, игры КВН МГОУ «Кубок ректора», конкурс красоты, таланта и грации «Мисс и Мистер МГОУ», фестиваль студенческого творчества «Студенческая весна МГОУ», премия «Студент года МГОУ», показы спектаклей Студенческого театра МГОУ.

Всестороннее развитие личности обучающихся в процессе обучения, раскрытие талантов и способностей, формирование не только профессионала своего дела, но и активного гражданина и патриота своей страны является основополагающими принципами деятельности МГОУ. Развитие навыков социализации, таких как коммуникабельность, лидерство, эмпатия, которые однозначно признаны факторами успешности, происходят не в процессе обучения, а больше во внеучебной деятельности (спортивной, культурной, общественной, волонтёрской). Активно меняющийся мир постоянно выдвигает новые вызовы, требующие развития особых качеств личности: адаптивность, умение работать в цифровой среде, кросс культурность, толерантность. Именно поэтому особое внимание уделено сферам жизни

МГОУ, деятельность которых способствуют развитию гармоничной личности студента.

В Университете создана Рабочая программа воспитания, которая определять принципы, методологические подходы, цели, задачи, содержание, условия и направления воспитательной работы, на основании которой происходит формирование образа обучающегося и его ценностные ориентиры, такие как приоритет духовного над материальным, защита человеческой жизни, прав и свобод человека, семьи, созидательный труд, служение Отечеству, нормы морали и нравственности, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь, коллективизм и историческое единство народов России, преемственность истории нашей Родины.

В вузе активно существует совет обучающихся МГОУ, председатель которого входит в ученый совет вуза и в стипендиальную комиссию университета.

Ежегодно проводятся такие мероприятия, как студенческая образовательная школа актива, дискуссии молодёжи, день активного студента, встречи с администрацией университета, а также с медиа-личностями. Развитие среди студенчества проектной деятельности и активное привлечение обучающихся для участия в грантовых конкурсах на развитие студенческого самоуправления.

Расширяется охват студенческого наставничества и кураторства, что обеспечивает работу наиболее успешных студентов с отстающими. Роль кураторов не ограничиваться контролем за успеваемостью обучающихся, но также предполагает всестороннюю воспитательную работу.

Обучающиеся принимают активное участие во всероссийских и региональных конкурсах поддержки молодёжных проектов с целью развития студенческого самоуправления.

Волонтёрский центр насчитывает 533 участника и ведет свою работу по 7 направлениям: культурное, экологическое, социальное, спортивное, event-волонтёрство, ЧС-волонтёрство, волонтёрство #МыРядом.

Развиваются спортивные традиции внутренних и межуниверситетских состязаний (спартакиада по армрестлингу, настольный теннис, шахматы, дартс, бадминтон и др.). МГОУ является базовой площадкой по игровым видам спорта (волейбол, баскетбол, стритбол, футбол, мини-футбол) в Московской области; команда по чирлидингу – из года в год становятся победителями на таких конкурсах, соревнованиях как: «Всероссийская студенческая чир данс шоу лига», «Российская студенческая весна», «Чир-Данс» XXX МССИ. Команда по борьбе самбо и универсальному бою – чемпионы мира и чемпионы молодёжного первенства мира по самбо.

Воспитательная работа с иностранными обучающимися реализуется через Клуб межкультурной коммуникации «МГОУ Global». Пространство, в рамках которого иностранные обучающиеся легко и быстро адаптируются к новым условиям, узнают о возможностях самореализации и профессионально-личностного роста, проявляют себя в студенческом сообществе университета.

В университете уделяют особое внимание созданию профессионально-трудовому направлению.

Для развития и увеличения качества и количества привлеченных обучающихся в трудовую деятельность в университете создан ресурсный центр по формированию и поддержке студенческих отрядов Московской области, что позволяет создать более 20 трудовых отрядов по направлению деятельности (педагогические отряды (вожатые) – 5 отрядов, отряд проводников – 5 отрядов, сервисные отряд – 5 отрядов, сельскохозяйственные отряды – 3 отряда, медицинские отряды – 2 отряда).

В качестве методов реализации воспитательной работы в МГОУ активно развиваются студенческие отряды, которые позволяют вузу повысить рейтинг в регионе и стране, а обучающимся повысить надпрофессиональные навыки, а также получить помощь в трудоустройстве.

Участие в числе студенческих отрядов помогает обучающимся в прохождении практик и стажировок, а также в получении опыта работы, развития лидерских качеств, раскрытия творческого потенциала и принятия участия в региональных и всероссийских мероприятиях.

Развитие психолого-консультативной и социальной поддержки обучающихся в МГОУ проходит на основе преемственности позитивного опыта работы и интеграции достижений современной психологической науки и практики с учетом имеющихся региональных практик отделов, данной направленности, обеспечивая снижение рисков дезадаптации и десоциализации всех субъектов образовательного процесса.

Информационная деятельность воспитательной работы МГОУ направлена на развитие информирования обучающихся, а также как развивающаяся цифровая среда.

Расширяется информационный охват обучающихся, задействованных в развитии студенческих СМИ благодаря переводу газеты в онлайн версию, запуску отдельных рубрик по всем направлениям молодежной политики, созданию ТикТок-сериала про жизнь в вузе. Организована коллаборация проектов МГОУ ТВ со студенческими СМИ других вузов.

Осуществлён ребрендинг сайта и социальных сетей по работе с молодежью для привлечения более широкой аудитории, открыто физическое медиапространство с целью увеличения заинтересованности обучающихся в медиа-сфере и предоставления им ресурсов для реализации своих идей.

Исходя из вышеизложенного, необходимо сделать следующие выводы:

Воспитательная работа МГОУ направлена на междисциплинарное взаимодействие обучающихся, направленное на получение различных навыков в разных профилях, развитие SOFTSkills навыков, по средствам которых обучающиеся получают компетенции коммуникации, возможность анализировать, основы критического мышления и эмоционального интеллекта, а также находят возможности для выхода на рынок труда через проекты по профориентации. Данные решения позволяют выпускать актуальных специалистов на рынок труда. Так выпускники университета становятся не только учителями, но и лидерами педагогического сообщества, побеждают в конкурсах Учитель года, развиваются в смежных направлениях своей специальности и становятся учеными.

Всестороннее развитие личности обучающихся в процессе обучения, раскрытие талантов и способностей, формирование не только профессионала своего дела, но и активного гражданина и патриота своей страны, что является основополагающими принципами деятельности МГОУ, и основными традициями и ценностями воспитательной работы в университете.

1. Указ Президента РФ от 07.05.2018 г. № 204 О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года

2. Мосиенко Л. В., Широкова Е. В., Хлызова И. В. Аксиологические индикаторы качества воспитания будущего педагога в вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С.15-26.

3. Сластенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия. 2003. С. 192.

4. Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года (утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р)

5. Управление системой воспитательной работы в образовательной организации высшего образования: учебно-методическое пособие для организаторов воспитательной деятельности и профессорско-преподавательского состава системы высшего образования России / Е. А. Певцова, В. Е. Цибульникова, М. В. Николаев, А. С. Зинченко; науч. ред.: А. И. Донцов, Н. Н. Черногор. – Москва: НИУ МГОУ. 2021. С. 208.

6. Цибульникова В. Е. Концептуальная модель ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом общеобразовательной организации // Казанский педагогический журнал. 2020. № 1(138). С. 35-41.

УДК 378

Роль коммуникаций в управленческой деятельности педагога как менеджера образования

Корнеева Ольга Дмитриевна, аспирант кафедры педагогики и современных образовательных технологий МГОУ, г. Москва, SPIN-код 4529-8032, korneeva-o-d@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются виды коммуникаций и определяется их место в управленческой деятельности менеджеров образования. Основное внимание уделено важности коммуникаций в управлении образовательной организации. Описаны особенности коммуникационного процесса. Коммуникация представлена как важный вид управленческой деятельности как педагога, так и образовательной организации.

Ключевые слова: коммуникации; управление; управленческая деятельность; коммуникационный процесс; образовательная организация, менеджер; менеджер образования; обучающиеся

Менеджеру необходимо эффективно распределять и управлять ресурсами организации (человеческими, финансовыми, хозяйственными, информационными). Управление в организации – это, прежде всего, общение с людьми. Обмен информацией необходим для достижения целей, так как обмениваясь информацией менеджер осуществляет управление, которое и должно привести к достижению целей. Рассматривая значение коммуникаций в управленческой деятельности, нужно отметить особенности коммуникаций раньше и сейчас.

Когда произошел переход от плановой (командной) экономики СССР к рыночной экономике, то изменился и процесс коммуникаций. При плановой экономике управление осуществлялось приказами сверху-вниз и их нельзя было оспорить или обсудить. В настоящее время практикуются другие подходы, где большинство решений можно обсудить, согласовать, выслушиваются просьбы и предложения, инициатива приветствуется в любом случае. Конечно, у правил всегда есть исключения. В плановой экономике были предприятия с налаженными коммуникациями, но в них отсутствовала обратная связь. Так и сейчас в рыночной экономике, при развитии всевозможных способов налаживания коммуникаций существуют проблемы в ее построении.

Управление коммуникациями это процесс, который происходит в организации любой области деятельности, поэтому важность этого процесса довольна существенна, на него стоит обратить внимание. Основные функции управления, выделенные в теории менеджмента: планирование, организация, мотивация и контроль.

Если рассматривать эти управленческие функции, то получается, что при выполнении каждой реализуется коммуникационный процесс.

Коммуникация (от лат. communicatio – сообщение) – обмен информацией между людьми, в виде устных и письменных сообщений. В управленческой литературе термин «коммуникация» понимается как форма межчеловеческого взаимодействия, обмен информацией, эмоциями, знаниями и волевой контакт [6, с. 8]. Коммуникации в управлении – это основа, так как без обмена информацией люди не смогут работать. С помощью коммуникаций происходит сбор и анализ информации внутри предприятия и за ее пределами. Коммуникации в организации – это информационные взаимодействия, в которые люди вступают при выполнении своих функциональных обязанностей, или должностных инструкций [3, с. 7].

Образовательная коммуникация предполагает интерактивное взаимодействие субъектов образования в процессе переработки информации, направленное на ценностно-смысловое согласование и понимание содержания образования [1]. Как видно из определения, образовательная коммуникация охватывает всю организацию. При этом образовательные коммуникации включают в себя несколько элементов (рис. 1) [7, с. 99].



Рисунок 1 – Структура образовательных коммуникаций

В России используется компетентностный подход в высшем образовании. Это связано с необходимостью наладить взаимодействие с потенциальными работодателями, повысить конкурентоспособность выпускников на рынке труда [5, с. 92]. Кроме того, сегодня образование нацелено на подготовку нового поколения к полноценному участию в общественной и профессиональной областях. Один из пунктов, способствующих реализации этой цели – это владение основами коммуникаций.

Педагогические и социологические исследования направлены на обучение специалиста, готового проявить инициативу, предприимчивость и эффективно решить производственные и коммуникативные цели [13, с. 48]. В связи с тем, что образование является площадкой для осуществления коммуникативной практики, где происходит межличностное взаимодействие участников образовательного процесса.

Если рассматривать ФГОС ВО 3++, то в требованиях к результатам освоения программы бакалавриата по программе «менеджмент», «государственное и муни-

ципальное управление» и «педагогическое образование» в универсальных компетенциях указана такая категория как коммуникация. Здесь подразумевается, что выпускник должен уметь осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках. То есть вне зависимости от того является ли человек менеджером коммерческого или некоммерческого предприятия, он должен владеть коммуникативной компетентностью. Она совершенствуется в процессе трудовой деятельности и приобретается с годами, но закладывается, начиная со школы и университета. Школа учит жить в обществе, а университет пытается научить уже не только коммуникации в социуме, но и деловой коммуникации. В коммуникативную компетентность входят компоненты, представленные на рисунке 2 [10, с. 7]. Коммуникативная компетентность менеджера отражает в себе общую культуру и ее проявление в профессиональной управленческой деятельности.

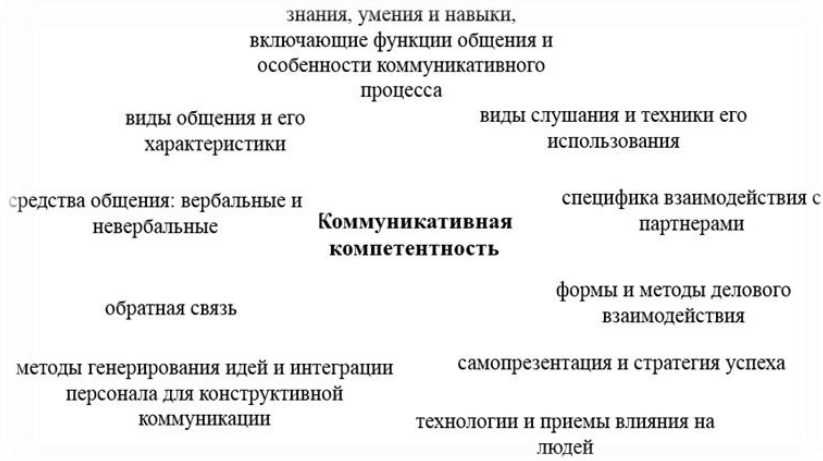


Рисунок 2 – Компоненты коммуникативной компетентности

Менеджер образования отличается от менеджера коммерческой организации тем, что он должен знать не только общие основы управления, а именно управление образовательными системами. При этом он должен разбираться в коммерческих вопросах, в научных, учебных, воспитательных, так как основная цель – это вывести университет в топ на рынке труда, рынке образовательных услуг и рынке педагогических инноваций.

В основные обязанности менеджера образования входит: формирование программы развития образовательного учреждения; управление работой педагогическим коллективом и остальными подразделениями; повышение качества образования; внедрение инноваций, в работу образовательного учреждения; содействие в разработке учебно-методических материалов; формирование и адаптация образовательных программ. При выполнении каждой из приведенных обязанностей происходит коммуникационный процесс. Кроме того, насколько у менеджера образования развита способность к управленческой коммуникации зависит: обстановка и климат в образовательном учреждении; коммуникативное взаимодействие, профес-

сиональное развитие и саморазвитие педагогов, выполнение поставленных задач, поддержка педагогов в образовательном процессе.

Новиков В. С. определяет понятие коммуникативной компетентности менеджера образования с нескольких сторон. Во-первых, это эффективное построение прямой и обратной связи с коллективом. Во-вторых, это налаживание контакта с обучающимися и родителями. В-третьих, это умение организовывать коллектив. В-четвертых, это умение отстаивать свою точку зрения и грамотно говорить.

Менеджером образования может быть, как ректор вуза, так и директор школы. То есть коммуникативная компетентность и там, и там играет большую роль, так как основные задачи решаются в результате взаимодействия с людьми. Кроме того, директор и ректор осуществляют управленческую деятельность в образовательном учреждении, руководят педагогическим коллективом, что невыполнимо без коммуникаций. Если говорить о менеджере образования, как о руководителе педагогического коллектива, то коммуникация здесь будет осуществляться в виде деловых совещаний, деловых бесед, выступлений, конференций.

Коммуникация и информация – это понятия, дополняющие друг друга, так как без одного не может состояться другое. Коммуникация включает в себя то, что передается и как передается. Шамова Т. И. пишет, что одна из главных характеристик любой системы, определяющих эффективность ее функционирования, является коммуникативность – характеристика, отражающая циркулирующие в системе информационные потоки (содержание информации, анализ и хранение, источники получения) [12].

Роль коммуникаций в управленческой деятельности педагога как менеджера образования становится значимой «в условиях интенсификации образовательного процесса посредством образовательной киберсреды школы», педагогами «не только применяются информационно-коммуникационные образовательные технологии, но и транслируются ценности, нормы, установки, стереотипы поведения человека», подчеркивает В. Е. Цибульникова [С. 58].

Организация может быть частной или государственной, но информационно-коммуникационный процесс в ней будет носит деловой характер. Деловая информация – это документы. Деятельность любого учреждения строится на основе документов. Именно на них строится коммуникационное взаимодействие и информационные потоки. Кроме того, документы (на бумажном и электронном носителе) будут являться неким основанием для работы всех структур и управления. Например, внутренняя среда организации – это документы, подтверждающие ее ресурсное обеспечение (финансовые документы, бухгалтерские отчеты и т.д.); внешняя среда связана с потребителями, партнерами, государством – это договора, приказы и т.д.; внутреннее разделение труда также закреплено в соответствующих документах (штатное расписание, должностная инструкция). Деловые коммуникации в образовательной организации имеют свою специфическую особенность, так как взаимодействие происходит не только между педагогами и коллективом, а также и с обучающимися для развития и формирования коммуникативных способностей.

Ефимочкина Н. Б. утверждает, что управление – это система документационно-информационного взаимодействия, а конкретно документная коммуникация. В таком случае документ является и каналом, и средством коммуникации [2, с. 19]. Таким образом, менеджер выполняет свои обязанности за счет «круговорота информации» (документы, распоряжения, вопросы коллектива).

Коммуникационные процессы разделяют на внутриорганизационные и внешние. Налаживание и того, и другого достаточно трудная задача и необходимая.

Наиболее актуальным и сложным является процесс управления информационными потоками и равномерного распределения информационной нагрузки. В условиях информатизации и цифровизации, а также большого потока информации, пропускать все через себя становится все труднее.

Для того, чтобы наладить процесс внутренних коммуникаций используют управленческие информационные системы, которые помогают наладить обработку и передачу информации. Сюда можно отнести создание внутрикорпоративный почты для работников, использование видеоконференций, а также внутриорганизационных приложений (например, CRM). Знание всех тонкостей коммуникационного процесса дает возможность принимать более взвешенные решения в условиях нестабильности.

Устранение коммуникационных барьеров также является важным фактором при налаживании коммуникаций. Их подразделяют на межличностные и организационные. На мой взгляд, межличностные барьеры сложнее поддаются корректировке, так как они связаны с личным восприятием информации, невербальными и семантическими барьерами. Организационные барьеры скорректировать легче, они возникают при передаче информации между уровнями управления. Может происходить искажение информации, нарушении структуры организации.

Для улучшения коммуникаций можно дать несколько универсальных советов: правильное распределение информационных потоков, обязательное получение обратной связи и введение сбора предложений, совершенствование обмена информацией по вертикали и/или горизонтали, внедрение актуальных информационных технологий и использование внутриорганизационных информационных систем.

Построение эффективной, работающей коммуникации в любой организации не простая задача. При проектировании образовательной коммуникации нужно учитывать: психолого-педагогические условия (интересы обучающихся, доверие в общении, обратная связь), дидактические условия (развитие рефлексии у обучающихся, диалоговая модель общения и т.д.) и организационно-педагогические (разработка новых образовательных технологий, создание инновационной инфраструктуры образовательной среды).

Рассматривая ранее образовательные коммуникации нужно упомянуть о педагогической коммуникации, которая подразумевает целенаправленный процесс взаимодействия педагога и воспитанника, задачами которого является обмен информацией, успешное обучение и воспитание, создание благоприятного психологического климата и эмоционального контакта, т.е. другими словами педагогическая коммуникация – это организация педагогического процесса в форме общения, взаимодействия и сотрудничества, путем оперирования информационными ресурсами, использования личностного смыла и ценностных ориентаций [8, с. 34]. Л.В. Козилова утверждает, что первостепенную значимость в образовательной организации имеют студенческо-преподавательские коммуникации. Именно от их качественного состояния зависит успешность учебной и воспитательной работы, они составляют основу педагогического общения [4, с. 495].

Стоит отметить, что образовательным учреждениям необходимы особенные методы управления, так как они направлены на организацию и координацию научного и учебно-воспитательного процессов, на создание новых образовательных структур. Управленческая деятельность существует и в работе менеджера образования, и в работе педагога. В управленческой деятельности менеджера образовательного учреждения основа – это решение различных задач коммуникативного взаимодействия. Менеджеру образования необходимо быть не только хорошим

управленцем, но и психологом, чтобы чувствовать изменения в коллективе, уметь корректно выстроить диалог, так как здесь коммуникации строятся не только на документах, но и на общении с педагогами, обучающимися, родителями.

Аналогично происходит и у педагога, т. о. педагог тоже менеджер. Его управленческая деятельность характеризуется личностными особенностями и психолого-педагогическим мастерством. У менеджера образования управление реализуется через развитие профессиональной деятельности педагогического коллектива и организации работы образовательного учреждения. Управленческая деятельность педагога – это процесс воздействия субъекта управления (педагог), в результате которого формируется и изменяется объект управления (обучающийся).

Цель управленческой деятельности педагога заключается в управлении процессом обучения для развития способностей обучающихся. Управленческая деятельность педагога реализуется через сбор информации об обучающихся, систематизации и анализе. То есть основные задачи решаются с помощью преобразования информации, которая поможет принять решения для изменения управляемого объекта, а за счет круговорота информации реализуется и коммуникация. Именно поэтому одна из основных способностей для успешной педагогической деятельности это коммуникативные способности. С помощью коммуникативной связи происходит усвоение у обучающихся норм поведения, осуществление и реализация учебных и воспитательных функций педагога.

Управление образовательным учреждением, педагогическим коллективом, научными, учебно-воспитательными процессами пронизаны коммуникациями, а значит при подготовке будущих педагогов и менеджеров образования, а также уже действующих менеджеров образования надо обратить внимание на коммуникативный аспект управленческой деятельности. Это необходимо для налаживания отношений в коллективе, в группе и управления ими, создания психолого-педагогических условий для реализации потенциала сотрудников образовательной организации, а также для налаживания отношений с обучающимися.

Таким образом, роль коммуникаций возрастает с каждым днем, так как увеличивается информационный поток. Обмен информацией дает возможность расширить свой кругозор, эффективно работать и жить в социуме. Коммуникация в современных условиях является основой жизнеобеспечения каждой организации, любого вида деятельности. Она является связующим звеном любого управленческого действия. Отсюда вытекает важность ее развития у молодого поколения, будущих педагогов и менеджеров образования. Подвести итог хочется словами из книги Т.И. Шамовой и Т.М. Давыденко: «Основополагающим в коммуникации является осознание того, что другой человек является ценностью. Именно это позволяет принять другого. Если мы принимаем другого, значит в последующем и услышим, и сможем понять его» [12, с.10].

1. Даутова О. Б. Образовательная коммуникация. Традиционные и инновационные технологии. М.: КАРО. 2018. 140 с.

2. Ефимочкина Н. Б. Коммуникации в системах управления // Вестник университета. 2018. №10. С. 15-22.

3. Коммуникации в организации: текст лекций / сост. М. В. Каймакова.; Ульяновск: Ульяновский гос. технический ун-т, 2008. 73 с.

4. Козилова Л. В. Роль студенческо-преподавательских коммуникаций в обогащении профессионально-ориентирующего потенциала вуза // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. No 3А. С. 494-504.

5. Корнеева О. Д. Компетентностный подход в образовании и управлении // «Наука на благо человечества – 2021». Материалы Международной научной конференции молодых учёных. М., 2021. С. 92-96.

6. Костылева Н. В., Котляревская И. В., Мальцева Ю. А. Управление коммуникациями в менеджменте. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. 127 с.

7. Кузнецов А. С. Образовательные коммуникации как инструмент реализации компетентностной модели выпускника вуза // Булатовские чтения. 2018. т. 7. С. 99-101.

8. Максимова А. А. Основы педагогической коммуникации: учебно-методическое пособи. Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012. 170 с.

9. Портал ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата.

10. Сергеева Л. В., Сыротюк С. Д. Коммуникационный менеджмент: практикум. Тольятти: ТГУ, 2013. 162 с.

11. Цибульникова В.Е. Здоровьеформирующая и здоровьесберегающая среда как компонент образовательной среды школы // Наука и школа 2018. № 1. С. 0156-165.

12. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. 384 с.

13. Яруллина Ж. А., Гришаева Ю. М. Сущность формирования коммуникативной культуры у студентов технического вуза при изучении иностранного языка // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. №9-2. С. 32-36.

УДК 37.014.54

Взаимодействие педагогики и экономики как фактор развития экономики

Кочетова Виктория Алексеевна, ведущий специалист финансово-экономического отдела Управления образования Администрации Северодвинска, Администрация муниципального образования «Северодвинск», г. Северодвинск, Архангельская область, victoria.alekseevna21@mail.ru

Аннотация: статья посвящена основам взаимодействия педагогики и экономики как фактора развития современного образования. Выделены уровни взаимоотношений, возникающих в сфере образования и экономики. Обоснованы условия, создающие основу взаимодействия педагогики и экономики, их возможную интеграцию. На основе литературного обзора представлена периодизация развития экономики образования как науки. Обоснована значимость положений науки экономики образования как перспективного направления экономического роста. Сделан вывод, что взаимосвязь педагогики и экономики выступает системообразующим детерминантом современного образовательного пространства, способная генерировать новые знания и трансформировать их в инновационный продукт экономического роста.

Ключевые слова: педагогика; экономика; взаимодействие; наука; развитие, фактор; образование.

Процессы глобализации экономики, динамичная эволюция рынка труда, новые требования к подготовке высококвалифицированных кадров, модернизация и цифровизация систем образования, привели к изменению подходов к проблемам содержания и форм взаимодействий педагогического процесса с другими науками [1].

Взаимоотношения между педагогикой и экономикой в научном сообществе трактуются как сложные и неоднородные. Однако установлено, что значительное

влияние на развитие педагогических исследований оказывает экономический фактор. Данная проблематика стала одним из стержневых вопросов экономической мысли последнего времени, в большей степени благодаря появлению теории человеческого капитала (Г. Беккер, Э. Денисон, Т. Шульц), в которой человеческие ресурсы выступают детерминантой производственного процесса [5].

Так, в исследованиях видных отечественных экономистов еще в конце 19 века выявлена прямая зависимость между уровнем образования и экономическими успехами страны (П. Вахтеров, А. И. Чупров, И. И. Янжул). Обоснованию взаимосвязи экономики и педагогики также уделено внимание зарубежных исследователей, в частности А. Грейнера, Н. Мэнкью, Д. Ромера и др., в чьих работах подтверждена положительная корреляция между человеческим капиталом и экономическим ростом, внутренними инновациями, конкурентоспособностью и устойчивым технологическим развитием [5].

Обзор научных публикаций по данному вопросу позволил установить, что обучение рассматривается как источник «…динамических возможностей, являющихся ключевыми факторами догоняющего экономического развития» (Х. М. Салазар-Ксиринач); образование благотворно влияет на экономику тех государств, где наблюдается низкий уровень грамотности (А. Крюгер, М. Линдал); существует взаимосвязь между распространением образования и началом экономического роста (Р. Истерлин); выявлено влияние расходов на образование на благосостояние общества (Н. Аннаби, С. Харви, И. Лан) [2, 3].

Таблица 1 – Периодизация развития экономики образования как науки [2, 3, 5]

Период	Представители	Основные положения
XVII-XIX вв.	У. Петти, А. Смит, К. Маркс	Установлена взаимосвязь образования с доходами индивида, а также общества в целом
1900-1920-е гг.	Д.И. Менделеев, А. Маршал	Сфера образования является инвестиционной сферой с точки зрения института государственной власти. Уровень образования населения влияет на экономический рост государства
1920-1940-е гг.	С. Струмилин, А. Элисс, Д. Горсилайна, Дж. Уолш	Совокупность уровня образования отдельных индивидов влияет на уровень национального дохода общества страны в целом.
1950-1960-ее гг.	Г. Беккер, Т. Шульц, Д. Белл и др.	Одним из элементов человеческого капитала является уровень его знаний и навыков. С этой точки зрения образование является инвестицией в «человеческий капитал», который в дальнейшем влияет на уровень заработной платы индивида.
1970-2000-е гг.	С.Л. Костанят, В.П. Щетинина, С.А. Белякова.	Экономика образования рассматривается с точки зрения отраслевого подхода и с точки зрения теории «человеческого капитала».
2000-е - настоящее время	Ю. Хаймалайнен, Р. Юситало, Л.Ю. Шляхина, Т.О. Пасичник и др.	Образование влияет на производительность труда и на уровень заработной платы. Экономика образования является отраслевой экономической наукой, направленная на изучение своеобразия экономических законов в непроизводственной отрасли народного хозяйства – образовании

Таким образом, комплексный подход к изучению взаимосвязи педагогики и экономики послужил основой для появления такой отрасли знаний, как экономика образования, предметом которой является специфика действия экономических факторов в сфере образования. Обобщено периодизация развития экономики образования как науки приведена в табл.1

Ссылаясь на приведённые данные, представленные в табл. 1, можно констатировать, что в настоящее время формируется новая научная область – «экономика образования», в рамках которой все активнее начинают исследоваться вопросы ресурсного обеспечения системы образования, особенности развития отрасли в рыночных условиях, возможность привлечения частных средств в развитие отрасли, взаимосвязь с рынком труда и т.д.

В целом экономику образования можно интерпретировать как прикладную отрасль педагогической науки, которая изучает взаимосвязь образовательных услуг с экономическими факторами (производством, распределением, обменом и потреблением блага); выявляет и анализирует особенности взаимодействия экономических категорий в образовании; движущих факторов, влияющих на экономическое развитие, процветание личности и общества в целом [9].

На рис.1 схематично представлены уровни взаимоотношений, возникающих в сфере образования и экономики.

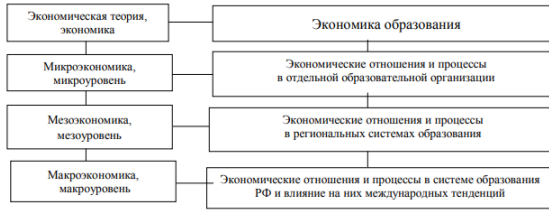


Рис.1. Взаимоотношения, возникающие в сфере образования и экономики

Основной базовой экономической функцией сферы образования является воспроизводство человеческого капитала, высококвалифицированных кадров для всех отраслей современной экономики. Педагогический процесс в этом случае не только передаёт, распространяет и позволяет усвоить сформировавшиеся навыки и умения, но и генерирует новые знания [10].

Условия, создающие основу взаимодействия педагогики и экономики, их возможную интеграцию, схематично представлены на рис.2.

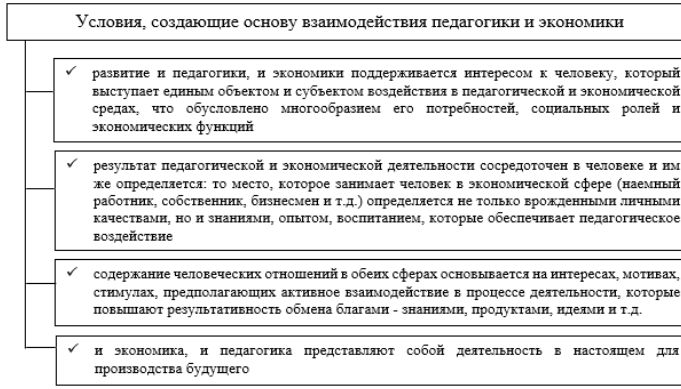


Рис.2. Условия, создающие основу взаимодействия педагогики и экономики

Таким образом, приведенные условия, связывающие педагогику и экономику, направляют личность к повышению своего профессионального уровня, который и определяет существование и поддержание каждой из сфер, равно как и развитие общества в целом.

Кроме того, образовательное пространство кардинально изменилось и самым эффективным методом в изучении экономики сегодня считается методика, в основе которой знания и информация становятся главенствующим ресурсом, так называемая «... экономика, основанная на знаниях» [8]. Прикладной аспект позволяет строить теорию, расширять базу понятий, находить новые принципы и законы. Однако чрезмерный интерес к реализации может привести к поверхностным и упрощенным знаниям и выводам. Здесь «золотая середина» является фундаментальной – сочетание теории и практики экономического развития [7].

В отличие от образования в сфере естественных наук, которое меньше всего подвержено динамичным изменениям общественного и экономического развития, экономическое образование напрямую с ними связано и заключается в объединении образовательного пространства (знаний, продуктов, идей, технологий, кадров) с целью достижения новых, более качественных результатов. В связи с этим в образовательном сообществе происходит становление сетевого педагогического взаимодействия, социально-экономического партнерства и профессиональной коллаборации [6].

Таким образом, взаимосвязь педагогики и экономики выступает системообразующим детерминантом современного образовательного пространства, способная генерировать новые знания и трансформировать их в инновационный продукт экономического роста. Можно сделать вывод, что экономическое образование становится объективной реальностью экономического профессионального обучения и неотъемлемой частью образовательного процесса. В условиях тотального применения информационных технологий, цифровой трансформации всех сторон деятельности общества, взаимосвязь педагогики и экономики является логичным и в какой-то степени неотъемлемым системным процессом, так как в поступательном конкурентоспособном развитии страны ключевая роль отводится научно-техническому и технологическому прогрессу с интеллектуализацией основных факторов производства.

1. Алтунина В. В., Алтунина А. И. Роль образования в экономическом развитии страны // Креативная экономика. 2019. Том 13. № 11. С. 2159-2168.

2. Амиров Р. А. Образование в экономике и экономика в образовании // /ЭВР. 2020. №4 (66). С.142-151.

3. Атаханов Р. А. Инвестиции в образование: теория и методология // Фундаментальные исследования. Экономические науки (08.00.00). 2018. № 1.С. 24-28.

4. Брызгалина Е. В., Алексеева Д. А., Дряева Э. Д. Цировые трансформаци педагогики: опыт повышения квалификации // Высшее образование в России. 2021. №5. С. 161-167.

5. Коровникова Н. А. Образование и экономический рост // Социальные и гуманитарные науки: Отечественная и зарубежная литература. Сер. 2, Экономика: РЖ / РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исслед. Отд. экономики. М., 2019. № 3. С. 7–13.

6. Матвиевская Е. Г., Тавстуха О. Г. Институционализация профессиональной коллаборации педагогического сообщества // Высшее образование сегодня. 2018. №6. С.7-10.

7. Модели оценки влияния экономики знаний на экономический рост и инновации регионов. Новосибирск: изд-во ИЭОПП СО РАН, 2021. 256 с.

8. Петрякова С. В., Пильникова И. Ф., Фатеева Н. Б., Горбунова О. С. К вопросу о преподавании экономических дисциплин // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований. 2021. №2. С.318-322.

9. Скибенко Г. Г. Становление экономики образования, как отраслевой экономической науки // Вестник Донецкого педагогического института. 2018. №2. С.169-173.

10. Яковлева Н. Г. Технологические и социально-экономические трансформации начала XXI века: роль и место образования // ЭВР. 2020. №2 (64). С.133-142.

УДК 378.4

Факторы управления качеством образования в университете

Махмуд Доаа Мохсен, аспирант кафедры управления образовательными системами имени Т.И. Шамовой, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, doaamohsenmahmoud@gmail.com

Аннотация: на основании анализа актуальных научных и нормативных источников выделены значимые факторы управления качеством образования в университете, которые сгруппированы в три группы: социально- и профессионально-личностные, организационно-педагогические, внешние связи.

Ключевые слова: высшее образование, университет, качество образования, управление качеством, факторы управления качеством

Комплексный взгляд на университетское образование, его динамичное развитие обусловили необходимость определить актуальные значимые факторы управления его качеством. Для решения поставленной задачи вначале необходимо конкретизировать сущность понятия «качество образования в вузе» как объекта управления в современных условиях.

Российские стандарты (ГОСТ) менеджмента качества опираются на международные стандарты серии 9000, в частности, на ISO 9000 («термины и принципы») и ISO 9001 («требования») [2]. Также для целей управления качеством образования в вузе могут выступать ориентиром стандарты серии ISO 10000 (технологии поддержки); в РФ в рамках этой серии принят национальный эквивалент ISO 10005 (планирование).

Термин «качество» в ГОСТ менеджмента качества [2] определяется как способность удовлетворять потребителей; оказываемое влияние на заинтересованные стороны. При этом качество услуг, к категории которых по типу производимого продукта относят образование, включает не только выполнение функций в соответствии с назначением, но в первую очередь полезность и ценность для потребителей.

Актуальное понимание качества для технологических целей, отраженное в ГОСТ, опирается на научные подходы к исследованию качества, рассматривающие его как: 1) соответствие высоким стандартам; 2) совершенство или состоятельность, отсутствие дефектов; 3) соответствие целям (конкретным задачам потребителя, общественным интересам, миссии, формулируемой производителем, задачам производителя, формулируемым экспертом); удовлетворение от продукта; 4) ценность для общества; 5) трансформацию, качественное изменение [11].

В России для целей нормативного регулирования законодательно закреплено понятие «качество образования», соответствующее ГОСТ менеджмента качества. Согласно п. 29 ст. 2 ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», под качеством образования понимается комплексная характеристика образовательной

деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия образовательным стандартам, потребностям заинтересованных сторон. При этом степень достижения установленных результатов есть необходимая, но не исчерпывающая составляющая качества образования.

В. А. Тамбовцев, И. А. Рождественская [11] при определении качества высшего образования акцентируют внимание на значимости образовательного процесса, расхождениях в понимании качества и смысла высшего образования, неоднозначности связи между качеством высшего образования и получением конкретной профессиональной квалификации; выделяют как приоритет уровень соответствия непосредственного результата ожиданиям и объективным потребностям благополучателя. Из данного определения, по мнению авторов, следует, что существуют услуги, качество которых у их непосредственного потребителя отсутствует или, по крайней мере, потребитель не способен его оценить. На основании проделанного анализа они приходят к выводу: поскольку услуги высшего образования являются «товаром доверия» для студентов, то обучающиеся не могут выступать в качестве субъекта оценки его качества, с чем мы не вполне можем согласиться.

А. А. Гнутова и С. А. Нечитайло [1], опираясь на конкурентный характер образовательных услуг высшего образования, выделяют такие проблемные факторы обеспечения качества высшего образования в России, как низкий процент занятости профессорско-преподавательского состава вузов в науке и неэффективные системы оплаты труда преподавателей. Авторы различают качество обучения и качество образования. Качество обучения рассматривается ими как комплексная процессная характеристика, включающая состояние материально-технической базы, организацию учебно-методической работы, интеллектуальный потенциал студентов, уровень квалификации профессорско-преподавательского состава. Качество образования согласно их модели, дополняет качество обучения востребованностью выпускника вуза в профессиональной деятельности и оценкой его квалификации работодателями.

Принятое на законодательном уровне определение образования (п. 1 ст. 2 Закона об образовании) нормативно закрепляет представление об образовании как об общественно значимом благе. Поэтому в отношении качества высшего образования мы полагаем наиболее существенными, системообразующими целевой и аксиологический аспекты, а именно, соответствие образования целям общества и отдельного человека, социальную ценность создаваемого продукта.

Для выявления значимых параметров качества высшего образования с мы проанализировали подходы, представленные в актуальных научных источниках [5, 6; 7, 8, 9, 10 и др.].

С использованием социологических методов [6, 8, 9 и др.] выделены следующие параметры качества университетского образования как объекта управления: научно-исследовательский потенциал: численность аспирантов, остепененных преподавателей, вовлеченных в научные исследования студентов; приращиваемый «человеческий капитал»: социализация, уровень культуры, здоровье студентов и выпускников; создаваемые интеллектуальная собственность; инновационные разработки; полезная информация; новые знания; деловая репутация (гудвилл) вуза.

Для целей контроля и оценки [5, 7, 10] предложены следующие факторы качества университетского образования: подготовленность абитуриентов; материально-техническая база; современные информационно-образовательные технологии; качество образовательных программ и учебно-методического обеспечения; профессионализм научно-педагогических кадров; уровень научных исследований; междуна-

родное сотрудничество; учебно-профессиональная мотивация преподавателей и студентов; технологичный маркетинг (изучение рынка труда, анализ трудоустройства, привлечение и отбор абитуриентов и т.д.).

Данные перечни коррелируют с положениями российского законодательства, предусматривающими контроль и оценку качества высшего образования по направлениям: качество образовательной программы: квалификация основного персонала; потенциал обучающихся (в т.ч. абитуриентов на «входе» и выпускников на «выходе»); качество образовательных средств (транслируемых знаний, лабораторно-экспериментальной базы, оснащения учебных аудиторий, учебно-методического обеспечения и т.д.), образовательных технологий; качество управления образовательными системами и процессами.

Аналогично в рамках аккредитационных процедур и оценки эффективности вузов на федеральном уровне [3, 4] главными компонентами, влияющими на качество образования, признаются:

- качество профессорско-преподавательского состава;
- научно-исследовательская и инновационная деятельность;
- качество образовательных программ;
- качество знаний обучающихся;
- профессиональная востребованность и успешная карьера выпускников;
- доступность электронно-библиотечных и информационных ресурсов;
- материально-техническая оснащенность образовательного процесса.

При определении значимых параметров качества образования целесообразно также учитывать системы показателей, применяемых в рамках ведущих международных рейтингов вузов. За основу нами взят рейтинг, проводимый агентством Round University Ranking (RUR) [12] как один из крупнейших ежегодных рейтингов. Используемые в нем критерии и показатели имеют в значительной мере универсальный характер. Рейтинг RUR открыт для участия всем вузам без ограничений, обладает стабильной и сбалансированной методологией. Она позволяет оценивать уровень того или иного вуза в высокой степени комплексно и объективно. Всего в состав рейтинга включены четыре группы параметров, причем RUR рассматривает категории «Преподавание» и «Исследование» как две основные миссии каждого университета.

Обобщив материалы обзорного анализа с учетом структуры образовательных стандартов, мы сгруппировали факторы управления качеством высшего образования следующим образом:

I группа – Социально-личностные и профессионально-личностные факторы (начальный уровень подготовки абитуриентов; профессионализм преподавателей; учебно-профессиональная мотивированность студентов и преподавателей; уровень благополучия (wellbeing) и социальной защищенности преподавателей, студентов и выпускников).

II группа – Внутриорганизационные организационно-педагогические факторы: (уровень развития материально-технической базы; качество организации образовательного процесса, в т.ч. применение современных образовательных технологий; качество образовательных программ; уровень проводимых научных исследований, вовлеченность участников образовательного процесса в их проведение и интеграция с учебной и образовательной деятельностью; качество учебно-методического обеспечения; уровень организации и сопровождения самостоятельной работы студента.

III группа – характеристики активности социального взаимодействия организации (уровень развития международного сотрудничества; организация маркетинговой работы, включая изучение рынка труда, анализ трудоустройства, организацию отбора абитуриентов и т.д.; репутация вуза).

Представленные факторы сложным образом взаимосвязаны. Значимое изменение любого из них с высокой вероятностью приведет к подвижности всей образовательной системы университета. Далее представляется целесообразным исследовать степень их взаимовлияния и возможности управленческого воздействия на них.

1. Гнутова А. А., Нечитайло С. А. К вопросу качества высшего образования в России // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки, 2015. №4 (28). С. 20-29.

2. ГОСТ Р ИСО 9000-2015. Национальный стандарт РФ. Системы менеджмента качества. ГОСТ Р ИСО 9001-2015. Национальный стандарт РФ. Системы менеджмента качества. М.: Стандартинформ, 2020. 80 с.

3. Есенбаева Г. А., Какенов К. С., Какенова У. К. Оценка факторов, влияющих на качество образования в вузе // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 2 (ч. 2). С. 241–244.

4. Еремина Н. Ю, Кислова Н. Н. Высшее образование сегодня: к вопросу о требованиях к качеству // Поволжский педагогический вестник. 2016. №2(11). С.20–24.

5. Лыфенко А. В., Савченко С. В. Показатели оценки качества высшего образования // Достижения вузовской науки. 2016. № 25-1. С. 63–68.

6. Лазарев В. С. Системное развитие школы. Москва: Российское педагогическое агентство, 2016. 304 с.

7. Мельничук М. В. Современные проблемы контроля качества высшего образования // Современная наука. Актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Экономика и право. 2016. № 7. С. 40–43.

8. Мещеряков В. А., Суровицкая Г. В., Чугунова В. В. Факторный анализ данных о состоянии образовательных услуг университета // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Технические науки. 2009. № 4 (12). С. 70-81.

9. Рубин Ю. Б. Современное образование: качество, стандарты, инструменты: монография. Москва: Маркет ДС, 2019. 336 с.

10. Тернер Е. Ю., Шайхутдинова Д. М. Управление качеством в образовании: ключевые аспекты // Казанский педагогический журнал. 2016. №4 (117). С.216-221.

11. Тамбовцев В. Л., Рождественская И. А. Менеджмент качества высшего образования: что означает «качество» и что означает «высшее образование»? // Теория и методология менеджмента. 2020. Том 11. № 1. С. 2-14.

12. Round University Ranking Methodology. URL: https://roundranking.com/methodology/methodology.html (дата обращения: 27.04.2021).

УДК 378

Формирование профессиональной готовности педагога к взаимодействию с обучающимися – представителями субкультур

Новикова Светлана Александровна, аспирант ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», зам. директора по безопасности МБОУ «Лицей № 2», г.о. Мытищи, SPIN-код 6060-0618, novikova1973@bk.ru

Аннотация. В статье рассматривается понятие «молодежная субкультура», разновидности молодёжных субкультур, условия формирования профессиональной

готовности педагогов общеобразовательных организаций к взаимодействию с обучающимися – представителями субкультур.

Ключевые слова: субкультура; молодёжные субкультуры; социализация подростко; просоциальные субкультуры.

Молодёжь в своём стремлении выделиться из общей массы, найти своё «Я», зачастую становится представителем той или иной субкультуры, с которыми так или иначе приходится сталкиваться современным педагогам. Что же представляет собой «субкультура»? Чем привлекают к себе данные формирования подростков и молодёжь? Что необходимо знать о субкультурах современным педагогам и как выстраивать взаимоотношения с представителями тех или иных субкультур? Попробуем разобраться.

При упоминании понятия «субкультура» у большинства людей возникают ассоциации с представителями таких молодёжных субкультур как «готы», «панки», «скинхеды», «эммо» и т.п. И действительно, представители данных субкультур отличаются и выделяются на фоне остальной массы людей своей яркой и вызывающей внешностью, поведением, образом жизни, нормами поведения.

Но есть и другие субкультуры, которые выглядят не так вызывающе, но привлекают к себе не меньшее количество молодёжи, и это могут быть как формирования с положительной, так и отрицательной окраской.

По определению доктора педагогических наук, профессора кафедры социальной педагогики и социальной психологии МПГУ А. В. Мудрика, понятие «субкультура» (от лат. Sub – под и культура) представляет «совокупность специфических социально-психологических признаков (норм, ценностей, стереотипов, вкусов), влияющих на стиль жизни и мышления определенных номинальных и реальных групп людей и позволяющих входящим в них конкретным людям осознать и утвердить себя в качестве «мы», отличного от «они»» [2, с.64].

В своих работах специалист по вопросам изучения субкультур Д. Даунс различает профессиональные субкультуры, возникающие «как позитивная реакция на социальные и культурные потребности общества» и субкультуры, являющиеся негативной реакцией на существующую социальную структуру и господствующую в обществе культуру (делинквентные и некоторые молодёжные) [3, с.279].

Согласно научным исследованиям А. В. Мудрика, направленным на изучение социализации человека, в том числе исследованию феномена подростково-юношеских культур, различают просоциальные, асоциальные, антисоциальные и контркультурные молодёжные субкультуры.

Примерами просоциальных являются субкультуры юных натуралистов, юных художников, студентов педагогических колледжей, студенческого общежития, любителей рыбной ловли и стритболла, а также культурно-исторической и патриотической направленности. Примерами асоциальных толкиенисты, ролевики, хендлеры, играющие в on-line игры, антисоциальных-скинхеды, готы, скулшутинги, футбольные фанаты, контркультурных – представители АУЕ или «арестантский уклад един».

В своей педагогической деятельности каждому педагогу приходится сталкиваться с представителями каждой группы субкультур.

К сожалению, всё чаще появляются антисоциальные и контркультурные субкультуры, которые носят криминальный, диструктивный и суицидальный характер. Такие, например, как «Синий Кит», АУЕ («арестантский уклад един»), в которые с помощью социальных сетей вовлекаются дети и подростки. И в данном случае

необходима помощь психологов, правоохранительных органов, профилактическая работа, как с самими обучающимися, так и с родителями.

Взаимодействие с представителями асоциальных субкультур во многом будет зависеть от того в какой степени нормы поведения конкретной субкультуры противоречат нормам поведения, признанными обществом. Так, например, субкультура играющих в on-line игры, на первый взгляд не носит негативной окраски и не противоречит нормам поведения социума. Игроки прекрасно общаются между собой, обсуждают новинки, делятся тонкостями игр и т.д. Но, к сожалению, так же известны случаи, когда между игроками назревает конфликт в ходе игры и они выходят из мира виртуального в мир реальный с целью выяснения отношений. И нередко такие случаи заканчиваются весьма плачевно. В подобных случаях педагогам предстоит научить детей уважать соперника, не бояться и уметь проигрывать, сотрудничать между собой. Этого можно достичь, проводя совместные мероприятия с обучающимися, как соревновательного характера по интересам (футбольные соревнования, по киберспорту, спидкубингу и т.д.), так и направленные на сплочение коллектива, командообразование.

Что же касается просоциальных субкультур, то следует отметить, что их роль в процессе социализации подростков является наиболее весомой и значимой. Именно они формируют такие социально значимые качества личности как гражданскую активность, целеустремлённость, взгляды, знания, умения, навыки, «помогают найти собственный путь в жизни, профессионально социализироваться, дают смысловую основу для преобразований себя и окружающего мира», предлагая решение некоторых коллективно испытываемых проблем в подростковом возрасте, например, проблемы конфликта поколений; предлагая культуру, благодаря которой может быть создан свой собственный стиль жизни, эстетический стиль, выбраны идеалы и ценности [1].

В любом случае как правильно замечает А. В. Мудрик «педагогам в идеале целесообразно проявлять профессиональный интерес и осуществлять профессиональные действия относительно субкультур» [3, с.339]. Именно знакомство с представителями молодёжных субкультур помогут педагогам расширить свои представления о человеческом капитале, что позволит в свою очередь не только вести диалог с обучающимися, но и использовать в воспитательном процессе. Следует стремиться к интеграции положительных черт различных подростково-юношеских субкультур, использовать их в своей деятельности и продуцировать взаимоотношения, ценности, культуру, нормы поведения с позитивной окраской.

Итак, формирование профессиональной готовности педагога к взаимодействию с обучающимися – представителями субкультур, зависит от способности педагога налаживать контакт и изучать особенности различных субкультур как негативного, так и позитивного характера [4; 5; 6]. Использовать положительный заряд, нивелируя отрицательный. Помогать обучающимся в поиске своего «Я», моделируя и умело направляя в нужном направлении. Задавать вектор воспитания обучающихся на общечеловеческие ценности и моральные принципы.

1. Мосиенко Л.В. Молодежная субкультура: категория и реальность // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2012. - № 1 (65). С. 85-89.

2. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: «Академия», 2005. 200 с.

3. Мудрик А.В. Социализация человека. М.: МПСО; Воронеж: "МОДЭК", 2011. 623 с.

4. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

5. Шамова Т.И. Экспериментальные школы: перспективное направление развития профессиональной компетентности руководителей и педагогов школ / Т.И. Шамова, С.Г. Воровщиков // Повышение профессиональной компетентности работников образования: актуальные проблемы и перспективные решения: Сб. статей Вторых педагогических чтений научной школы управления образованием (г. Москва, 25 января 2010 г.). – М.: МПГУ, 2010. – С. 24-31

6. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 319 с.

УДК 37.01

Информационная компетентность как основа управленческой культуры будущего педагога

Томина Ольга Николаевна, аспирант кафедры педагогики и современных образовательных технологи ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», г. Москва, SPIN-код: 8940-2825, vodoley20@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы информационной компетентности будущих педагогов в условиях информатизации общества. При этом анализируются понятия информационной культуры в информационной образовательной среде вуза. управленческая культура педагога.

Ключевые слова: высшее образование; информационная компетентность; информационная культура; управленческая культура будущего педагога.

Рекомендую начать с управленческой культуры, а потом к информационной компетентности. Социально-экономические тенденции в современном обществе предъявляют новые, более высокие требования и к системе образования. Актуальной является проблема формирования информационной компетентности будущих педагогов, так как перед высшим учебным заведением стоит задача по качественной подготовке профессионально компетентного специалиста. Достичь высокого уровня в подготовке будущих педагогов возможно лишь при сохранении фундаментальности в области теоретического знания и углублении практико-ориентированной подготовки обучаемых. Основным компонентом оценки подготовленности студента к профессиональной деятельности становится компетентность – это способность самостоятельно применять полученные знания, умения и навыки для самостоятельного решения профессиональных задач.

Для успешной подготовки будущего педагога необходимо формирование еще в процессе его обучения определенных компетенций, которые затем в результате практической деятельности и накопления педагогического опыта будут совершенствоваться и помогут достичь профессиональных высот. К одной из таких компетенций относится информационная компетенция. Различным аспектам по вопросу информационной компетентности посвящены работы Н. И. Гендиной, А. Г. Гука, Е. Н. Лапинковой, Г. Б. Паршуковой, Л. М. Бронниковой. Социально-педагогические и психологические аспекты процесса формирования важнейших компонентов информационной культуры в образовательном контексте – как в личностном, так и в специально-профессиональном отношениях – поднимаются в работах М. Г. Вохрышевой, Н. И. Гендиной, Н. Б. Зиновьевой, Н. В. Лопатиной и др.

По степени научной разработанности проблема формирования информационной культуры личности характеризуется многогранностью подходов. Интерес к данной проблеме обозначился в разных областях науки: философии, лингвистике, семиотике, информатике, психологии, педагогики, социологии, библиотековедении и библиографоведении. Различные аспекты этой проблемы разрабатывали.

О. В. Артюшкин, А. А. Витухновская, М. Г. Вохрышева, Н. И. Гендина, А. А. Гречихин, М. Я. Дворкина, Н. Б. Зиновьева, Ю. С. Зубов, В. Е. Леончиков, Э. П. Семенюк, Н. А. Федотов.

В России долгое время понятие «управление» интерпретировалось как административная деятельность, ограниченная предписаниями, директивами, приказами. В сфере управления образованием был аналогичный подход. Управленческий персонал образовательных учреждений рассматривал преподавателей только как исполнителей управленческих решений. Сегодня в вузе готовят педагогов, которые кроме своей основной задачи – обучения и воспитания подрастающего поколения, умеют формировать команду, строить свою работу с ориентацией на получение конечного результата, организовывать привлекательную образовательную среду, использовать мотивы поведения учащихся. Современный педагог является менеджером образовательного процесса. Он выступает как субъект или объект управления. Специфика процесса формирования управленческой культуры у будущего учителя состоит в том, что управленческая культура рассматривается как необходимая культурологическая составляющая профессионального образования педагога, а её формирование – как одна из важнейших целей учебно-воспитательной деятельности преподавателя высшей школы.

По мнению Д. В. Шишканова в вузе основной целью подготовки будущих педагогов, должно являться развитие информационной компетентности будущих учителей-предметников и подготовка их к практическому применению современных технических и аудиовизуальных средств обучения в учебном процессе [2]. Ю. В. Нейверт отмечает, что информационная компетентность становится неотъемлемой частью образовательного процесса высшей педагогической школы только тогда, когда различные учебные дисциплины в структуре учебного плана предъявляют к обучающемуся требования к работе с информационными ресурсами [2]. Проведенный анализ литературы по проблеме выявил, то, что большая часть исследователей имеет схожесть в суждении о том, что что информационная компетентность это многоуровневая категория. Используя современные технические средства, умение пользоваться информационными ресурсами формирует информационную компетентность у будущих педагогов, что повышает их профессионализм в получении знаний, тем самым формируется его информационная культура.

С информационной компетентностью напрямую связан и культурологический подход, направленный на формирование личности педагога. Учитель, который обладает высокой педагогической культурой, способен как сохранить культурные образцы деятельности, так и воспроизвести их, а также самостоятельно их создавать, что проявляется в разработке авторских методик, технологий и систем. В этой связи при рассмотрении информационной компетентности в тесной взаимосвязи с управленческой культурой следует признать неотъемлемой частью информационной культуры педагога, которая является более широким понятием [1].

Для развития информационной компетентности должна быть создана и соответствующая информационно-образовательная среда. По этой причине педагоги могут развивать свою информационную компетентность только параллельно с изменениями образовательного пространства и инструментария его профессиональной деятельности. Изменение образовательного пространства осуществляется посредством внесения корректив в педагогическую систему педагога и в этом случае информационно-образовательная среда сама выступает в качестве средства развития информационной компетентности педагога. Во втором случае происходит коррекция педагогической деятельности, после чего уже информационно-

образовательная среда является сферой развития компетентности педагога в области информации. При привлечении информационно-образовательной среды в качестве средства развития педагога предполагается применять определенный алгоритм деятельности, который включает в себя:

1. Изучение современных образовательных, информационных ресурсов.
2. Изучение алгоритма работы с ними.
3. Изучение новых образовательных технологий на предмет возможности его использования в педагогической системе.
4. Объективная оценка своей деятельности и ее эффективности при применении материалов нового ресурса.
5. Составление плана по возможности внедрения ресурса в свою педагогическую деятельность.
6. Осуществлять постоянный самоанализ результатов своей деятельности
7. Постоянный мониторинг актуальности цифровых образовательных ресурсов.

Таким образом, современная трансформация образования ставит будущего педагога перед необходимостью успешного осуществления управления образовательным процессом, а вместе с высоким уровнем информационной компетенции обеспечивается целостный подход в образовательной траектории высшей школы.

1. Царева М.И. Формирование информационной компетентности будущего педагога гуманитарного профиля // Педагогика высшей школы. 2017. № 3 (9). С. 39-43.

2. Шамова Т.И. Управление образовательными системами. М.: Академия, 2007. 382 с.

3. Юденкова И.В., Дёрова Е.Н. Формирование управленческой культуры педагога образовательной организации // Молодой ученый. 2017. № 48 (182). С. 216-219.

УДК 37.022

Возможности полилингвального образовательного пространства в развитии аксиологического потенциала личности подростка

Харламова Юлия Сергеевна, аспирант Московского государственного областного университета, г. Москва, sammy-girly@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2369-8803

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы выявления возможностей полилингвального образовательного пространства в развитии аксиологического потенциала личности подростка.

Ключевые слова: аксиологический потенциал личности, полилингвальное образовательное пространство, подростковый возраст.

Подростковый возраст считается одним из самых сложных периодов в жизни ребенка. Прежде всего, это связано с трудностями в школьной жизни. Ученые также говорят об этом периоде как о самом коротком, но влекущим за собой огромные изменения в жизни ребенка. Физиологические изменения в организме также оказывают влияние на психическое развитие, подсознательные процессы подвержены ряду изменений, происходит формирование некоторых основополагающих качеств личности. Изменения происходят как в физиологическом плане, так и психологическом, интеллектуальном. И как следствие, обретают смысл новые цели, ценности, формируется ценностный стержень, определяющий поведение, отношение к миру, другому человеку, себе. В данной статье рассмотрим проблему развития аксиологического потенциала личности подростка в полилингвальном образовательном пространстве школы, сделав акцент на его возможностях.

В педагогике и психологии насчитывается большое количество подходов к выявлению возрастной периодизации. В настоящем исследовании используем возрастную периодизацию, утвержденную на Международном симпозиуме по возрастной периодизации в Москве в 1965 году, где подростковый период определен возрастом 12-16 лет [5].

В подростковом возрасте происходят изменения в содержании и роли подражания в развитии личности, которое становится управляемым, зависящим от потребностей ребенка. Начинается период подражания взрослым, копирования поведения окружающих, но за счет того, что копируют дети не только взрослых, но и сверстников, их идеал имеет противоречивый характер. Продолжается процесс формирования и развития самосознания ребенка, самовоспитания, развиваются волевые качества.

Р. С. Немов характеризует развитие волевых качеств подростка следующим образом: «от умения управлять собой, концентрировать усилия, выдерживать и выносить большие нагрузки до способности управлять деятельностью, добиваться в ней высоких результатов» [10, с.225-226].

Стоит отметить повышенную познавательную и творческую активность подростков, появление новых мотивов учения, дополнение процесса обучения самообразованием, формирование системы личностных ценностей, формирование организаторских способностей, формирование внутренней речи. С другой стороны, ребенок все еще остается ребенком, поэтому ученые говорят об инфантильности среди подростков.

Л. Д. Столяренко, среди прочих психологических особенностей подростка, говорит о формировании самооценки, характера; возможном возникновении акцентуаций характера и дезадаптивных форм поведения; формировании собственных взглядов, протесте против диктата взрослых, самостоятельном выборе референтной группы; отсутствии подлинной самостоятельности, наличии повышенной внушаемости и конформизма по отношению к ровесникам; развитии логического мышления, способности к теоретическим рассуждениям и самоанализу, к оперированию абстрактными понятиями; трудностях самоконтроля и планирования деятельности; склонности к риску, агрессивности как приемам самоутверждения; формировании самосознания своего «Я», эгоидентичности; избирательности в учении, сензитивности для развития общих и специальных способностей [15, с. 150].

Говоря об особенностях психического развития подростков, нельзя оставить в стороне некоторые из принципов, которыми должен пользоваться учитель при работе с ним. Л. Д. Столяренко выделяет следующие: проблематизация, диалогизация, индивидуализиция, активно-действенные формы организации усвоения. Другими словами, при построении учебного процесса педагог должен опираться на индивидуальные особенности каждого ученика (или группы учащихся) – его проблемы (как в учебном плане, так и в плане общения со сверстниками), его склонности в работе над предметом, те формы работы, которые подойдут именно этому обучающемуся.

Обобщив вышесказанное, можно сделать вывод о том, что психологические особенности ребенка являются определяющим фактором в развитии его личности, а значит и системы ценностей.

Понятие «аксиологический потенциал личности» появилось в педагогической науке сравнительно недавно (Н. С. Розов [13], А. В, Кирьякова [3], Г. А. Мелекесов [6], Л. В. Моисеева [7], Л. В. Мосиенко [8]).

А. А. Полякова определяет аксиологический потенциал личности как «сущностные силы личности, сфокусированные в тесном единстве (синтезе) интеллектуальной (мыслительные операции), эмоциональной, духовной и душевной (психофизиологической) природы человеческой личности, предполагающие свое проявление во всех сферах ее жизнедеятельности» [11, с. 74-75]. Она говорит о структуре аксиологического потенциала личности, как о целевом, содержательном и процессуальном аспектах. Наличие когнитивного, эмотивного и деятельностного компонентов дополняют структуру аксиологического потенциала личности.

Если рассматривать аксиологический потенциал личности подростка, то есть школьника 12-16 лет, становится очевидна роль образования в процессе его развития как важнейшего интегрирующего фактора актуализации и развития сущностных характеристик и формально-содержательных элементов аксиологического потенциала личности. Кроме этого, аксиологический потенциал личности подростка может являться результатом образования [11, с. 78-79].

По мнению Л. Ц. Кагермазовой, весь процесс развития в подростковом возрасте тесно связан с развитием общества, с историческими событиями, с окружением подростка и с его личностными качествами и жизненными событиями [2, с. 147]. В контексте современных тенденций глобализации, интеграции, тренда поликультурного, полилингвального образования развитие аксиологического потенциала личности подростка происходит в изменяющихся условиях полилингвального образовательного пространства.

В ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании РФ» среди основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования обозначено «единство образовательного пространства на территории РФ, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов РФ в условиях многонационального государства» [17]. Понятие «единство образовательного пространства на территории РФ» определено как «сложносоставное пространство, образованное в соответствии с едиными законодательными принципами и правилами и включающее в себя образовательные системы, формируемые на региональном и муниципальном уровнях» [14].

Если взять более узкое значение и рассмотреть образовательное пространство школы (любой), то представляется возможным определить и обосновать его основные функции по отношению к формированию аксиологического потенциала личности подростка.

Полилингвальное образовательное пространство имеет место при возможности знакомства с мировой культурой посредством нескольких иностранных языков как способов получения новых знаний и культурного опыта стран и народов [9, с. 105].

Проведенное нами исследование показывает, что четко сформулированных функций и принципов полилингвального образовательного пространства нет. Н.Е. Буланкина определяет значимые педагогические функции полиязыкового пространства человеческой деятельности как символизирующую, регулирующую, стабилизирующую и развивающую [1, с. 100].

Г.Х. Хажгалиева определяет возможности полилингвального образовательного пространства вуза в ценностном самоопределении студента: смысловые, интеграционные и преобразующие [19, с. 57].

По мнению Н.К. Туктамышова и Л.Л. Салеховой, фундаментальным принципом полилингвального образовательного пространства выступает принцип полилингвальности, действие которого обеспечивается языковым регулированием [16, с. 363]. Процесс синтеза языков как составляющих полилингвального образовательно-

го пространства, средств получения новых знаний, форм работы по формированию культурной и научной картины мира, а также как факторов, способствующих развитию ценностей, аксиологического потенциала личности подростка, представляет собой сущность полилингвального подхода в образовании.

Говоря о возможностях полилингвального образовательного пространства в развитии аксиологического потенциала личности подростка, мы должны отметить, что структурная составляющая вопроса несет в себе важную информацию. Полилингвальное образовательное пространство не ограничивается стенами образовательного учреждения или учебными планами и документацией, по которой работают учителя.

Р. Е. Пономарев говорит об образовательном пространстве, как о категории, охватывающей все объекты и процессы, приводящие к приращению индивидуальной культуры человека, сопровождающемся освоением ценностей, овладением различными способами мышления, деятельности и поведения. Образовательное пространство включает в себя часть окружающей среды, представляемой нами как образовательная среда, а также человека как участника процесса образования и образующегося [12, с. 44-45].

Предложенная Г. Х. Хажгалиевой структура образовательного пространства кажется нам полной для обоснования его возможностей в развитии аксиологического потенциала личности подростка. Она выделяет следующие компоненты: информационно-содержательный, деятельностно-событийный, ценностно-ориентационный, коммуникативно-нормативный [18, с. 323].

Информационно-содержательный компонент представляет собой наполняемость образовательного процесса – материалы, с которыми работают обучающиеся на уроках и при выполнении домашних заданий, а также ту информацию, которую подростки получают в ходе различных мероприятий образовательной направленности – походы в музеи, участие в конференциях, лингвистические стажировки и т.д. Здесь же можно обозначить просмотр фильмов на иностранных языках, чтение книг, прослушивание музыки – все это несет в себе различную информацию и может способствовать развитию АПЛ подростка, в частности основных ценностей, обозначенных в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Деятельностно-событийный компонент предполагает практическую направленность полученных знаний и умений школьников, к примеру, процесс общения на научных конференциях или на уроках иностранного языка с участием носителей. Данные виды деятельности, как проявление практики, оказывают особо сильное влияние на развитие АПЛ подростка – можно много говорить о чем-либо, но, когда доходит до применения знаний на практике, как правило, мотивация и заинтересованность обучающихся сильно возрастают.

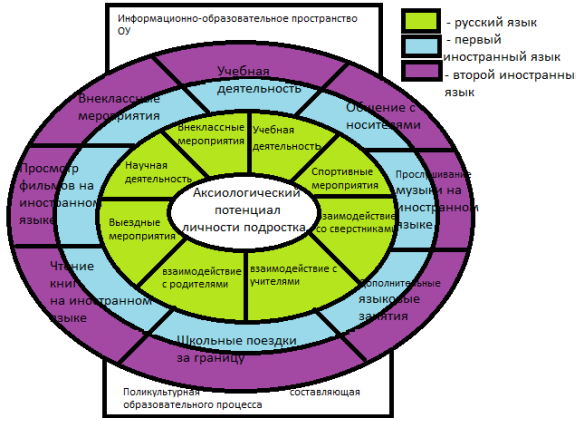
Ценностно-ориентационный компонент предполагает процесс приобщения обучающихся к ценностям и культурным особенностям стран изучаемых языков, а также их перенос и сравнение с ценностями своей страны и себя как личности. Огромную роль здесь играют процессы самоопределения, саморазвития и самовыражения.

Коммуникативно-нормативный компонент предполагает полилог на основе принципов поликультурности и полилингвизма для формирования целостной картины мира.

Среди компонентов аксиологического потенциала личности А. В. Кирьякова выделяет когнитивный (процесс создания прогностических моделей, модификаций

основных структур сознания и способов поведения), эмотивный (эмоционально-ценностное наполнение сознания, формирование системы отношений человека и расширение аксиосферы личности), деятельностный (формирование иерархии мотивов, направленности личности, которая обеспечивает поведение и жизнедеятельность человека согласно этим ценностным ориентациям) компоненты [4, с. 134-137].

Основываясь на изложенных выше теориях о структуре полилингвального образовательного пространства и аксиологического потенциала личности, нам представляется возможным отобразить собственную схему развития аксиологического потенциала личности подростка в полилингвальном образовательном пространстве школы.



Принимая за основу информационно-образовательное пространство образовательного учреждения (общая характеристика ОУ, кадровое обеспечение, методическая и материально-техническая база), а также полилингвальную составляющую образовательного процесса как формирование особого типа мышления учащихся, основанное на справедливом, толерантном и равном отношении между представителями разных рас, этносов, религий, культур, мы акцентируем внимание на использовании иностранных языков в процессе образования как средстве получения новой для учеников информации. Предложенная нами схема отражает наличие трех языков (русского, первого и второго иностранного) и различных видов деятельности, рассмотренных с позиции этих языков. Мы считаем, что для учащихся необязательно иметь высокий уровень владения иностранными языками. Для гармоничного развития аксиологического потенциала личности подростка достаточно включить языки в образовательный процесс как сопутствующие формы работы, как механизмы изучения других предметов (например, интегрированные уроки). Кроме этого, считаем, что региональные и географические особенности города (а значит и школы) также играют большую роль в процессе развития аксиологического потенциала личности подростка.

На основе предложенной нами схемы развития аксиологического потенциала личности подростка в полилингвальном образовательном пространстве школы нами выявлены следующие возможности аксиологического потенциала личности под-

ростка: расширение понятия мира ценностных ориентаций посредством изучения и использования нескольких языков и культурных знаний с сохранением собственной идентичности; обогащение методического материала посредством изучения особенностей различных культур и традиций представителей других стран; перенос накопленного обучающимися опыта международной коммуникации на себя; постановка дальнейших ценностных жизненных ориентиров подростков.

Таким образом, возможности полилингвального образовательного пространства, основанием для выделения которых служит его структура, выступают фактором развития аксиологического потенциала личности подростка, позволяют учителям внедрять в образовательный процесс новые технологии, эффективно использовать имеющийся полилингвальный опыт в разных формах деятельности.

1. *Буланкина Н. Е. Полиязыковое образовательное пространство в контексте культуры // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. Приложение. – 2003. № 4. С. 95-102.*

2. Кагермазова Л. Ц. Возрастная психология – URL: https://chukotkabezsirot.chao.socinfo.ru/media/2019/01/25/1274339953/Vozrastnaya_psixologiya_uchebnik.pdf (дата обращения: 16.01.2022).

3. Кирьякова А. В. Закономерности развития аксиологического потенциала личности студента // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 11. С. 110-113.

4. Кирьякова А. В. Педагогическая аксиология / А. В. Кирьякова, Г. А. Мелекесов, Л. В. Мосиенко и др. М.: "Инфра-М", 2020. 283 с.

5. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы взрослости. Москва: Эксмо, 2005. 413 с.

6. Мелекесов Г. А. Развитие аксиологического потенциала личности будущего учителя: специальность 13.00.01: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Оренбург, 2003. 36 с.

7. Моисеева Л. В. Развитие аксиологического потенциала личности студента-юриста: специальность 13.00.08: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Оренбург, 1999. 235 с.

8. Мосиенко Л. В. Ценностное самоопределение студентов в пространстве университетской молодежной субкультуры: специальность 13.00.01: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Оренбург, 2012. 44 с.

9. Наумова Е. С. Реализация полилингвального обучения в школе // Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. 2021. № 7(58). С. 104-109.

10. Немов Р. С. Психология. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. 608 с.

11. Полякова А. А. Аксиологический потенциал личности: сущностные особенности, педагогические функции // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: педагогика и психология. 2011. №3. С. 74-82.

12. Пономарев Р. Е. Образовательное пространство. Москва: ООО "МАКС Пресс", 2014. 100 с.

13. Розов Н. С. Культура, ценности и развитие образования. Москва: Исследовательский центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1992. 154 с.

14. Статья 3. Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования // ФГБНУ Федеральный центр обра-

зовательного законодательства. 2021. URL: https://fcoz.ru/praktika/realizatsiya-273-fz/detail.php?ELEMENT_ID=2458 (дата обращения: 17.01.2022)

15. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д: «Феникс», 2003. 544 с.

16. Туктамышов Н. К., Салехова Л. Л. О концепции языкового регулирования в полилингвальном образовательном пространстве РТ // Известия Казанского государственного архитектурно-строительного университета. 2011. № 4(18). С. 361-367.

17. ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в РФ".

18. Хажгалиева Г. Х. Организация полилингвального образовательного пространства вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-1. С. 322-326.

19. Хажгалиева Г. Х. Ценностное самоопределение студентов в полилингвальном образовательном пространстве // EUROPEAN SOCIAL SCIENCE JOURNAL. 2018. № 2-1. С. 195-203.

РАЗДЕЛ 10. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

УДК 37.011

Проблематика образовательной среды: от античности до современности

Козилова Лидия Васильевна, доц., д.пед.н., доц. кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой МПГУ, модератор секции XIV *Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения», Москва, ORCID: 0000-0002-7650-2432, SPIN-код 4869-2989, lidiya-mggu@mail.ru*

Аннотация: на основе изучения понятия «образовательная среда», анализа развития представлений об образовательной среде и ее влиянии на субъектов образовательного процесса, автор приходит к выводу о том, что среда со времен античности исследовалась как один из важнейших факторов, воздействующих на формирование и развитие личности, а в современных условиях претерпевает существенные изменения. В статье предлагаются перспективные направления исследования проблем образовательной среды.

Ключевые слова: *среда; образовательная среда; профессиогенез.*

Проблема исследования образовательной среды образовательной организации заключается в определении понятия среда с позиции разных ученых. Так, например, изучение родового понятия «образовательная среда» влияет на его происхождение, развитие, разнообразие интерпретаций, структурных и функциональных характеристик, которое связано с тем, что изучение общих и частных проблем образовательной среды, а также анализ влияния среды на качество, эффективность и конкретные результаты образования в современной педагогической науке и практике рассматриваются одними из главных в условиях трансформации современного образования.

На основе философско-социального, историко-педагогического, ретроспективного анализа развития представлений об образовательной среде и ее влиянии на субъектов образовательного процесса отмечаем, что во все времена среда исследовалась как один из важнейших факторов, воздействующих на формирование и развитие личности, профессиональное становление и совершенствование личности. В зависимости от научной позиции того или иного исследователя, в определении по-

нятия «образовательная среда» актуализировались различные грани воздействия, влияния среды на личность [3].

Так, большинство ученых отмечают допустимость использования среды в воспитательных и образовательных целях, начиная еще с античного периода (труды Платона, Аристотеля, Эпикура).

На основе глубокого анализа историко-философской литературы, исторического обзора становления понятия «образовательная среда» в педагогической науке выделено несколько периодов в истории научной и образовательной мысли, касающихся развития представлений о значимости влияния среды жизни и среды образования на становление человека и человечества [2, 3]. Начнем с того, что гипотетически предположим, что воспитательные возможности среды имели определенное значение еще в первобытном обществе, в то время, когда человечество постепенно начало переходить от приспособления к окружающей среде к ее преобразованию в своих целях, то есть, потребовалось сохранение и передача следующему поколению накопленного опыта.

Этот накапливаемый социальный опыт мог усваиваться следующими поколениями посредством создаваемой среды, в которой кто-то из соплеменников отвечал за передачу этого опыта. Так, возможно, возник феномен учителя. В дальнейшем феномен «учитель» получил развитие и, прежде всего, в античный период. В дошедших до нас трудах греческих мыслителей и педагогов античного периода, например, в трудах Платона и его ученика Аристотеля, человек рассматривался как микрокосм, который в течение жизни взаимодействует с натурой, природной или окружающей средой и средой искусственной или средой прекрасного – искусством, храмами, театрами [2].

Примечательно, что Платон уже тогда поднял вопрос о факторах, влияющих на развитие личности, а также писал о том, что среда образования должна быть «доброй, чтобы возбуждать воспоминания о мире идей» [цит. по 2]. Так, Аристотель упоминает о следующих факторах:

– это внешние или природные факторы – все многообразие влияний окружающего мира на человека, которые фиксируются его органами чувств;

– это внутренние силы, которые побуждают человека развивать заложенные в него задатки;

– это и факторы целенаправленного воспитания, способствующего развитию способностей человека [6, с. 80].

Обратим внимание на приведенную выше классификацию, так как такая классификация факторов среды, предложенная Аристотелем, могла бы претендовать на вполне современную, что еще раз указывает на глубочайшую образованность и мудрость одного из мыслителей античности. Видимо, создавались среды, главным принципом в которых был принцип «гармонии». Гармония означала разумное сочетание в образовании природной и искусственной сред.

Современные направления исследований, посвященных проблеме образовательной среды разнообразны, и они постоянно расширяются. Так, в работах Г.Ю. Беляева, В.А. Виниченко, Р.Р. Денисовой, К.В. Дрозд, Е.А. Дроздовой, О.Б. Ершовой, С.В. Журавлевой, Л.Б. Исаевой, Ю.Н. Кулюткина, Ю.С. Мануйлова, В.И. Панова, С.В. Тарасова, В.И. Слободчикова, А.А. Ярулова, В.А. Ясвина и др. [2;7;8;9;10] раскрываются вопросы проектирования, обоснования и экспериментальной апробации воспитательных, образовательных и развивающих сред, закономерности влияния среды на подрастающее поколение. В трудах А.В. Иванова, И.И. Игнатенко, Т.Г. Ивошиной, Н.В. Камаловой, Т.Ф. Лошаковой, В.В. Рубцова и др.

анализируется процесс становления образовательной и воспитательной среды общеобразовательного учреждения, ее влияния на личность дошкольника и школьника. Такими исследователями, как А.И. Артюхина, С.Л. Атанасян, Е.А. Бурдуковская, А.А. Вербицкий, А.А. Ефремов, Е.Г. Зуева, Н.Ю. Калашникова, Т.Н. Клочкова, В.А. Козырев, А.А. Магометов, М.А. Недосекина, В.Н. Новиков изучаются вопросы эволюции образовательной и социокультурной среды современного вуза [5]. Перечисленные выше направления исследований среды говорят о том, что данная область педагогической, психологической наук, а также философии и социологии активно изучается. Имеют важное значение эти исследования для образовательной практики, поскольку именно в системе образовательных практик происходит взаимодействие средовых факторов с личностью.

Исходя из этого, проблематика среды образования сохраняет свою актуальность, но в свою очередь, понятия «среда», «образовательная среда» трансформируется. В связи с чем особенно интересны такие вопросы, как:

– выработка более или менее единой позиции в отношении определения понятия «образовательная среда»;

– поиск и научное обоснование оптимальной и эффективной структуры образовательной среды для различных типов и видов образовательных организаций, уровней образования и удовлетворения образовательных потребностей обучающихся в условиях информатизации, цифровизации, глобализации, интернационализации;

– изучение подходов и механизмов создания индивидуализированных образовательных сред и возможных путей самопроектирования сред самообразования;

– изучение и понимание функций (развивающих, формирующих, адаптирующих, социализирующих, корректирующих, управленческих и пр.) образовательной среды и механизмов ее воздействия на человека на разных этапах онтогенеза и профессиогенеза;

– разработка методологии проектирования, сопровождения и экспертизы образовательной среды, а также степени комфортности среды для обучающих и обучающихся;

– разработка образовательных программ или учебных модулей дисциплин, технологии организации производственных практик студентов педагогических вузов и колледжей, направленных на подготовку будущих педагогов к моделированию образовательных сред под определенные педагогические цели с учетом современных трендов в образовании.

1. Артюхина, А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен / Л.А. Артюшина. – Волгоград: ВолГМУ, 2006. – 237 с.

2. Журавлева, С.В. Исторический обзор становления понятия «образовательная среда» в педагогической науке / С.В. Журавлева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 3. – С. 48-56.

3. Козилова, Л.В. Теоретико-экспериментальное обоснование профессионально-ориентирующей образовательной среды педагогического университета: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Козилова Лидия Васильевна. – Москва, 2021. – 358 с.

4. Лошакова, Т.Ф. Педагогическое управление созданием комфортной среды в образовательном учреждении: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Лошакова Тамара Федоровна. – Екатеринбург, 2001. – 416 с.

5. Новиков, В.Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор / В.Н. Новиков // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 1. – С. 1-10.

6. Профессиональная педагогика / Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – М.: Изд-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с. С. 80.

7. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). — М.: Экопсицентр РОСС, 2000. - С.172-176.

8. Харченко, Л.Н., Джахбаров, М.А., Козилова, Л.В., Харланова, Н.Н. Современные тренды развития непрерывного педагогического образования. – М.: «Директ-Медиа», 2019. – 180 с.

9. Ярулов, А.А. Развитие личности в условиях образовательной среды школы// Педагогическое образование и наука. – 2014. - № 4. – С.20-23.

10. Ясвин, В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В.А. Ясвин. – М.: Народное образование, 2019. – 448 с.

УДК 37

К вопросу об этической компетентности педагога

Арутюнова Гульнора Зафаровна, доц., к.пед.н, методист детского технопарка «Кванториум», Калининград, SPIN-код: 2194-6966, arutyunova.gulia@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматривается проблема профессионального поведения педагога в контексте формирования этической компетентности; показаны проявления положительных личностных качеств педагога во взаимоотношениях всех субъектов образовательных отношений; описаны способы регулирования профессионального поведения.

Ключевые слова: профессиональная этика педагога; мораль и нравственность; этическая компетентность; профессиональное поведение; регуляция поведения; способы регулирования профессионального поведения.

Актуальность проблемы морально-ценностного развития личности обусловлена рядом фундаментальных социально-экономических изменений, происходящих в нашей стране.

Во-первых, процессы нарастающей глобализации требуют активного взаимодействия и диалога субъектов образовательных отношений, представителей разных культур, для каждой из которых характерна своя система ценностей и мировоззрения.

Во-вторых, в обществе происходит трансформация социальных отношений – переход от традиционного коллективизма к индивидуализму: отношения кооперации и сотрудничества всё чаще заменяются отношениями равноценного обмена и выгоды.

В-третьих, особую актуальность приобретает проблема решения ключевой задачи развития личности – построения собственной системы морально-ценностных установок мировоззрения, что, собственно, и определяет его этическую компетентность. Именно самоопределение и осуществление жизненных выборов в профессиональной и идеологической сфере основано на ориентировке личности в системе ценностей, отражающих важнейшие приоритеты жизнедеятельности человека [2].

В современном российском обществе вопрос о моральной оценке деятельности и поведения до сих пор не получил своего разрешения, зачастую односторонне интерпретируясь как вопрос духовно-нравственного воспитания в контексте религиозного образования.

В языке, претендующем на научную строгость, существенный смысл придаётся главным образом разграничению понятий этики и морали (нравственности), но и

оно не до конца выдерживается. Так, иногда, этику как область знания, называют моральной (нравственной) философией, а для обозначения определённых моральных (нравственных) феноменов используют термин этика (профессиональная этика).

Профессиональная этика – учение о профессиональной морали, представляющей собой систему нравственных принципов, предписаний, заповедей и норм применительно к особенностям профессии.

По своему этимологическому содержанию греческое «этика» и латинское «мораль» совпадают, эти слова были образованы искусственно для обозначения определённой области исследования.

В общем смысле профессиональная этика есть следование нравственным началам, которое включает в себя «должное» в чистом виде, предзаданное профессиональными требованиями.

Существуют различные попытки разведения понятий морали и нравственности. Согласно наиболее распространённой из них, восходящей к Гегелю, под моралью понимается субъективный аспект соответствующих поступков, а под нравственностью - сами поступки в их объективно развёрнутой полноте:

- мораль – то, какими видятся поступки индивиду в его субъективных оценках, умыслах, переживаниях вины;

- нравственность – то, какими на самом деле являются поступки человека в реальном опыте жизни семьи, народа, государства.

В научной и учебной литературе употребляются такие термины, как мораль и нравственность, моральные качества и нравственные качества, но не совсем чётко раскрывается смысл, вкладываемый в эти понятия.

В целом попытки закрепить за словами «этика», «мораль», «нравственность» различный содержательный смысл и соответственно придать им различный понятийно-терминологический статус не вышли за рамки академических опытов. В общекультурной лексике все три слова продолжают употребляться как взаимозаменяемые. Например, в живом русском языке то, что именуется этическими нормами, с таким же правом может именоваться моральными нормами или нравственными нормами.

Особого внимания заслуживает точка зрения, которая рассматривает мораль как внешний, а нравственность как внутренний регуляторы поведения человека [1].

В действительности существующие в обществе нормы морали не всегда могут приниматься конкретным индивидом и совпадать с его представлениями о добре и зле, справедливом и несправедливом. В этом случае человек поступает зачастую в соответствии с собственными (внутренними) представлениями и взглядами.

Современный образовательный процесс ставит педагога лицом к лицу с живым человеком. В связи с этим, особенно важна в нравственном отношении область изучения поведения педагога в профессиональной деятельности.

Итак, элемент деятельности – поведение педагога по отношению к людям, с которыми он призван иметь дело. Это поведение не есть простая совокупность поступков, следующих один за другим в порядке времени, это есть систематический и последовательный ряд деяний, связанных между собою одним и тем же побуждением и одной и той же целью. Иными словами – это есть сознательный образ действий, одинаково применимый ко всем разнообразным случаям профессиональной жизни, предусмотреть и предустановить которые заранее невозможно.

В деятельности педагога должны сливаться правовые и нравственные требования. Правила для внешних деяний в своём практическом осуществлении неминуемо

отражают на себе и внутренний строй души того, кто их осуществляет, ибо в каждом действии наряду с вопросом, что следует произвести, возникает не менее важный вопрос о том, как это произвести. Неслучайно, одним из требований профессионального стандарта к личности педагога является «соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики».

Отсюда следует, что мораль – это прежде всего система укоренившихся требований общества, профессии к личности и её поведению (внешнее), а нравственность - реальное проявление моральных норм в сознании и поведении человека (внутреннее).

Вот почему речь идёт о педагоге с теми неизбежными условиями, в которые его ставит разумное законодательство, и с теми типическими чертами, которыми его снабжает общественное правовое и нравственное чувство.

Итак, каковы эти условия?

Профессиональное поведение может выражаться в профессиональных обязанностях или в непосредственной связи с ними (деловое поведение);

б) связанных с его должностным положением, либо обладанием;

в) профессиональной информацией, профессиональными навыками и т.д. («внеслужебное» поведение).

Особое условие – это поведение. Регуляции поведения способствует соблюдение правил, общих принципов поведения, которые закреплены в документах: законах, подзаконных актах, постановлениях, типовых кодексах, приказах, положениях и иных).

Акты, регулирующие правила профессионального поведения той или иной специальности, называются кодексами профессиональной этики.

Содержание этих документов основано: на противопоставлении должного и сущего; стимулирует в человеке стремление к совершенствованию, желание реализовать себя; связано по преимуществу с санкциями, к числу которых также относят общественное мнение; демонстрирует социально-нравственную сущность поведения и деятельности; содержит в себе меры принуждения к должному поведению.

Таким образом, говоря о морально-нравственной регуляции человеческого поведения, выделяют, с одной стороны, мораль как регуляцию поведения посредством строго фиксированных норм, внешнего психологического принуждения и контроля общественного мнения и т.д.; а с другой стороны, нравственность как сферу внутренней свободы, самоуправления и творчества личности, которая сама принимает нравственные решения и берёт на себя ответственность за их последствия.

Каждый педагог в процессе деятельности общается с огромным количеством людей, которые видят в нём, в первую очередь, человека, и лишь потом – педагога. Моральная санкция осуществляется мерами духовного воздействия, ибо требования морали поддерживаются силой общепринятых обычаев, общественного мнения или личной убежденностью индивидов.

В этом аспекте, положительные личностные качества должны проявляться во взаимоотношениях всех субъектов образовательных отношений, такие, как:

- уважение к личности каждого субъекта образовательных отношений, которое проявляется в корректности обращений; внимательности, педагогической тактичности;

- проявление терпимости и уважение к обычаям и традициям народов России и других государств, учитывать культурные и иные особенности различных этнических, социальных групп и конфессий, способствовать межнациональному и межконфессиональному согласию.

Особенности профессиональной деятельности педагога настолько своеобразны и так существенно затрагивают права и интересы людей, что требуют отдельной характеристики с точки зрения их влияния на нравственное содержание этой деятельности.

Индикатором сформированности этического сознания является этическая компетентность. Важным фактором формирования этического сознания и этической компетентности является собственный опыт осмысления ценностных ориентаций в процессе межличностного взаимодействия, опыт принятия решения в ситуации нравственного выбора, нравственной оценки поступков других людей и своих действий [3].

Таким образом, этическая компетентность педагога формируется на основе взаимосвязи и взаимообусловленности правовых и нравственных принципов, норм, правового и нравственного сознания. Существуют два способа регулирования профессионального поведения: запреты совершать определённые действия либо наносить ущерб авторитету профессии; предписания вести себя должным образом в соответствующих ситуациях.

1. Гусейнов, А.А., Кон, И.С. Словарь по этике. - М.: Политиздат, 1989. - С.186-187.

2. Молчанов, С.В. Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию// Вест. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2011.- № 2.

3. Мешкова, И.В. Этическая компетентность будущего педагога в структуре психологической готовности к профессиональной деятельности // Материалы VIII Всероссийской (национальной) научно-практической конференции «Этика меняющегося мира: теория, практика, технологии». - Красноярск, 2020 г.

УДК 371

Современный классный руководитель: какой он?

Афанасьева Ирина Васильевна, доц., к.пед.н., доц. кафедры юридической психологии и права, Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва; SPIN-код: 6241-2112, vvafv@ya.ru

Куницына Светлана Михайловна, доц., к.пед.н., доц. кафедры методики воспитания и дополнительного образования, Академия социального управления, г. Москва, SPIN-код: 8283-5690, svetlana28061979@mail.ru

Фролова Светлана Леонидовна, д.пед.н., проф. кафедры методики воспитания и дополнительного образования, Академия социального управления, г. Москва, SPIN-код: 2179-8998, slfrolova@gmail.com

Аннотация. Авторы статьи рассматривают цель и задачи деятельности классного руководителя, направления работы, права, профессионально важные качества.

Ключевые слова: классный руководитель; общеобразовательная организация; воспитание; направления работы классного руководителя; задачи деятельности классного руководителя.

В настоящее время государство и общество в полной мере осознали огромную роль воспитания в жизни подрастающего поколения.

На государственном уровне принят ряд нормативно-правовых документов, касающихся воспитания. В Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года обозначены ее цель, задачи, приоритеты, основные направления развития воспитания [1]. В ФГОС НОО, ООО, СОО прописаны личностные результаты обуча-

ющихся. В 2020 году общеобразовательные организации, опираясь на Примерную программу воспитания, разработали Рабочие программы воспитания, где заданы цель и задачи воспитания на разных уровнях образования, модули воспитания (инвариантные и вариативные) [3].

Ключевая роль в воспитании обучающихся общеобразовательных организаций отводится классному руководителю. Классный руководитель – это человек, на котором лежит особая ответственность в деле воспитания перед государством, обществом, обучающимися и их родителями. Для воспитанников он является помощником, наставником, образцом поведения в решении жизненно важных задач.

Классный руководитель как организатор воспитательного процесса наделен следующими правами:

- право на самостоятельный выбор приоритетных направлений воспитания, его содержания, методов, форм и технологий;
- право вносить предложения от имени субъектов образования администрации школы, касающиеся эффективности и совершенствования воспитательного процесса;
- право на участие в разработке локальных актов по вопросам воспитания;
- право самостоятельного планирования и организации воспитательных мероприятий с обучающимися;
- право на использование инфраструктуры образовательной организации для проведения воспитательных мероприятий;
- право на методическую помощь в вопросах воспитания;
- право приглашать родителей с целью оказания помощи по вопросам воспитания;
- право на посещение уроков и внеурочной деятельности;
- право на защиту собственной чести и достоинства;
- право на повышение квалификации.

Деятельность классного руководителя сложна и многогранна, осуществляется в соответствии с принципами *опоры на духовно-нравственные ценности народов РФ, социально открытого пространства, нравственного примера, интегративности воспитательных программ, непрерывности и социальной востребованности воспитания, кооперации и сотрудничества всех субъектов воспитания, обеспечения защиты прав и интересов каждого ребенка* [2].

Среди множества задач, стоящих перед классным руководителем, выделим наиболее значимые:

- создание комфортного психологического климата в классе;
- гуманизация межличностных отношений;
- формирование внутренней позиции обучающихся по отношению к негативным явлениям окружающей социальной действительности, в частности, по отношению к кибербуллингу, деструктивным сетевым сообществам, употреблению различных веществ, способных нанести вред здоровью человека; культу насилия, жестокости и агрессии; обесцениванию жизни человека и др.
- формирование у обучающихся активной гражданской позиции;
- формирование способности у обучающихся реализовывать собственный потенциал в современном мире.

Исходя из выше обозначенных задач, работа классного руководителя в школе осуществляется по шести направлениям.

1. **Личностно ориентированная деятельность по воспитанию и социализации обучающихся в классе.** В рамках данного направления классный руководи-

тель осуществляет контроль за посещаемостью и успеваемостью обучающихся, мотивирует ребят на обучение, обеспечивает их включенность в воспитательные мероприятия, содействует социализации, осуществляет индивидуальную поддержку, опираясь на психофизиологические особенности и особенности семейного воспитания, оказывает поддержку ребятам, оказавшимся в сложной жизненной ситуации, помогает разрешать школьные конфликты, оказывает психологическую помощь и помощь в стрессовых ситуациях, занимается профилактикой различных видов зависимости, формирует навыки информационной безопасности, поддерживает талантливых ребят, обеспечивает защиту прав обучающихся.

2. **Деятельность по воспитанию и социализации обучающихся, осуществляемая с классом как социальной группой.** Классный руководитель изучает и анализирует характеристику класса как малой социальной группы, старается создать благоприятный психологический климат, делает упор на гуманизацию отношений внутри группы, формирует ценностно-ориентационное единство, включает обучающихся в социальные проекты и волонтерскую деятельность для организации и поддержки форм конструктивного взаимодействия, выявляет и корректирует деструктивные отношения, занимается профилактикой асоциального и девиантного поведения.

3. **Осуществление воспитательной деятельности во взаимодействии с родителями (законными представителями) несовершеннолетних обучающихся.** Работа классного руководителя по этому направлению включает в себя привлечение родителей к сотрудничеству в интересах воспитания школьников, формирование единых с семьями воспитанников подходов к воспитанию, информирование родителей о ходе воспитательного процесса в течение учебного года, содействие повышению педагогической компетентности родителей.

4. **Осуществление воспитательной деятельности во взаимодействии с педагогическим коллективом.** В рамках данного направления классный руководитель осуществляет взаимодействие с администрацией школы и педагогическим коллективом с целью выработки единых подходов к воспитанию обучающихся, по вопросам изучения личностных особенностей, интеграции в классном коллективе, построению индивидуальных образовательных и воспитательных маршрутов, включению в различные виды деятельности, вовлечению во внеурочную деятельность и внешкольную работу. Совместно с педагогическим коллективом осуществляется работа по профилактики девиантного поведения, а также работа по оказанию помощи детям, находящимся в сложной жизненной ситуации.

5. **Участие в осуществлении воспитательной деятельности во взаимодействии с социальными партнерами.** Осуществляя взаимодействие с социальными партнерами, классный руководитель способствует профессиональному самоопределению обучающихся, организует мероприятия с привлечением научных организаций, учреждений дополнительного образования, учреждений физкультуры и спорта, привлекает социальные службы для работы с детьми, находящимися в группе риска.

6. **Ведение и составление педагогическими работниками, осуществляющими классное руководство, следующей документации:** план воспитательной работы, классный журнал.

Итак, классный руководитель – основная фигура в воспитании ребят. Какие же профессиональные качества наиболее значимы в деятельности классного руководителя современной школы? Среди наиболее важных профессиональных качеств сле-

дует отметить эмпатию, креативность, педагогический оптимизм, осознание себя руководителем коллектива класса.

Быть классным руководителем очень непростая задача. Только тот человек, который проживает жизнь вместе со своими воспитанниками, умеет понять каждого, протянуть руку помощи, сострадает и сочувствует добьётся успехов в этом непростом деле воспитания.

1. Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года: [утв. распоряжением Правительства РФ от 29.05.2021 № 996- р].

2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – URL: https://mosmetod.ru/files/metod/nachalnoe/orkse/fgos/konc_dnrv.pdf (дата обращения: 03.09.2021).

3. Примерная программа воспитания школьников / Институт стратегии развития образования РАО. – URL: http://form.instrao.ru (дата обращения: 05.09.2021).

УДК 37.04

Создание воспитывающей среды для обучающихся общеобразовательной школы через интеграцию урочной и внеурочной деятельности

Балабанова Людмила Ивановна, учитель музыки МБОУ «СОШ №17» г. Калуги. l79605186673@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен опыт работы учителя музыки по созданию воспитывающей среды для обучающихся по выявлению и развитию музыкальных способностей ребенка на уроках и занятиях внеурочной деятельности. Автор приходит к выводу о том, что профессиональная компетентность учителя должна быть связана с научно-обоснованными идеями выявления индивидуальных способностей учащихся с целью их дальнейшего эффективного развития и создание соответствующих условий – воспитывающей среды.

Ключевые слова: универсальные учебные действия (УУД); метапредметные УУД, индивидуальные способности; творчество; личность.

Все, чему учат человека, должно быть не разрозненным и частичным, но единым и цельным. Я.А. Коменский.

Школа – это огромное количество знаний, которые получат дети при обучении в школе. Но особое предназначение школы заключается, конечно, не только и не столько в количестве знаний, которые получат учащиеся школы, а какими вырастут наши дети. Наряду со знаниями огромное значение в школе имеет воспитательная среда, в которой развиваются дети и какими личностными качествами они будут обладать, зависит от множества критериальных факторов, которые содержатся в целостной воспитательной системе школы. Обращаясь к трудам Выготского Л.С., стоит обратить внимание на отличные идеи в области воспитания, которые актуальны и на сегодняшний день: «В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность…. Учитель является, с психологической точки зрения, организатором воспитывающей среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанником…» [2, с.6].

Вчитываясь внимательно в мудрые слова автора, стоит заметить и напомнить наши требования ФГОС ОО, где говорится о развитии самостоятельности в деятельность учащихся, развитии метапредметных, предметных и личностных универсальных учебных действий [6; 7]. Таким образом, обращаясь к созданию воспитывающей среды в школе, хочется свой разговор вести от имени учителя музыки,

профессиональная деятельность которого напрямую касается воспитательной системы школы и развитии эмоционально-личностной сферы учащихся.

Учителя музыки не готовят детей на олимпиады, данный предмет не сдают на ОГЭ и ЕГЭ, но если у ребенка отсутствует тревога, преобладает устойчивое эмоциональное состояние и он с удовольствием поет, значит, педагогическая задача выполнена грамотно. Применяя в своей работе современные педагогические технологии и учет психофизиологических особенностей учащихся, все эти годы добивалась не только высоких учебных результатов, но и развивала творческие способности учащихся, формировала их нравственно-патриотические чувства, развивала их эмоционально-личностные и коммуникативные качества.

Участие детей в коллективных мероприятиях не только развивают музыкальные способности, но и формируют навыки коммуникативного общения, конструктивного решения проблемных вопросов и компетентностные навыки, которые нужны им в повседневной жизни сейчас и в будущем.

Урок музыки сам по себе считается необычным потому, что развивая предметные навыки и формируя знания по учебному предмету, учитель музыки способствует формированию самых важных навыков – конструктивного диалогового общения между ребенком и взрослым (без них невозможно подготовить талантливых певцов и танцоров), навык достижения цели и мотивация успеха, развитие организаторских способностей, навыков межвозрастного общения, развитие музыкальных задатков и возможно первые шаги на пути к профессионализму.

Можно много перечислять компетентностных навыков, которые воспитывает музыка у человека, потому что это, прежде всего, личностное развитие, формирование патриотических и нравственных чувств, воспитание чувства эмпатии, сопереживания, и это все подвластно музыке.

Да, обучаясь в школе, мы часто говорим о развитии интеллекта школьника, но именно музыка призвана обучать **эмоциональному интеллекту** каждого ребенка, вот именно поэтому программа реализуется на протяжении младшего и старшего подросткового возраста до 8 класса [3, с.9-18.]. Отметим, что воспитание эмоционального интеллекта у учащихся, особенно в кризисные периоды взросления, позволяет вырастить настоящего гражданина своего Отечества, настоящего Человека. У предметов эстетического цикла особая миссия в школе – они отвечают за воспитание подрастающего поколения, за их личностное развитие и взросление. Именно поэтому, в своей работе использую такие педагогические приемы, методы и технологии, которые помогают раскрыться ребенку, почувствовать себя, свои силы, ощутить радость удачи и удовлетворения от переданных чувств другому человеку.

Учитывая специфику предмета, чаще всего использую **метапредметный и межпредметный подход**, т.к. разделить, например, музыку и поэзию порой совсем нельзя, их надо слышать и чувствовать вместе. А в это время ученик развивает и аналитические, и исследовательские навыки. Таким образом, получается комплексное развитие.

Опять-таки, возвращаясь к специфике предмета эффективно применяю **индивидуализированный и личностно-ориентированный подход** в образовании, без него совсем нельзя, склонность к музыке у каждого человека разная, а значит необходимо научить ребенка услышать то, о чем она хочет сказать, а скорее всего, быть в одном произведении, каждый услышит свое и может попробовать продолжить сочинение самостоятельно…

Формируя навыки **проектной и исследовательской** деятельности, учащиеся учатся не только анализировать и исследовать, но и самостоятельно сочинять песни

и музыку, сценарии праздников и фестивалей, в которых сами участвуют и проводят в рамках внеурочной деятельности в школе.

Урок музыки, по Федеральным государственным образовательным стандартам, проходит один раз в неделю. И порой этого бывает недостаточно. И тогда на помощь приходят дополнительные занятия. Хоровые, ансамблевые, сольные, театральные, концертные. Требования одни и те же, как на уроке, так и вне его - сопричастности, сотворчества. Ведь то, что объясняется на уроке, должно найти отклик и в жизни. А где, как не на дополнительных занятиях, дети пробуют раскрыть свои таланты и показать не только свои вокальные способности, но и применить роль актера, который должен показать чувства, эмоции, любовь к Родине, научиться принимать самостоятельные решения, преодолевать волнение, осваивать правила этикета. В моей практике ни раз наблюдала за тем, как симбиоз уроков музыки и дополнительных занятий помогает детям понять свои творческие способности, вырабатывает у них определенные нормы поведения, развивает речь, уходит скованность и сдержанность в общении с друзьями и учителями, формируется коммуникативная компетентность. Происходит саморазвитие личности и вырабатывается индивидуальный творческий стиль жизнедеятельности [4]. Огромную роль в этом отводится учителю, от действий которого зависит воспитание ребенка.

Развитие творческой фантазии – это долгий, кропотливый труд в педагогической деятельности. Творчество, как самый сложный вид деятельности напрямую зависит от творческой фантазии. Импровизации помогают детям развивать фантазию, хотя и требуют серьезной подготовки, где без помощи учителя не обойтись. Ребенок с его искренними и творческими устремлениями, с его стремлением создавать что-то новое, свое, неповторимое раскрывает в себе огромный потенциал и видение чего-то важного. Возможно, он не станет музыкантом, актером, художником, но творческие увлечения оставят добрый и полезный след в его дальнейшей жизни.

Помимо творческой фантазии огромную роль играет развитие очень важного компонента в воспитании, эстетического воспитания. На любом занятии, будь то урок или дополнительное занятие, необходимо доступно и ненавязчиво прививать детям любовь к природе, Родине, жизни. Научить видеть настоящий мир со всех сторон и находить в каждой детали что-то прекрасное и гармоничное. Постепенно у ребенка сформируется потребность к красоте и добру, как к человеку, так и к окружающему его миру. Эстетическое понимание при восприятии музыкальных произведений на уроке и вне его, возникает при участии ребенка в творческом процессе. И этот процесс достаточно длительный. Изначально происходит первичное восприятие и творческое моделирование на основе наблюдений, объяснений, показа, анализа. Этот процесс осуществляется на уроках, где дети становятся слушателями, зрителями, исполнителями. Затем проходит совместная и индивидуальная деятельность, направленная на дальнейшее использование этих знаний практически. Тут огромную роль играют дополнительные занятия детей вокалом, хоровым творчеством, актерскими мастерскими. Итогом этого кропотливого труда становятся выступления детей на различных площадках – праздниках, массовых мероприятиях таких, как «Посвящение в первоклассники», «Масленица», «Новый год», концерты для учителей, ветеранов и многое другое. Все эти мероприятия непосредственно связаны с уроками музыки, где перед детьми через музыку проникают переживаемые чувства товарищества, дружбы, скромности, эмоциональной насыщенности. Комплексные занятия благотворно влияют на физиологию и психику ребенка, воспитывают эстетические потребности и формируют благотворную почву будущего

здорового общества. Чем больше и активней подросток участвует в жизни школы, тем меньше проблем возникает у него во взрослой жизни, так как комплексное музыкальное воспитание уменьшает вероятность плохого поведения, развивает самостоятельное принятие решений, личностное и творческое развитие.

В результате комплексных занятий и на уроках, и на дополнительных занятиях дети демонстрируют положительные результаты в умениях и навыках, получают возможность выбора направления деятельности, тренируют память, развивают вариативность и гибкость мышления. И чем старше они становятся, к ним приходит понимание, что они учатся ответственности не только за себя, но и за других. А приобретенный опыт очень часто находит применение, как в жизни, так и в учебной деятельности. Раньше и подумать трудно было об использовании критериального подхода на уроках музыки. Но, учитывая требования ФГОС и новых концептуальных положений предметной области «Искусство» творчески переработала научный подход по выявлению творческих способностей учащихся и использую в работе не только традиционные способы выявления музыкальных способностей, но уровневый подход по выявлению индивидуальных склонностей к музыке. Привожу пример критериальной диагностики (уровневой) по выявлению музыкальных способностей на уроках музыки и занятиях внеурочной деятельности, составленную на основе научно-обоснованных способностей Б.М. Теплова [9, с. 11, 40, 328] и критериев диагностики музыкальных способностей, разработанных О.П. Радыновой [7], которые использую для педагогического наблюдения за развитием способностей учеников. В табл. 1 представлены направления и критерии диагностики музыкальных способностей в соответствии с уровневым подходом по Радыновой.

Таблица 1 – Направления и критерии диагностики музыкальных способностей

Основные музыкальные способности	*Высокий уровень (3 балла)*	*Средний уровень (2 балла)*	*Низкий уровень (1 балл)*
Ладовое чувство	Яркое эмоциональное восприятие музыки, внимание во время слушания предлагаемого произведения, просьба повторить музыкальное произведение, наличие любимых произведений, точное ощущение устойчивости и неустойчивости звуков при окончании на них мелодии.	Внешнее проявление эмоциональности при прослушивании, недостаточное внимание при восприятии, нестабильность правильных ответов в определении устойчивых и неустойчивых звуков при окончании на них мелодии, нестабильность правильного выполнения задания довести мелодию до тоники.	Отсутствие внешних проявлений эмоциональности при восприятии предлагаемого музыкального произведения, неузнавание знакомых мелодий, отсутствие способности довести мелодию до тоники.
Музыкально-слуховые представления	Чистое интонирование мелодии знакомой песни с сопровождением и без него, точность интонации незнакомой мелодии после ее предварительного прослушивания, правильный подбор по слуху несложной	Недостаточно чистое интонирование мелодии знакомой песни с сопровождением и без него, неточная интонация мелодии после ее предварительного прослушивания, подбор с ошибками несложной мелодии	«Гудошник», неправильный подбор по слуху незнакомой мелодии.

	мелодии (попевки).	(попевки) по слуху.	
Чувство ритма	Четкое воспроизведение в хлопках ритмического рисунка мелодии, соответствие ритма движений по ритму предлагаемого музыкального произведения.	Воспроизведение в хлопках ритмического рисунка мелодии с ошибками, недостаточная точность соответствия ритма движений ритму предлагаемого музыкального произведения.	Неправильное воспроизведение ритмического рисунка мелодии, несоответствие ритма движений ритму музыкального произведения.

В настоящее время профессиональная компетентность учителя должна быть связана с научно-обоснованными идеями выявления индивидуальных способностей учащихся с целью их дальнейшего эффективного развития. Именно поэтому стараюсь вести педагогическое наблюдение за самостоятельной деятельностью учащихся и развивать их гуманитарные и музыкальные способности. Опытом своей педагогической деятельности делюсь в ходе конференций, выступая с докладами, а также описываю в статьях, а самое главное, в виде творческих мероприятий, которые всегда открыты для всех субъектов образования и общественности: детей, родителей, учителей.

1. *Алексеев Ю.В., Воронин А.В. Развитие и диагностика способностей. – М.: Просвещение, – 2010. – 177 с.*

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

3. Лейтес Н.С. Соотношение возрастного и индивидуального в способностях школьников //Вопросы психологии. – 1985,- Т.6.- № 1,- С.9-18.

4. Каканова Ю.А. Развитие музыкальных способностей средствами музыкального фольклора – http://www.vevivi.ru.html

5. Основная образовательная программа НОО МБОУ «СОШ №17» г. Калуги от 31.08.2019.

6. Основная образовательная программа ООО МБОУ «СОШ №17» г. Калуги от31.08.2019.

7. Радынова О.П. Произведения классической музыки в работе с детьми // Дошкольное воспитание. – 2014. – №10.

8. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Наука, 2003. – 384 с.

9. Теплов Б.М. Способности и одаренность. Т. 2. 1941 – С. 11, 40, 328.

УДК 377.8

Компетентностный подход как стратегическое направление профессиональной подготовки будущего учителя в системе среднего профессионального образования

Батарова Татьяна Михайловна, к.пед.н., доц., преподаватель, «Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия, митрополита Московского», г.о. Тольятти, battati22@mail.ru

Трифонова Татьяна Сергеевна, магистрант, «Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия, митрополита Московского», г.о. Тольятти, tatianasergeevnag@yandex.ru

Аннотация: В данной статье авторами рассматривается вопрос о сущности и различных подходах к реализации в современных условиях компетентностного подхода в системе среднего профессионального образования как стратегического направления формирования профессиональных компетенций будущего учителя.

Ключевые слова: компетентностный подход; профессиональная компетентность, компетенция; компетентность; педагогическая деятельность, управленческая компетенция.

Инновационные процессы в развитии системы образования детерминировали необходимость качественного изменения подготовки будущего учителя к реализации системно-деятельностного и личностного подходов в формировании личности обучающихся. Подготовка компетентного специалиста в системе среднего профессионального педагогического образования является аксиоматическим требованием.

В отечественной педагогической науке и практике дефиниции «компетентность» и «компетенция» стали широко применяться лишь в конце XX века. Рассмотрение вопроса о компетентностном подходе, о классификации и характеристики компетенций, особенно в аспекте педагогического управления весьма неоднозначен.

Представим лишь некоторые позиции авторов. Так, И.П. Мединцева отмечает, что вопрос о внедрении компетентностного подхода в систему профессионального образования актуален в связи с повышением конкуренции, расширением рынка труда, внедрением инновационной деятельности, что подготовка квалифицированного специалиста должна соответствовать уровню и профилю образования; также такой выпускник будет конкурентоспособен на рынке труда, компетентен, свободно владеть своей профессией и ориентироваться в сопредельных областях, готов к постоянному профессиональному росту, социален и профессионально мобилен [14, с. 3-12].

В своей статье О.В. Заболотных, С.В. Селезнева отмечают необходимость перехода от «знаний» к «способам деятельности» особенно в информационном обществе, где требуется способность обучающихся к совместным действиям в новых ситуациях [7, с. 191-192]. В.О. Власова раскрывает вопрос о содержании профессиональных компетенций и отмечает, что прежде необходимо обозначить понятие «образование», которое в научной и учебно-методической литературе трактуется по-разному (Ю.К. Бабанский, И.Ф. Харламов), делая вывод о том, что данное понятие «характеризуется как многогранное явление в виде процесса и результата познавательной деятельности, как средство формирования личности, ее мировоззрения и различных качеств, как путь профессиональной подготовки и т.д.» [5, с. 202-204].

Таким образом, определяем: процесс образования (системы подготовки к профессиональной деятельности) невозможен без компетентностного подхода.

О внедрении в систему образования компетентностного подхода в отечественной истории исследователи говорят с точки зрения различных взглядов (И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, Б.Д. Эльконин и др.), но определяют, что «компетентностный специалист» и «квалифицированный» понятия не тождественные, и в своей профессиональной сфере необходимо обладать не только определенными знаниями, умениями и навыками предметного характера, но и способностью реализовывать их. Одной из первых пишет И.А. Зимняя, которая совместно с группой исследователей, представила детальный анализ становления категории «компетентность», разработала структуру компетентности, выделили возрастные особенности компетентности, описала подходы к оценке компетентности [10].

Так, исследования И.А. Зимней позволяют определить сущность компетентности, которая включает в себя: знания (знание содержания деятельности, знание программы деятельности и проч.); выработанные способности, умения реализовывать

знания - опыт (либо на уровне навыков, либо умений); ценностно-смысловое звено - ценность (осознание, осмысление того, что значит для тебя это действие; эмоционально-волевая регуляцию (в широком смысле это внутренняя регуляция своего поведения, деятельности); готовность (мобилизационная готовность) [11].

А.К. Маркова рассматривает структуру профессиональной компетентности с психолого-педагогической точки зрения и выделяет 4 блока таковых, в основе которых лежат психолого-педагогические знания, умения, позиции. При дальнейшем исследовании этого вопроса профессор дополняет их, вводя специальную, социальную, личностную, индивидуальную составляющие [13, с. 34-35].

Весьма значимым является исследование Л.М. Митиной, продолжающее исследование Л.А. Петровской, в контексте познания социально-психологических и коммуникативных аспектов компетентности учителя [15].

По мнению О.Е. Лебедева, компетентностный подход – это некий набор инструментов, позволяющих определять цели, содержание, организацию образования, а также оценивать результат [12, с. 3-12].

И.А. Зимняя рассматривает компетентностный подход как сложное явление, которое подразумевает «комплекс методологических, парадигмальных структурных компонентов». Данный комплекс направлен на формирование компетентностей и компетенций, которые должны находиться в таком соотношении, при котором теоретические знания и личностные качества будут способствовать подготовке специалиста, имеющего соответствующее представление о своем деле. Мы солидарны с профессором в вопросе о субъектности человека в общении. Основываясь на трудах Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясищева, Н.В. Кузьмина, А.А. Деркача, автор выделяет три группы компетентностей: 1) в отношении себя как личности; 2) в отношении взаимодействия с окружающими; 3) в отношении проявления к деятельности человека в общем [10].

Таким образом, можно отметить наличие нескольких подходов научного толкования сущности и структуры компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущего специалиста-педагога в системе среднего профессинального образования.

Различая такие понятия как «компетентность» и «компетенция», ученые отмечают, что первое отражает личностные черты и формируется на основе компетенций, а второе – факторы, которые способствуют достижению лучшего результата в деятельности (мотивация, знания, умения и прочее).

Стоит отметить, что понятие «профессиональная компетентность» имеет авторские трактовки. Приведем примеры тех, с которыми мы солидарны. Профессор Р.С. Пионова рассматривает профессиональную компетентность как умение действовать в соответствии с ситуацией, требованиями дела, с учетом последовательно организованной деятельности решать задачи. Также автором принят во внимание личностный аспект, т.к. компетентностный специалист должен самостоятельно оценить свое действие [16].

В свою очередь, А.А. Дергач и В.Г. Зазыкина понимают «профессиональную компетенцию» как главный компонент подсистем профессионализма личности и деятельности, а значит, в рамках данной трактовки будет постоянное расширение системы знаний, которая позволит выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью [6].

И.В. Солодилова констатирует, что профессиональная компетенция свидетельствует об осведомленности специалиста в рамках определенной деятельности, а

значит будет способствовать эффективной реализации в практической деятельности профессиональной квалификации и опыта [17, с. 128].

Профессиональная компетентность в широком смысле весьма сложна и многомерна, поэтому в практическом аспекте возникают сложности ее формирования и диагностики. Необходимо от общего понятия «компетентность» перейти к конкретному, например, «коммуникативная компетентность», «управленческая компетентность» и пр. На наш взгляд, именно коммуникативная и управленческая компетентность являются значимыми в профессиональной подготовке будущего специалиста-педагога в системе СПО, поскольку педагогическая деятельность имеет коммуникативную основу и вне общения осуществляться не может. Коммуникация современного учителя с обучающимися строится в парадигме «учитель-организатор», так как именно учитель организует и регулирует учебно-познавательную и другие виды деятельности обучающихся. Коммуникация имеет управленческий характер.

Б.Г. Ананьев в книге «Психология педагогической оценки» впервые указал на важность учета такой категории как общение. В трудах психолог констатирует: общение имеет внутреннюю сторону – познание участниками общения друг друга, межличностные отношения, саморегуляцию поступков человека с учетом полученного знания.

Значимой особенностью современного образования является не запоминание энциклопедических знаний обучающимися, а формирование у них «умения учиться» (ФГОС НО), овладение универсальными учебными действиями. Решение этих задач возможно лишь при качественно сформированной управленческой компетентности как в организационно-деятельностном, так и в коммуникативном аспекте. Понятие «педагогическое управление» (Ю.В. Васильев) занимает прочные позиции в педагогической науке. Автор обращает внимание на роль коммуникации в педагогическом управлении, подчеркивая, что от нее зависит результативность деятельности учителя.

Еще В.А. Кан-Калик, являющийся одним из основателей исследования проблемы педагогического общения, в своей книге отражает мысль о том, что в педагогической деятельности «недостаточно только знание учителем основ наук и методики учебно-воспитательной работы». Объясняя это тем, что такого рода знания могут быть эффективны в достаточной мере в работе с обучающимися только благодаря использования «системы живого общения».

«Данная коммуникативно-управленческая профессиональная компетенция учителя проявляется в подготовке и проведении уроков и внеурочных занятий, в умении управлять деятельностью класса (группы детей)» [18, с.173].

Такой подход создает условия для формирования «умения учиться» (по ФГОС), повышает познавательную активность обучающихся.

Отсюда следует, что управленческие компетенции будущего учителя становятся основой для формирования его ключевых компетенций в условиях развития и совершенствования образования в системе среднего профессионального образования.

Педагоги-практики используют различные способы реализации компетентностного подхода в СПО, говоря о значимости внедрения такого. Это объясняется возникновением ряда новых проблем, которые обусловлены политическими, социально-экономическими, мировоззренческими и другими факторами. Для того, чтобы будущий выпускник был способен осуществлять не только профессиональные задачи, но и принимать решения в нестандартных ситуация, необходимы действенные инструменты работы с ними.

О важности умения организовать деятельность посредством управленческой коммуникации в процессе обучения детей пишет Т.М. Батарова. Рассматривая противоречие между социальным запросов к подготовке будущего учителя и отсутствием специальной подготовки таких специалистов, которые будут создавать условия в рамках педагогического процесса с целью реализации возможностей обучающегося, автор констатирует факт: необходимо изменение в подготовке студентов, а значит, внедрение в образовательный процесс спецкурса, который предполагает формирование «профессионально значимых компетенций, отражающих сущность коммуникативного аспекта» управленческой компетенции [4, с.17-19].

Продолжая мысль о том, что коммуникативная компетентность и управленческая компетентность являются фундаментальными в контексте подготовки будущего учителя, так как деятельность учителя есть треугольное общение (коммуникация-интеракция-перцепция) и организация (собственной деятельности, а также ученической), уточним значение понятий.

Как было отмечено, «компетенция» и «компетентность» понятия нетождественные. Опираясь на труды И.А. Зимней, устанавливаем: компетенция есть знания, умения, способности; компетентность есть интеграция компетенций, личностных качеств человека, проявляющееся в деятельности. Таким образом, коммуникативная компетентность представляет собой способность осуществлять общение с участниками образовательного процесса с целью обеспечения освоения образовательной программы в установленных рамках. В свою очередь, управленческая компетентность, по словам Е.Ю. Зиминой, является частью профессиональной компетентности и представляет собой «систему внутренних ресурсов педагога-менеджера, необходимых для организации эффективного руководства обучаемыми в соответствии со всеми составляющими его деятельности» [11].

Анализируя нормативно-правовую документацию, приходим к выводу о том, что во ФГОС СПО коммуникативная и управленческая компетенции явно, как самостоятельные дефиниции, не представлены [1; 2]. При этом, мы обнаружили, что будущий педагог должен овладеть значительным количеством тех компетенций, в которых эти аспекты отражены. Приведем некоторые примеры: так, ОК 2. «Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество»; функция организации и контроля отражены в компетенции ОК 7. «Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса»; ПК 1.3., ПК 2.3. «Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения»; ПК 3.6. «Обеспечивать взаимодействие с родителями учащихся при решении задач обучения и воспитания»; ПК 3.8. «Координировать деятельность работников ОО, работающих с классом».

Будущий педагог обязан быть компетентным специалистом, владеющим комплексом компетенций, отражающих готовность к педагогической деятельности в позиции учителя-организатора. Критериями готовности специалиста являются сформированные профессиональные компетенции, коммуникативно управленческие в том числе.

1.Приказ Министерства образования и науки РФ от 13.03.2018 г. N 183 «Об утверждении ФГОС СПО по специальности 44.02.05 Коррекционная педагогика в начальном образовании»

2.Приказ Министерства образования и науки РФ от 27.10.2014 г. N 1353 «Об утверждении ФГОС СПО по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах»

3.Артамонова, И.А. Компетентностный подход в среднем профессиональном образовании / И.А. Артамонова // Профобразование. - № 1 / 2019. - С. 48-51.

4.Батарова, Т.М. Управленческое общение как аспект профессиональной подготовки учителя / Т.М. Батарова // Национальная ассоциация ученых (НАУ), том 2. - № 72 / 2021. - С. 17-19.

5.Власова, В.О. Содержание профессиональной компетенции бакалавра по народной художественной культуре в вузе / В.О. Власова // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012.С. 202-204.

6.Деркач, А.А., Зазыкин, В.Г. Акмеология. – СПб.: Питер, 2003.

7.Заболотных, С.В. Интегрированный урок как одно из условий реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании / С.В. Заболотных, С.В. Селезнева // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. - С. 191-192.

8.Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя. – URL: http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758 (дата обращения: 06.11.21)

9.Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // И.А. Зимняя. – URL: http://www.rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zymnaya_competency_and_competence.pdf (дата обращения: 18.01.21)

10.Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. - М., 2004. – URL: https://refdb.ru/look/1198309-pall.html (дата обращения: 18.01.21)

11.Зимняя, И.А. Компетентностый подход в образовании / И.А. Зимняя. – URL: https://www.pirao.ru/community-projects/text/kompetentnostnyy-podkhod-v-obrazovanii/ (дата обращения: 15.01.21)

12.Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. – с. 3-12.

13.Маркова, А.К. Психология профессионализма. - М., 1996. - с. 34, 35.

14.Мединцева, И.П. Компетентностный подход в образовании / И. П. Мединцева. // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012.

15.Митина, Л.М. Психология профессионального развития. - М., 1998. - с. 46

16.Педагогика высшей школы / Р.С. Пионова. – Мн.: Университетское, 2002.

17.Солодилова И.В. Современное представление о профессиональной подготовке социальных педагогов в вузе// Пути подготовки конкурентоспособных специалистов в вузе культуры и искусств: Материалы научно-практической конференции. – М.: Экон-Информ, 2010. - С. 128.

18.Управленческое общение как средство формирования профессиональных компетенций будущего учителя // «Инновационные исследования как локомотив развития современной науки: от теоретических парадигм к практике»: электронный сб. научных статей по материалам VII Международной научно-практической конференции. – М.: НИЦ МИСИ. – 2021. – URL: http://conference-nicmisi.ru/innovatsionnye-issledovaniya-kak-lokomotiv-razvitiya-sovremennoj-nauki-ot-teoreticheskih-paradigm-k-praktike.html

УДК 37.04

Повышение профессиональной компетентности педагогов по изучению познавательных процессов и избирательности мышления у учащихся

Воронцова Ирина Алексеевна, к.психол.н., руководитель методической и психолого-педагогической службы школы, педагог-психолог, учитель математики МБОУ «СОШ №17» г. Калуги; iri20051962@yandex.ru

Аннотация. Повышение качества образования в современной школе не всегда зависит от уровня обучаемости детей. Исследования ученых и аналитические данные школ, доказывают, что учет индивидуальных особенностей школьников в процессе обучения и воспитания оказывает существенное влияние на повышение качества образования учащихся общеобразовательных школ и их выпускников. В статье представлен опыт работы общеобразовательной школы в сотрудничестве с вузами по обучению педагогов внедрению научно-обоснованных инновационных технологий, учитывающих индивидуальный стиль учебной деятельности и избирательность мышления в образовательный процесс школы

Ключевые слова: персонализированное обучение; профессиональные компетентности; учебный стиль; индивидуальные особенности; избирательность мышления.

Школа как общеобразовательное государственное учреждение является важнейшим социальным институтом, в рамках которого воспроизводится, восстанавливается и качественно улучшается интеллектуальный потенциал населения. Школа в настоящее время рассматривается как база интеллектуальных ресурсов общества, база для обучения и воспитания будущих профессионалов. Именно поэтому проблемы школьного образования находятся в центре государственных интересов, а интеллектуальное развитие учащихся является одной из приоритетных задач образовательной политики страны.

В свое время Л.С. Выготский писал: «обучение не есть развитие, но, правильно организованное, оно ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными» [3, с.32]. В тоже время необходимо отметить, что эффективным будет только такое обучение, которое построено в соответствие с закономерностями интеллектуального (умственного) развития личности и его индивидуальными особенностями.

Интегративная модель персонализированного обучения в МБОУ «СОШ №17» г. Калуги логично вытекает из противоречий в системе современного образования. С одной стороны, интеллектуальное развитие ученика может осуществляться через овладение предметным содержанием различных предметных областей знаний. А с другой стороны, образовательная среда, в которую погружен ученик в ходе учебной деятельности, должна обеспечивать развитие интеллектуального и личностного роста, учитывая индивидуальность каждого.

Безусловно, одна школа с такой серьезной задачей справиться не сможет. Именно поэтому, инновационные процессы в школе связаны с совершенствованием системы урочной и внеурочной деятельности в тесном взаимодействии с другими образовательными организациями. Только концептуально-грамотно выстроенная образовательная система школы позволит повысить уровень развития каждого ученика. Конечно, в этом вопросе серьезное значение имеет профессионально грамотный учитель, работающий в школе и постоянно повышающий свое мастерство. Стоит отметить, что научных разработок по индивидуализации в образовании достаточно, среди которых можно отметить известных авторов таких как: А.Г. Асмо-

лов, Л.С. Выготский, К.А. Абульханова, И.С. Якиманская, Г.А. Берулава, А.К. Маркова, М.А. Холодная, Э.Г. Гельфман, Д. Колба, П. Хани, А. Мамфорд, Т.И. Шамова и др. [8]. Однако, стоит заметить, что практической реализации учета стилевых особенностей в общеобразовательной школе недостаточно представлено в науке и практике. Это достаточно трудоемкий процесс, так как организация образовательного процесса требует интегративной системы методической и психолого-педагогической службы. Только профессиональная компетентность педагогов в области психологических знаний и система выявления индивидуальных особенностей психологической службой школы может создать соответствующие психолого-педагогические условия организации образовательной среды школы по обучению каждого ребенка в классе с учетом индивидуальных стилевых особенностей усвоения, закрепления и запоминания учебной информации.

Большое значение в методически–грамотном повышении квалификации педагогов в вопросах индивидуализации образования имеет непосредственный контакт и обучение с учеными-методистами. МБОУ «СОШ №17» г. Калуги активно сотрудничает с образовательными организациями высшего образования, например, с МПГУ, проводя совместные педагогические советы, консультации, он-лайн сессии, обсуждение уроков и дидактических материалов. Наиболее эффективной работой по повышению квалификации педагогических кадров школы является непосредственное общение с профессором Галеевой Н.Л. [4, с.42-50], которая посещает уроки учителей школы с последующим обсуждением и методическим сопровождением.

Концептуальная основа технологий, учитывающих на практике индивидуальные стилевые особенности учебной деятельности каждого ученика (Галеева Н.Л. (ИСУД)), выявить направленность и избирательность мышления ученика (Горбачева Е.И., Воронцова И.А., Богомолова Е.А.) позволяют повысить учебную мотивацию школьников, учитывать склонности и образовательные запросы учащихся, выявить предметную направленность мышления и эффективно определиться выпускнику в выборе своей профессии.

Научные исследования в области образования Э.Г. Гельфман, М.А. Холодной [5, с.105-114] доказывают, что «Дети с разными познавательными стилями должны иметь возможность выбора линии обучения соответственно их стилевым особенностям в рамках единого образовательного пространства. Одновременно должна быть создана необходимая образовательная среда для обогащения стилевого поведения каждого ученика, одни элементы которой соответствуют наличному стилю ученика, тогда как другие предназначены для развития недостающих форм стилевого поведения».

Учитывая достижения науки в области индивидуально-стилевых особенностей, выделяют следующие познавательные стили:

Эмпирический стиль – это познавательный стиль, при котором личность строит свой познавательный контакт с миром на основе данных непосредственного восприятия и предметно-практического опыта.

Рационально-теоретический стиль – это познавательный стиль, чей взгляд на действительность определяется широкими понятийными схемами, категориями, «теориями».

Интуитивно-метафорический стиль – это познавательный стиль, который проявляется в склонности к максимальному разнообразию впечатлений и комбинированию отдаленных областей знаний.

Таким образом, учитывая стилевые особенности каждого ученика можно выявить преобладающий стиль класса, любой урок выстраивать с учетом стилевых особенностей школьников, что позволит им успешно усваивать учебную информацию и качественно применять ее в процессе обучения и в жизни. Конечно, эти же знания позволят и провести коррекционную работу со слабоуспевающими. Самое главное – подбор соответствующих развивающих заданий, позволяющих интегративно усваивать материал, т.е. каждый ученик имеет вариативные возможности по усвоению учебного материала.

Так, обращаясь к решению текстовых задач в 5 классе, следует учитывать, что у детей в этом возрасте не в полной мере развито формально-логическое мышление, оно находится еще на стадии развития, а вот увидеть стиль его учебной деятельности можно уже при решении задач. Как он записывает условие текстовой задачи, какие компоненты задачи он выделяет как главные, как он оформляет – в виде текста и стрелочек, как в начальной школе научили, или в виде рисунков и схем. Именно эти, на первый взгляд мелочи, помогают педагогу определить ведущую модальность ученика при усвоении информации, форму ее кодирования в памяти и вид при воспроизведении учебной информации. Учет основных компонентов памяти, внимания, уровень обучаемости, ведущая модальность (аудиал, кинестетик, визуал, дигитал) могут на многое открыть глаза учителю. А самое главное, как ученик лучше (для него) усваивает и понимает информацию, а ведь это и является ресурсом учебного успеха ученика.

Качественное наблюдение учителем за деятельностью ребенка позволит выявить индивидуальную «картину мира» каждого ученика, и это подскажет педагогу организацию учебной деятельности школьников с учетом их индивидуальных особенностей.

1.Воспринимая учебный материал, у учащихся формируются те или иные мыслительные операции, при этом особое внимание уделяется материалу, отвечающему природе их избирательности. Предметная избирательность [2; 6, с. 67-74] обнаруживает себя в преимущественном выделении субъектом предметно-специфичных признаков и связей в многозначном содержательном контексте, в готовности включать значимое для него содержание в логическую обработку посредством релевантных структур умственных действий. Качественное своеобразие предметной избирательности проявляется в умственных предпочтениях, выказываемых учащимися при работе с материалом разного предметного характера, и единство всех механизмов предметной избирательности является критериальным показателем предметных способностей учащихся.

Можно выделить *критерии* [1, с. 39-46], индивидуальных особенностей мыслительной активности учащихся, отвечающих за восприятие, переработку и хранение информации [2]:

1. Компоненты приобретения знания – избирательное кодирование информации, избирательное комбинирование, избирательное сравнение, избирательное обобщение.

2. Индивидуальные особенности переработки информации: признание существования проблемы; осознание проблемы и отбор методов и форм, пригодных для ее решения; выбор стратегии учебной деятельности; формы и методы воспроизведения переработанной информации, оценка эффективности получившегося решения.

3. Компоненты хранения информации: процессы кодирования, выявления отношений, приведения в соответствие, общие принципы решения, классификация и обобщение материала.

Учащиеся со сложившейся математической избирательностью будут во всех категориях учебных текстов фиксировать, затем воспроизводить признаки, релевантные математическому предметному содержанию. Такие школьники будут успешны в запоминании математических единиц содержания, будут акцентировать свое внимание на математических связях и закономерностях, количественных и пространственных отношениях между математическими величинами. Учащиеся с математической избирательностью будут с высокой продуктивностью выделять и воспроизводить математическую информацию и в естественнонаучном, и в литературно-художественном текстах. Так, в естественнонаучном тексте предметом их мнемической активности могут стать результаты измерений в мире животных и растений, выраженные количественными соотношениями.

Критерием естественнонаучной избирательности при запечатлении и воспроизведении текстовой информации может служить сохранение и даже усиление логики изложения, характерные для естественнонаучных текстов. Школьники с естественнонаучной избирательностью будут переформулировать учебный материал любого предмета, обогащая естественнонаучное содержание, более глубоко осмысливая информацию о биологических объектах и делая собственные выводы, обобщения, дополнения.

В материалах запечатления и воспроизведения текстов различной предметной направленности будут преобладать такие признаки и детали содержания, как закономерности развития в растительном и животном мире, особенности образа жизни животных, их повадки, их принадлежность к определенному виду. Литературно-художественные детали, математические данные важны для таких учащихся в той степени, в какой они обогащают естественнонаучные содержательные характеристики.

Критерием литературно-художественного предметно-ориентированного запечатления и воспроизведения будет выступать сохранение учащимися целостной структуры текста, порядка следования его частей, сохранение стилевых особенностей текста, его ритмической основы, фиксация эстетически выразительных фрагментов. Обогащая содержание текста, учащиеся с литературно-художественной избирательностью будут предлагать более развернутые структуры предложений, активно использовать эпитеты, образные выражения, привносить собственную эстетическую оценку описанному в тексте. Эти учащиеся будут фиксировать значимое для них литературно-художественное содержание в учебном материале различной предметной направленности.

В плане серьезного методического продвижения в умении педагогов проводить педагогическое наблюдение рекомендуется педагогам школы и студентам-практикантам фиксировать в дневнике наблюдения случаи проявления учащимися познавательной активности школьников к предметам определенной области знаний, предметную избирательность к содержанию конкретного учебного предмета, способы фиксации учеником воспринимаемого материала (схемы, графики, логические схемы, текстовый материал и т.д.) и форма его воспроизведения.

Главным условием правильного ведения дневника является анализ структурных частей урока с позиции избирательного отношения учащихся к материалу определенной предметной направленности.

С целью наиболее полного выявления избирательной активности учащихся в условиях образовательного процесса, выявление их уровня развития предметных способностей педагогам или студентам педагогических специальностей рекомендуется проанализировать значимые образовательные результаты учащегося в разнообразных видах деятельности – учебной, творческой, социальной:

- записи в учебной тетради (способы оформление задач, оформление конспектов, сочинений, творческих и самостоятельных работ);
- проектные работы учащихся (предметная направленность проекта, тема, способ представления результатов);
- исследовательские работы и эссе (предметная направленность работ, тема, способ представления результатов);
- результаты технического творчества: модели, макеты, приборы (предметная направленность изделия, качество выполнения, самостоятельность исполнения, личная инициатива);
- работы по искусству (предметная направленность работы, жанр, тема, способ представления результатов);
- участие учащихся в кружках, факультативах, курсах по выбору (предметная направленность занятия, количество посещаемых занятий);
- учебные практики: языковая, социальная, трудовая, педагогическая, практика по определенному учебному предмету (вид практики, направление, продолжительность, способ представления результатов).

Для получения качественной информации в процессе педагогического наблюдения необходимо формировать компетентностные профессиональные навыки ведения опроса, беседы и др., и с целью усиления позиции анализа результатов педагогического наблюдения за деятельностью каждого ученика в классе, рекомендуется при работе с учащимися использовать вопросы [1, с. 39-46]:

1. Когда вы читаете книгу, вы обращаете внимание главным образом, на:

а) Качество изложения, стиль, аргументацию автора;

б) Основные идеи книги, логику изложения;

в) Выводы, которые можно сделать из книги, применение данной теории на практике/

2. Задание вами выполнено качественно, по вашему мнению, если это задание:

а) Поддается логическому и научному доказательству, соответствует представленному алгоритму;

б) Содержит полное описание, согласуется с вашими представлениями по данному факту;

в) Можно проверить опытным путем, на доступных наблюдению фактах.

3. Вы усваиваете новый материал лучше всего, когда можете:

а) Применить его к конкретным ситуациям, прочитать о его применении в различных сферах жизни;

б) Сосредоточиться на нем и тщательно проанализировать, противопоставить его с другими знаниями;

в) Воспользоваться дополнительной литературой по данному направлению, выбрать свой способ изложения, высказать свое мнение.

4. Для вас графики, схемы, чертежи в книгах или статьях обычно:

а) Полезнее текста, если они точны;

б) Полезны, если они подкрепляются и поясняются текстом;

в) Полезны, если они ясно отражают важные факты, экспериментальные данные.

5. Если бы вам предложили провести какое-то исследование, вы начали бы с

а) Попытки определить место данного исследования при изучении всей темы, рассмотрение в более широком контексте;

б) Размышления о возможных результатах, о связи с другими предметами, возможности опытно-экспериментального подтверждения;

в) Попытки сформулировать проблему и выстроить логику изложения.

6. Просматривая результаты какого-либо исследования, вы обращаете внимание на:

а) Близость выводов вашему личному опыту, понимание автором целей и задач работы;

б) Возможность выполнения данных рекомендаций и применение в других заданиях, анализ исходные данных и конечных результатов работы;

в) Надежность и обоснованность результатов, качественные и количественные показатели, интерпретация данных.

7. Если бы вам пришлось сдавать экзамены, вы предпочли бы:

а) Набор объективных, проблемно-ориентированных вопросов, анализ ситуаций, предложения для доказательства;

б) Сообщение в свободной форме, как можно применить то, чему научились, устное изложение того, что знаю;

в) Отчет, охватывающий историю вопроса, теорию и методы работы.

Обращаясь вновь к исследованиям Л.С. Выготского, хочется отметить, что «для динамики умственного развития в школе и для относительной успешности ученика более важен, более влиятелен, более могущественен не уровень умственного развития на сегодняшний день, которые являются не больше, чем предпосылки, как функции, находящиеся в стадии созревания. То, что созревает, оказывается более важным» [7].

Обучение коллектива основам индивидуализации образовательного процесса, учета индивидуально-психологических особенностей учащихся, их стилевых особенностей в учебной деятельности, выявление уровня сформированности избирательности и направленности мышления, позволяющих ученику испытывать успех, и есть основная задача методической службы школы.

1.Богомолова Е.А., Воронцова И.А. Изучение предметных способностей школьников // Психологические задания к педагогической практике. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2011. – 148 с. С. 39-46.

2.Воронцова И.А. Развитие предметных способностей школьников в условиях профильного обучения. Дис. канд. психол. наук. – Калуга, 2004.

3.Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с. С.32.

4.Галеева Н.Л. Технология ИСУД как дидактический и управленческий ресурс качества школьного образования: сборник работ участников сетевой экспериментальной площадки. – М.: УЦ «Перспектива», 2012. — 424 с., с.42-50

5.Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. – СПб.: Питер, 2006, - 384с. С.105-114.

6.Горбачева Е.И. Предметная ориентация мышления как основа избирательности семантической активности // Вопросы психологии. – 1999. - №3. - С. 67-74

7.https://studopedia.net/14_26552_uchenie-ls-vigotskogo-o-zone-blizhnego-razvitiya.html

8. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

УДК 371.24

Методическая система развития обучающихся уровня общего образования в содержании предметных компетенций деятельности учения

Горбачев Василий Иванович, д.пед.н., проф., директор естественно-научного института Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, Заслуженный Учитель Российской Федерации, enibgu@mail.ru

Трошина Наталья Викторовна, к.филол.н., доц., заведующая кафедрой русского языка Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, natalya_troshina@mail.ru

Аннотация. В интеграции психолого-педагогических и методико-математических представлений категории развития личности обучающегося исследуются закономерности создания соответствующей методической системы обучения на уровне общего математического образования. Методологию развивающей методической системы обучения составляет предметно-целевая систематизация предметных компетенций учебной математической деятельности. В содержании конкретных компетенций проектируются виды деятельности, которые направлены на объективное становление у субъекта абстрактного математического мышлений в его структурной детализации и в деятельностном пространственно-теоретическом представлении.

Ключевые слова. Теория и методика обучения математике в компетентностном подходе; предметные компетенции учебной математической деятельности; методическая система развивающего обучения.

В анализе содержания общего математического образования категория субъектного развития имеет приоритетный характер, начиная со времен зарождения дидактики как самостоятельной отрасли человеческого знания. Современные представления развития личности обучающегося характеризуются различными спектрами дидактических, психологических, предметно-методических теорий, концепций, идей: формирования общих, предметно-специфических методов, приемов деятельности учения; личностной саморегуляции, готовности и способности субъекта к самоопределению и саморазвитию; развития базовых психических функций познавательной деятельности; становления внутренних качеств личности в управляемом процессе интериоризации.

В содержании общего математического образования наиболее значимыми выступают следующие представления о развитии субъекта деятельности учения:

- в плане развития абстрактного математического мышления в его интеграции с логическим, алгоритмическим видами мышления (Г.В. Дорофеев);

- в деятельностном подходе к формированию теоретического типа мышления в учебной математической деятельности, в процессе восхождения от абстрактного к конкретному (В.В. Давыдов);

- в содержании субъектной сформированности деятельности определения математических понятий, доказательства теорем, становления обобщенных способов исследования классов задач (А.Г. Мордкович);

- в процессе формирования пространственного мышления как в системе пространственных, метрических, конструктивных представлений, так и в содержании внутренних субъектных образов - интуиции, дедукции, воображения (Г.Д. Глейзер, И.С. Якиманская).

В психолого-дидактическом анализе содержания общего образования и его предметной проекции – математического образования ни одна из теоретических

концепций субъектного развития не имеет приоритета перед остальными, главную ценность имеет их обоснованная интеграция. Закономерно, что в анализе содержания основной образовательной программы федеральный стандарт общего образования исходит из представления развития в интеграции личностных, метапредметных и предметных требований к обучающимся.

Классические (личностная, мировоззренческая, методологическая, общекультурная) цели общего образования, отражающие разные аспекты учебной математической деятельности, в своем интегральном представлении направлены на достижение ведущей цели – цели личностного развития:

- мировоззренческая цель характеризуется становлением во внутреннем плане субъекта последовательных уровней деятельности содержательного абстрагирования, направленных на формирование у субъекта абстрактного математического мышления и, в итоге, математического мировоззрения;

- методологическая цель отражает процесс овладения субъектом математическим методом познания реального мира в содержании модельного представления математических пространств, дедуктивного построения соответствующих учебных математических теорий с определением понятий, доказательством теорем, исследованием классов задач;

- общекультурная цель направлена на процесс усвоения субъектом опыта абстрактной человеческой деятельности в совокупности учебных математических теорий – как базовых (числового пространства, геометрического пространства, евклидова пространства), так и производных (функционального пространства, предикатного пространства, вероятностного пространства).

Процесс целеполагания, центральный в методической системе обучения, на этапе формирования учебной деятельности субъектом не воспринимается. В этой связи объективно необходимой выступает методическая задача выделения фундаментальных видов деятельности учения, в содержании которых достижение целей общего образования становится теоретически возможным. Система субъектных качеств (практических, речевых, внутренних), востребованных успешным овладением выделенного фундаментального вида деятельности учения, характеризуется понятием компетенции, адекватной виду деятельности учения. В предметно-целевой систематизации фундаментальных видов деятельности учения каждая из целей общего математического образования описывается вполне определенным спектром предметных компетенций [1].

Не все из выделенных предметных компетенций учебной математической деятельности прямо и непосредственно связаны с категорией субъектного развития, ведь система целей общего математического образования не только интегрирована, но и дифференцирована.

В содержании мировоззренческой цели на становление, развитие абстрактного математического мышления направлена компетенция содержательного абстрагирования, структурируемая имеющими порядковый характер сложности уровнями абстрагирования: «от предметных представлений реального мира», «от образных представлений математического пространства», «от содержательных представлений учебной теории». Адекватная компетенции деятельность содержательного абстрагирования представлена, во-первых, на каждом из уровней математического абстрагирования, и, во-вторых, в каждом из базовых и производных математических пространств. Объемный характер деятельности содержательного абстрагирования в теоретическом плане закономерно приводит к сформированности у субъекта компетенции содержательного абстрагирования в форме абстрактного числового, геомет-

рического, евклидова, функционального, предикатного, вероятностного видов мышления.

Методологическая цель общего математического образования представлена логико-понятийной и логико-процессуальной компетенциями, играющими существенную роль в развитии субъекта учебной математической деятельности. В логико-понятийной деятельности образные представления объектов, операций, преобразований математического пространства развиваются до систематизированных субъектных представлений каждого из математических пространств, в системе определяемых понятий формируется дедуктивное представление учебной математической теории. В содержании логико-процессуальной деятельности в сознании субъекта происходит последовательное формирование процедуры доказательства на образно-содержательном и логико-содержательном уровнях, становление обобщенных способов исследования классов задач учебной теории. По этой причине логико-процессуальная компетенция выступает «существенной добавкой» к абстрактному математическому мышлению, выраженной в содержании аналитико-синтетической деятельности – основы логико-математического мышления.

Общекультурная цель в содержании историко-общественной компетенции отражает не только предметную, но и социализированную форму развития субъекта учебной математической деятельности. В качестве основных результатов человеческой деятельности, принятых обществом в качестве средств своего последующего развития, выступают учебные математические теории числового, геометрического, евклидова, функционального, предикатного, вероятностного пространств. В усваиваемом субъектом содержании учебных теорий – базовые математические понятия (число, фигура, функция), процесс дедуктивного построения теории в единстве с их прикладными моделями, фундаментальными свойствами, методами доказательства. Неотъемлемым средством формирования субъектных представлений учебной математической теории вступает математический язык как развивающаяся искусственная система в содержании естественного языка, предметного мышления субъекта.

Несомненно, личностная цель общего математического образования поглощает развивающий потенциал предшествующих целей и при этом в значительной степени характеризуется деятельностью формирования внутренних психических процессов (восприятия, представления, воображения, внимания, памяти), охватываемых категорией абстрактного математического мышления. В содержании внутренне-процессуальной компетенции в сознании субъекта формируются последовательные уровни (абстрактно-алгоритмический, системно-структурный, абстрактно-дедуктивный, аналитико-синтетический, дедуктивно-методологический) мышления, детализируемые адекватными спектрами учебных действий в каждой из учебных математических теорий.

Представленная методология пространственно-теоретической технологизации целей обучения математике опирается на психолого-дидактические концепции субъектного развития, однако исходит из предметно-математической категории абстрактного мышления как основной цели общего математического образования и в содержании учебных математических теорий выделяет адекватные уровням мышления обобщенные учебные действия.

1. Горбачев В.И. Предметные компетенции общего математического образования в категории субъектного развития. Москва: ИНФРА-М, 2020. 403 с.

2. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

3. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

УДК 378

Мастерство публичного выступления педагога как ресурс успешности его педагогической и управленческой деятельности

Гуськова Светлана Константиновна, доц., к.пед.н., проф. РАЕ, член-корр. МАНПО, продюсер Дирекции Утреннего вещания АО «ТВ Центр», г. Москва, sguskova@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена вопросу мастерства публичного выступления педагога. Автор представил фрагменты программы подготовки специалистов к публичному выступлению.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, самопрезентация; публичное выступление; речевая деятельность; позиционирование; программа.

Как-то, получая очередное образование, связанное с коммуникативной деятельностью, я услышала на лестнице в вузе приветствие «Здравствуйте», сказанное кем-то недалеко. Все, кто был вокруг, обернулись. Причиной был красивый низкий уверенный голос. Не имеет значения, кто являлся его обладателем – мужчина или женщина. Главное – то впечатление, которое он произвел на окружающих, манера преподнесения себя. Хотелось просто слушать что говорит человек, и даже не важно, что именно. Его голос был настолько глубоким и выразительным, низким, опёртым, а манера держать себя говорившего придавала такой вес этому человеку, что сразу возникло устойчивое представление о значимости этого преподавателя. Впоследствии оказалось, что это был педагог по технике речи. Я запомнила своё ощущение, решила, что обязательно добьюсь такого же звучания голоса и мастерства оказывать впечатление на других. И я сделала вывод: умение говорить на публике, грамотно презентовать себя, «влюблять» в себя аудиторию – залог успеха публичного выступления и управления коллективом.

Педагог, учитель, преподаватель, менеджер – это трансляторы, эксперты, и, что очень важно, должны быть хорошими спикерами. Оппонент, общаясь с таким человеком, считывает его на подсознательном уровне и начинает доверять, прислушиваться, или наоборот – выказывает недоверие, отстраненность или отсутствие желания воспринимать информацию. А сколько бывает ситуаций, когда надо склонить собеседника на свою сторону, установить контакт, договориться о совместной работе над проектом, увлечь. А затем и презентовать свой проект широкой аудитории. И вот здесь всё зависит от мастерства человека как оратора, то есть, мастерства публичного выступления, которое слагается из ряда компонентов.

Согласимся с мнением Л.В. Козиловой, исследующей проблемы образовательной среды педагогического вуза, что важным составляющим фактором, влияющим на подготовку педагога-оратора, педагога-эксперта является создание самой образовательной среды, способствующей не только совершенствованию компетенций, но и развитию навыков публичного выступления [3].

Многие публичные люди, готовя своё выступление, соблюдают некоторые правила, которые очень важны для впечатляющей речи: яркое приветствие, продуманный внешний вид, доступность речи для понимания аудитории, визуальный контакт со зрителями, решительное окончание своей речи.

Сюда также можно отнести грамотную формулировку темы выступления, которая должна быть актуальной и даже содержать некую интригу. Как показывает практика, именно яркий заголовок, как «продающее слово», притягивает внимание аудитории.

Публичное выступление – это ораторское искусство, искусство красноречия для передачи информации слушателям, взаимодействия с ними. Для того, чтобы завладеть вниманием аудитории сегодня недостаточно быть специалистом в своей отрасли. Качество подготовки профессионала во многом определяется его способностью внедриться на рынок занятости. И обучение по дополнительным профессиональным программам с целью повышения квалификации и освоения новых востребованных компетенций в области публичных выступлений отвечает специфике сегодняшнего времени и развитию рыночной экономики в целом, обеспечивает конкурентоспособность специалистов сферы образования.

Высокий ораторский уровень в сфере образования, как и в любой другой, относящейся к системе «человек-человек», имеет большое значение. Мастерство публичного выступления слагается из следующих компонентов: уверенность в себе; позиционирование; речь – как инструмент воздействия; индивидуальный стиль и образ/имидж; заинтересованность слушателей; подготовка к публичному выступлению; самопрезентация.

Очень часто выступающие не обращают внимание на такие вещи, как чёткая речь, жестикуляция, мимика, интонирование голосом, активизация внимания слушателей, сторителлинг (умение рассказывать историю, иллюстрирующие мысль оратора), внешний вид, дресс-код, создание имиджа, учёт возрастных и гендерных особенностей аудитории). Однако эти критерии являются во многом определяющими для качественного выступления и достижения желаемого эффекта. Зачастую спикеры, увлекшись содержанием и работой над оформлением презентации упускают из вида такие ключевые детали, как первые минуты появления на сцене/трибуне/кафедре. А также «комкают» завершение своего выступления. Хотя слушатель запоминает именно вступительное слово и завершение доклада. Если вспомнить тех учителей или преподавателей, которые запомнились нам из нашей школьной или студенческой жизни, то в нашей памяти всплывает образ человека, который складывается из стиля общения, отношения к окружению и себе, внешнего вида, внимания к деталям, выразительной речи, эмоционального состояния, умения заражать своими идеями, из лидерских качеств, харизмы.

Программа подготовки педагога как уверенного спикера должна в себя включить такие важные вопросы, как:

1. Развитие уверенности в себе:
a) освобождение от зажимов перед публичным выступлением;
b) проработку собственных страхов;
c) определения собственных сильных и слабых сторон, ресурсов;
d) выявление своих конкурентных преимуществ; повышение самооценки.
2. Позиционирование себя через невербальные средства общения для определения наиболее выигрышных инструментов влияния на аудиторию:
a) мимика и жесты;
b) походка;
c) позы;
d) тембр голоса;
e) внешний вид;
f) стиль общения;
g) эмоциональность;
h) умение создавать первое впечатление.
3. Совершенствование речи:
a) работа над дикцией, упражнения для развития артикуляции,

b) изменение тембра голоса, темпа речи;
c) речевая интонация;
d) интонирование голосом.

4. Определение индивидуального стиля в одежде, образа, построение имиджа:
a) предпочтительная цветовая гамма;
b) стиль в одежде;
c) образ жизни;
d) работа над собственным брендом.

5. Умение заинтересовать слушателей:
a) способы привлечения внимания;
b) методы и приёмы воздействия на аудиторию;
c) способы активизации внимания слушателей;
d) средства выразительности.

6. Подготовка к публичному выступлению включает в себя:
a) составление плана выступления (выявление особенностей публичного выступления, подготовка к питчу: формулировка цели, определение целевой аудитории, подготовка ответов на вопросы слушателей).
b) написание структуры доклада;
c) работу над аргументацией;
d) проработку ответов аудитории на возможные вопросы и реплики;
e) подбор акцентов (шутки, примеры, кругозор, эрудиция);
f) внутреннюю организованность (выдержка, настрой, концентрация); определение правил хорошего выступления.

7. Самопрезентация:
a) подготовка презентации для публичного выступления;
b) правила презентации;
c) визитка;
d) правила сторителлинга;
e) начало и завершение презентации.

Произносить речь перед многочисленной публикой – очень ответственное и сложное задание, но возможностей и ситуаций для этого есть множество.

По мнению авторов монографии «Современные тренды развития непрерывного педагогического образования» под ред. Л.Н. Харченко, важно создавать педагогические условия реализации программы обучения учителей, разработанной на основе идеи индивидуализации и технологии самопроектирования, с целью повышения их уровня профессионального, личностного в качестве педагога-оратора [4].

Примером могут быть родительские собрания, совещания, конференции, работа над проектами с защитой своих идей, торжественные события - везде надо быть готовым выступить публично. И то, как вы будете произносить речь не менее важно, чем содержание доклада. Овладение мастерством публичного выступления позволит педагогу стать компетентным спикером через такие компетенции, как: освоение социальных механизмов управления аудиторией слушателей; получение коммуникативной компетентности; умение объединять деловых партнеров; возможности самовыражаться, актуализировать свой потенциал; освоение эффективных технологий трансляции информации; умение регламентировать свое поведение и деятельность; развитие навыков делового общения.

1. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2018-2025 годы

2. Гандапас Р. Камасутра для оратора. Десять глав о том, как получать и доставлять максимальное удовольствие, выступая публично. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 256 с.

3. Козилова Л.В. Теоретико-экспериментальное обоснование профессионально-ориентирующей образовательной среды педагогического университета: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Козилова Лидия Васильевна. – Москва, 2021. – 358 с.

4. Харченко Л.Н., Джахбаров М.А., Козилова Л.В., Харланова Н.Н. Современные тренды развития непрерывного педагогического образования. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2021. – 151 с.

УДК 378.14

Идеи опережающего управления подготовкой будущих учителей в контексте повышения качества общего образования

Дильмухамедов Евгений Васильевич, магистрант кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», SPIN-код: 4133-6830, DilmuhamedovEV1998@yandex.ru

Аннотация: В статье на основании подходов различных авторов анализируется представление об опережающем управлении в сфере педагогического образования. Выдвигается ряд мер, нацеленных на опережающее решение возникающих проблемных ситуаций в сфере образования, в центре которых обосновывается необходимость повышения управленческой компетенции будущих учителей путём внедрения специализированного образовательного курса.

Ключевые слова: опережающее управление; подготовка учителей; повышение качества образования.

Вопросы, связанные с подготовкой учителей, имеют большое значение в педагогической науке, так как именно от уровня сформированности ключевых компетенций педагогических работников зависит, в том числе развитие российского образования. На сегодняшний день в рамках государственной поддержки развития образования и реализации национальных проектов повышению квалификации педагогов и подготовке учителей уделяется большое внимание. В данной работе мы хотели бы подробнее остановиться на тех исследованиях, которые нацелены на конкретные мероприятия, осуществлённые или проектируемые, в рамках опережающего подхода. Мы видим необходимость обращения к этому опыту в возможности определения методологии осуществления опережающего подхода в образовательном процессе [8-11].

Большую работу в рамках изучения проблемы профессиональной подготовки учителей провёл М.Л. Агранович. Исследователем была рассмотрена проблема учительского корпуса в России в сравнительной перспективе, варианты обеспечения школ кадрами. Выдвинута гипотеза, что в будущем образуется значительный сектор низкокачественного образования под влиянием функционирующей системы подготовки педагогических кадров. Автор говорит о необходимости внедрения системы мер, предполагающих ослабление кризисных явлений в большой группе школ, повышение интенсивности учительского труда и формирование новой культуры результативности и эффективности [2, с. 68-76].

Также М.Л. Аграновичем рассмотрены статистические данные, описывающие систему педагогического образования, некоторые характеристики загрузки школьных учителей, даётся оценка потребности в учителях и соответствию масштабов подготовки этой потребности. Высказано предположение об уменьшении надобно-

сти в новых кадрах для сферы образования. Автор делает вывод о необходимости прогнозирования количества выпускников в зависимости от имеющихся вакансий. И уже опираясь на имеющиеся данные выстраивать систему модернизации педагогического образования [1, с. 100-107].

Опираясь на тенденции в образовании, Л.К. Веретенникова предлагает пересмотреть модель высшего педагогического образования. Представленная ей дидактическая модель педагогического образования базируется на принципах научности, проблемности, компетентности, развития сотрудничества, и при этом отражает особенности педагогической практики в условиях новой образовательной парадигмы [3, с. 34].

В данном случае автор представляет образовательную программу, которая предусматривает интеграцию теоретического и практического компонентов образовательного процесса, где ключевой акцент в обучении делается на освоение активных педагогических технологий. В итоге Л.К. Веретенникова намечает перспективу разработки представленной модели, ориентируясь на персонифицированную образовательную траекторию каждого обучающегося. Такой подход диктуется современными условиями, в которых основной задачей системы образования является, наряду с подготовкой бакалавра, становление личности, осознающей свое место в обществе, способной к творческой профессиональной деятельности, к самоопределению, саморазвитию и самообучению в условиях непрерывного преемственного образования [3, с. 35-36].

С.Г. Косарецкий, М.А. Пинская и А.А. Пономарева также обратились к проблеме подготовки молодых учителей. Ими был проанализирован уровень профессиональной подготовки молодых учителей в России, их трудоустройство, социальная адаптация в новых условиях (т.е. ввод в профессию и дальнейшее профессиональное развитие, трудности, которые они испытывают в преподавательской деятельности) [6, с. 100-124].

О.А. Толстых и М.Р. Москаленко также рассмотрели проблему подготовки учителей, однако сфокусировали своё внимание именно на учителях истории, обществознания и права. Авторами подчеркивается эффективность практико-ориентированной составляющей при подготовке будущих педагогов и важность использования кейсовых технологий в образовательном процессе, а также развития практических навыков в работе конфликтных комиссий при урегулировании конфликтных ситуаций с участием обучающихся. Кроме того, авторы предлагают уделять особое внимание обучению будущих учителей технологиям модерации дискуссий в рамках учебных занятий. Организация уроков в таком формате способствует формированию гражданско-правового сознания, а также развивает умения грамотного изложения своих мыслей и ведения научного диалога [7, с. 108-109].

Кроме того, авторы обращают своё внимание на проблемы, связанные с восприятием школьниками правовых дисциплин, методики их преподавания, для решения обозначенных проблем предлагается комплекс мероприятий, реализуемый в рамках вузовского обучения [7, с. 110-111]. Важную роль авторы отводят «обучению будущих учителей методам анализа ошибочных стереотипов и неверных представлений о тех или иных моментах исторического развития, бытующих в массовом сознании» [7, с. 111]. При этом остаётся не ясным с помощью чего этого можно добиться, и насколько эффективны предлагаемые методы обучения.

Таким образом, представленные концепции в основном сфокусированы на следующих проблемах: формирование содержания образования и планирование его результатов при непосредственном взаимодействии работодателей, государства,

обучающегося и вуза; контроль над количеством выпускающихся педагогов сообразно количеству имеющихся вакансий с целью 100% их занятости после окончания вуза; мониторинг социометрических показателей молодых педагогов в школе (т.е. уровень их подготовки, процессов трудоустройства, вливание и функционирование в профессии и учительском коллективе); осуществление системы интегративного управления; переосмысление системы учительского труда;

В свою очередь нами была проведена диагностика внутренних отношений педагогов к преобразованиям в образовательной организации и профессиональному совершенствованию. В результате проведённого исследования мы можем сделать следующие выводы: Своей главной задачей большинство учителей видит развитие личностных качеств школьников. Большая часть респондентов связывает эффективность своей деятельности с системой взаимоотношений, существующей в школе и требованиями, предъявляемыми учителем к самому себе как профессионалу. В то же время, учителя данной организации мало склонны к изменениям и пересмотру собственного профессионального стиля, что наиболее присуще опытным педагогам. Большая часть учителей считает, что они способны справедливо оценивать деятельность обучающихся, и в то же время большей их части кажется, что труд учителей станет более эффективным, если администрация будет справедливо оценивать их деятельность. Отсюда выглядит актуальным внедрение понятной и прозрачной системы стимулирующих выплат.

Полученные результаты позволяют говорить нам о необходимости переосмысления проектной и учебно-исследовательской деятельности в образовании, ведь как уже было сказано, своей главной задачей большинство учителей видит развитие личностных качеств школьников. Наиболее подходящей для развития личностных качеств является как раз исследовательская деятельность при этом групповая. В то же время учителя мало склоны к пересмотру собственного профессионального стиля, выглядит целесообразным начать обучать учителей ещё в университете с учётом новых общественных запросов, и тогда будет возможна в целом переориентация учительского слоя от знаньевой к системно-деятельностной парадигме. Положение о «справедливой оценке» можно считать ложным, т.к. по определению ни одна оценка не является справедливой, и всё же системе образования нужен некий показатель качества. В рамках осуществления проектной или исследовательской деятельностью таким показателем может стать конечный продукт совместной работы обучающихся, его актуальность и общественное обсуждение на итоговой конференции.

На основании всего вышесказанного, можно выдвинуть следующую перспективную гипотезу: внедрение в образовательный процесс будущих учителей курса, посвящённого проблеме управления учебно-исследовательской деятельностью обучающихся позволит с одной стороны избежать дефицита знаний и умений при входе в педагогическую профессию и необходимых повышений квалификации (т.е. увеличит срок актуальности знаний и умений выпускников), с другой – приведёт к повсеместному внедрению исследовательской деятельности не только как необходимого вида работы обучающихся, но и как элемента образовательного процесса в основной школе.

1. Агранович М. Л., Фрумин И. Д. Кадры образования – больше дешевых или меньше дорогих // Вопросы образования. – 2012. – № 4. – С. 68-76.

2. Агранович М.Л. Педагогическое образование - подготовка учителей для школы или..? (анализ статистики выпуска по педагогическим специальностям) //

Тенденции развития образования: кадры решают всё? Материалы х международной научно-практической конференции. – М.: дело, – 2015. – С. 100-107.

3. Веретенникова Л.К. Формирование профессиональных компетенций бакалавров в условиях новой образовательной парадигмы // Преподаватель XXI век. – 2013. – №2. – С. 31-36.

4. Козилова Л.В. Профессиональное становление студентов в условиях образовательной среды педагогического университета // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – №5. – С. 25-30.

5. Козилова Л.В. Развитие коммуникативных, научно-исследовательских умений и навыков обучающихся высшей школы как залог успешной их подготовки к будущей профессии // Современное педагогическое образование. – 2019. – №12. – С. 223-226.

6. Косарецкий С. Г., Пинская М. А., Пономарева А. А. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. – 2016. – № 2. – URL: https://www.hse.ru/data/2017/03/08/1169482615/ Pinskaya.pdf

7. Москаленко М.Р., Толстых О.А. Актуальные вопросы подготовки учителей истории, обществознания и права в российских вузах // Педагогическое образование в России. – 2017. – №3. – С. 108-114.

8. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

9. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

10. Шамова Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Народное образование. – 2019. – № 4. – С. 101-104

11. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 319 с.

УДК 159.99

Цифровизация образования: компетенция педагога vs профессиональная деятельность

Есина Светлана Владимировна, к.психол.н., доц. кафедры психологии и педагогики, Московский университет им. С.Ю. Витте, Россия, г. Москва, svesina@yandex.ru

Аннотация: в статье раскрывается профессиональная деятельность педагогов в период цифровизации образования через призму системного подхода, психологических знаний. Поднимается вопрос об эффективности деятельности и оценки ее сточки зрения профессиональной пригодности и кризиса профессионального становления специалиста. Профессиональная пригодность педагога рассматривается через призму компетентности как степень владения/обладания им соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности; а также способность действовать в ситуации неопределённости. Качественное изменение способов выполнения деятельности может приводить осознанию педагогами недостаточности уровня собственной компетентности, а также ощущению профессиональной беспомощности. Автор пришел к выводу, что кризис профессионального становления у современных педагогов представлен преимущественно когнитивно-деятельностном конфликтом (66%), в меньшей степени мотивационным (23%), что проявляется в неудовлетворенности содержанием и способами осуществления учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, а также потере интереса к работе/ учебе, утрате перспектив профессионального роста. В связи с этим, можно утверждать, что пре-

подаватели нуждаются в психологическом сопровождении по вопросам формирования профессиональной идентичности, принятии профессиональной роли и формировании профессиональной мобильности (адаптации под новые требования). Эффективной профессиональной деятельности способствуют общение с коллегами, обмен опытом, обучение новым приемам, технологиям, методам обучения и воспитания, повышение компьютерной грамотности.

Ключевые слова: образовательный процесс, компетентностный подход, профессиональная компетенция, универсальная компетенция, компетентность, профессиональное становление, профессиональная деятельность педагога, эффективность профессиональной деятельности, цифровизация образования, профессиональная пригодность, кризис профессионального становления личности

Цифровизация всех областей жизнедеятельности общества – визитная карточка нашего столетия. Цифровые технологии не только активно внедряются в экономику, медицину, производство, политику, образование, но и преобразуют их, выдвигая новые требования с учетом запросов «завтрашнего дня» как к самому процессу, условиям профессиональной деятельности, так и к субъектам, ее осуществляющим [7, 8, 9, 10]. Что свидетельствует о сложности и системности самого процесса цифровизации, в целом, и цифровизации образования, в частности. Как отмечает Капра Фритьоф, любой объект постоянно существует в какой-то системе, при извлечении из которой он непременно попадает в другую, «приобретая новые качества». Особое значение при этом имеют «взаимоотношения между элементами системы», а анализ последней трактуется как «переход от объектов к взаимоотношениям», которые необходимо рассматривать в контексте, некоторой среды, в которой она существует [3].

В этой связи педагоги, как субъекты и элементы системы образования в период цифровизации, рассматриваются с точки зрения взаимоотношений практических задач и условий их реализации, что выражается в новых требованиях. Последние прописываются и обозначаются как компетенции, или способность субъектов (специалистов, обучающихся) применять знания, опыт для решения практических задач профессиональной деятельности с учетом системы ценностей и условий, в которых она осуществляется [1].

Иными словами, компетенция включает в себя:

- круг полномочий какого-либо учреждения/ лица и вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом; а также
- совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов.

Это в большей степени относится к профессиональной компетенции, которая тесным образом связана с универсальной компетенцией – информационной. Последняя обеспечивает профессиональную мобильность специалиста и опирается на «универсальное умение работать с разными источниками информации, обладающие свойством широкого переноса» [11]. Так, для наполнения содержания педагогических приложений педагоги используют различные цифровые инструменты и сервисы, программные пакеты (оболочки, системы, комплексы, среды, платформы), которые: позволяют объяснить трудные темы, упрощают контроль знаний, делают учебный процесс интересным и увлекательным [11].

Следует отметить, что компетентностный подход и цифровизацию образования необходимо рассматривать в контексте профессионального становления субъектов образовательного процесса. Иными словами, мы будем говорить о формировании отношения к профессии (степени эмоционально-личностной вовлеченности в неё) и

накопления опыта практической деятельности, профессиональное совершенствование, приобретение мастерства, т.е. развитие новых профессионально важных качеств [6]. Что напрямую связано с вопросами оценки эффективности профессиональной деятельности педагогов, которая рассчитывается с точки зрения учета:

- внешнего показателя результативности работы (показателя производительности, качества и объема работы, числа ошибок и т.п.);
- степени приспособления (наличия и использования оптимальных свойств для реализации деятельности - внутренних резервов);
- степени адекватности требованиям, определяемым содержанием деятельности и условиям их осуществления [5].

В настоящее время можно отметить, что у ряда педагогов наблюдается значительная трансформация отношения к своей профессии. Дистанционное обучение, активное внедрение информационно-компьютерных технологий достаточно часто сопровождается снижением качества осуществления профессиональной деятельности (идет чисто формальный подход к тому, как осуществлять обучение и воспитание, какие знания, умения и навыки будут сформированы у обучающихся и т.п.). Это связано с увеличением требований к педагогам, их компетенции; рассмотрением обучения как образовательной услуги, ориентированной на обучающегося, его интересы (рис.1).

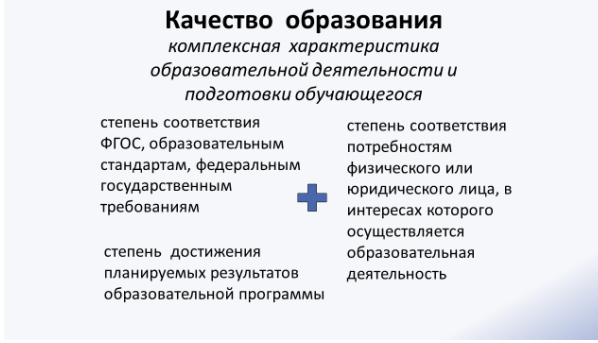


Рисунок 1 – Составляющие качества образования

Таким образом, можно заметить, что ролевая ригидность педагогов мешает им качественно выполнять свою профессиональную деятельность. Именно поэтому, особую актуальность и значимость приобретают вопросы эмоционально-личностной вовлеченности и профессиональной пригодности педагогов.

В нашей статье последнюю мы предлагаем описывать через призму компетентности как степень владения/обладания педагога соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности; а также способность действовать в ситуации неопределённости [5].

Цифровизация образования, пандемия, постоянно меняющиеся требования создают ситуацию неопределенности, которая, как мы отметили, является одним из определяющих факторов при оценке профессиональной пригодности специалиста. Следует отметить, что профессиональная пригодность не врождена, она формируется в самой трудовой деятельности, как показатель адаптации специалиста к заявленным условиям и требованиям. В некоторых случаях последние выступают как непреодолимое препятствие «на пути освоения профессии». В связи с чем процесс

профессионального становления, «экспертизы успешности усвоения и реализации трудовой деятельности предусматривает необходимость оценки уровня соответствия человека требованиям профессии», а также активного формирования и подготовки его как специалиста с учетом отведенного для этого времени [5, 6]. В эпоху высокой конкуренции акценты смещены на первый аспект: соответствия требованиям профессии, т.е. компетентности специалиста, которая формируется в процессе деятельности и достаточно часто определяется как эффективность выполняемой деятельности, свидетельствующая о степени приспособления специалиста и адекватности требованиям (см. рис.2).



Рисунок 2 – Эффективность деятельности

Следует отметить, что в период цифровизации образования происходит качественное изменение способов выполнения деятельности, которое может приводить к тому, что специалисты (педагоги) осознают недостаточность уровня собственной компетентности, а также ощущение профессиональной беспомощности. Так, многие преподаватели не готовы к проведению уроков в Teams, использованию электронных досок, гаджетов, электронных платформ и программ при проведении занятий. Подобная ситуация в психологии называется кризисом профессионального становления, которая «находятся в причинно-следственных отношениях с уровнем профессиональной пригодности субъекта труда». В подобной ситуации специалист либо компенсирует профессиональные неудачи снижением уровня профессиональных притязаний, невысокой эффективностью труда и интересами, лежащими вне профессиональной деятельности; либо личностным конфликтом, эмоциональным дискомфортом и напряженностью [2, 6].

Зеер Э.Ф. предлагает рассматривать кризис профессионального становления, как резкое изменение вектора профессионального развития специалиста, выражающегося в перестройке смысловых структур профессионального сознания, переориентации на новые цели, смене способов выполнения деятельности, изменении взаимоотношений с окружающими людьми, смене профессии [2]. При этом автор отмечает, что данный кризис относится к нормативным, т.е. является естественным и вполне ожидаемым в профессиональном становлении личности, который дополнительно усугубляется внедрением новой организации труда, новых технологий (табл.1).

Таблица 1 – *Кризисы профессионального развития личности*

Кризис	**Факторы, обусловливающие кризис**	**Способы преодоления кризиса**
Кризис учебно-профессиональной ориентации (14-15 или 16-17 лет)	Формирование профессиональных намерений и их реализация. Становление «Я-концепции» и ее коррекция. Случайные судьбоносные моменты жизнедеятельности	Выбор профессионального учебного заведения или способа профессиональной подготовки
Кризис профессионального выбора (16-18 лет)	Неудовлетворенность профессиональным образованием и профессиональной подготовкой. Изменение социально-экономических условий жизнедеятельности. Перестройка ведущей деятельности	Смена мотивов учебно-профессиональной деятельности. Коррекция выбора профессии
Кризис профессиональных экспектаций (18-20 лет)	Трудности профессиональной адаптации. Освоение новой ведущей деятельности. Несовпадение профессиональных ожиданий и реальной действительности	Активизация профессиональных усилий. Корректировка мотивов труда и «Я-концепции». Увольнение, смена специальности и профессии
Кризис профессионального роста (23-25 лет)	Неудовлетворенность возможностями занимаемой должности и карьерой. Потребность в дальнейшем повышении квалификации. Создание семьи и ухудшение финансовых возможностей	Повышение квалификации. Карьера. Смена места работы, вида деятельности. Хобби, семья, быт
Кризис профессиональной карьеры (30-33 года)	Стабилизация профессиональной ситуации. Неудовлетворенность собой и своим профессиональным статусом. Ревизия «Я-концепции». Новая доминанта профессиональных ценностей	Переход на новую должность или работу. Освоение новой специальности и повышение квалификации. Уход в быт, семью, досуговые занятия, социальная изоляция, эротические приключения
Кризис социально-профессиональной самоактуализации (40—42 года)	Неудовлетворенность возможностями реализовать себя в сложившейся профессиональной ситуации. Коррекция «Я-концепции». Недовольство собой, своим социально-профессиональным статусом. Психофизиологические изменения и ухудшение состояния здоровья. Профессиональные деформации	Переход на инновационный уровень выполнения деятельности (творчество, изобретательство, новаторство). Сверхнормативная социально-профессиональная деятельность. Переход на новую должность или работу. Смена профессиональной позиции, сексуальные увлечения, создание новой семьи
Кризис утраты профессиональной деятельности (55-60 лет)	Уход на пенсию и новая социальная роль. Новый способ жизнедеятельности. Сужение социально-профессионального поля. Сужение финансовых возможностей. Психофизиологические изменения и ухудшение состояния здоровья	Социально-психологическая подготовка к новому виду жизнедеятельности. Организация социально-экономической взаимопомощи пенсионеров. Вовлечение в общественно-

		полезную деятельность
Кризис социально-профессиональной адекватности (65-70 лет)	Социально-психологическое старение, утрата профессиональной идентификации, неудовлетворенность жизнью	Социально-психологическая активность, освоение новых социально полезных видов деятельности

Кризис профессионального становления личности имеет свою динамику, которая выражается в последовательном прохождении нескольких стадий: от психологического дискомфорта на работе, раздражительности, недовольстве организацией, оплатой труда, руководством и т.п., через осознание неудовлетворенности имеющейся профессиональной ситуацией, усиление психической напряженности, что выражается в конфликтах, способах разрешения последних [2].

Проведенное нами исследование, в котором участвовали 146 преподавателей учебных заведений города Москвы (36 учителей начальной школы, 27 учителей средней школы, 31 учитель старшей школы и 52 преподавателя ВУЗов) в возрасте от 28 до 62 лет (средний возраст42,6), показало, что в настоящее время, у педагогов кризис профессионального становления представлен преимущественно когнитивно-деятельностном конфликтом (66%), в меньшей степени мотивационным (23%) (рис.3).

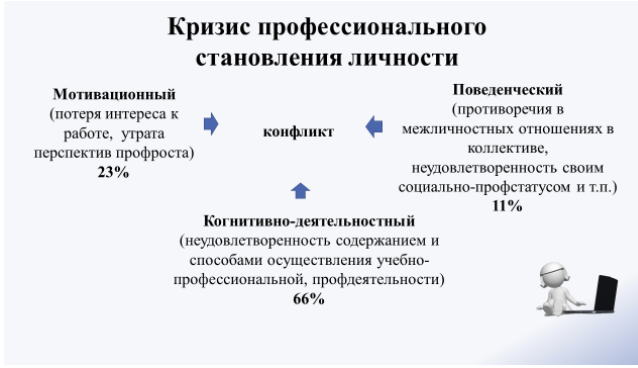


Рисунок 3 – Выраженность конфликтов в кризисе профессионального становления личности у современных педагогов

Это проявляется в неудовлетворенности содержанием и способами осуществления учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, а также потере интереса к работе/ учебе, утрате перспектив профессионального роста. В состоянии неопределенности, о которой мы уже упоминали выше, подобная ситуация вполне естественна. Такие напряженные ситуации довольно часто сопровождаются межличностными конфликтами, изменением своего отношения к процессу осуществления деятельности и поиском выхода из них. Почти 74 % педагогов прибегают к конструктивному выходу из кризиса профессионального становления, который заключается в повышении квалификации, поиске новых способов выполнения деятельности, смене места работы и переквалификации. Что требует от специалиста

дополнительной профессиональной активности, задающей новый вектор его профессионального развития. Иными словами, новый уровень компетентности.

Почти 24 % педагогов демонстрируют профессионально-нейтральное отношение к кризисам, что выражается в профессиональной стагнации, равнодушии и пассивности. Педагоги активно предаются внепрофессиональной деятельности (хобби, садоводство, бытовые вопросы и т.п.), формально выполняют свою трудовую функцию. Что может свидетельствовать о снижении уровня компетентности, а, следовательно, эффективности деятельности и ригидности профессиональной роли. Почти 3% педагогов имеют деструктивные последствия кризисов, что выражается в эмоциональном выгорании, профессиональной деформации личности и нравственной разложении (безделье, алкоголизм). Понятно, что о компетентности здесь уже не идет речь.

Следует отметить, для успешного прохождения кризиса профессионального становления личности, который в настоящее время усугублен повсеместной цифровизацией, необходимо обращать особое внимание на мотивацию педагогов, т.к. именно «труд придает подлинный СМЫСЛ всей человеческой жизни; человек не только реализует в труде свои профессиональные мотивы, но удовлетворяет свои непрофессиональные побуждения и цели — психическое самосохранение и саморазвитие, отдых и развлечения, общественное положение» [6]. Иными словами, мотивация вызывает потребность и активность в профессиональной деятельности; определяет ее ценностные ориентации, мотивы; фиксирует состояние профессиональной деятельности, «желательное для специалиста, но пока отсутствующего в наличии». Чувство удовлетворенности поощряет дальнейшую активность (действия являются приятными сами по себе); действия, имеющие положительные результаты, с большей вероятностью повторяются [4]. Таким образом, можно заметить, что мотивация тесным образом связана с формированием отношения педагогов к профессии, эмоционально-личностной вовлеченности в неё и профессиональным совершенствованием. Иными словами, педагоги в период цифровизации образования, как никогда, нуждаются в психологическом сопровождении, которое поможет сформировать необходимую мотивацию и достаточно эффективно пройти кризис профессионального становления.

Обобщая выше изложенное, отметим, что в ходе нашего исследования, мы пришли к выводам:

профессиональная пригодность педагога рассматривается через призму компетентности как степень владения/обладания им соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности; а также способность действовать в ситуации неопределённости (которой является цифровизация образования);

качественное изменение способов выполнения деятельности может приводить к тому, что специалисты (педагоги) осознают недостаточность уровня собственной компетентности, а также ощущение профессиональной беспомощности;

преподаватели нуждаются в психологическом сопровождении по вопросам формирования профессиональной идентичности, принятии профессиональной роли и формировании профессиональной мобильности (адаптации под новые требования);

эффективной профессиональной деятельности преподавателей способствуют общение с коллегами, обмен опытом, обучение новым приемам, технологиям, методам обучения и воспитания, повышение компьютерной грамотности.

1. *Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. М.: Исследовательский центр проблем подготовки специалистов, 2005, С.33*

2. *Зеер Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности// Психология профессий. – М.: Академический проект, 2003, с. 203-226*

3. *Капра Фритьоф Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем. Пер. с англ. под ред. В.Г. Трилиса – К.: «София»; М.: ИД «Гелиос», 2002. – 336 с. С.53-54*

4. *Кирхлер Э., Родлер К. Внешняя и внутренняя мотивация// Мотивация в организациях. – Харьков: Гуманитарный центр, 2003, с.15-20*

5. *Корнеева Л.Н. Профессиональная психология личности. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. – СПб.: СПбУ, 1991.*

6. *Маркова А.К. Мотивационно-смысло-целевая сфера профессионализма. Профессиональная адаптация// Психология профессионализма. – М., 1996, с. 67-82*

7. *Национальная программа «Цифровая экономика РФ», утвержденная протоколом заседания президиума Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам от 4 июня 2019 г. № 7*

8. *Пахомова Е.Л., Есина С.В. Профессиональное ориентирование в период экономического кризиса// Приоритетные направления развития науки, техники и технологий. Сборник материалов Международной научно-практической конференции 29 февраля 2016 года, г. Кемерово. Том 1, стр. 223-226*

9. *Приказ Министерства Просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. №649 «Об утверждении целевой модели цифровой образовательной среды».*

10. *Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 г.»*

11. *Фролова С.В., Есина С.В. Вызовы современности: специфика общения студентов с преподавателями в дистанционной форме// Развитие современного общества: вызовы и возможности: материалы XVII международной научной конференции, в 4 томах. – М.: изд. ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте», 2021. Т. 1. – 815 с., С.754- 763.*

УДК 377

Особенности восприятия и оценки имиджа образовательной организации среднего профессионального образования

Смирнова Анастасия Сергеевна, магистрант ГАОУ ВО «Московского городского педагогического университета», anastasiasmirnova_2019@mail.ru

Аннотация: В статье рассмотрены особенности восприятия имиджа образовательной организации среднего профессионального образования, меры повышения имиджа со стороны государства и возможные меры со стороны учебных заведений, представлены некоторые проблемы формирования имиджа образовательной организации среднего профессионального образования.

Ключевые слова: имидж; имидж образовательной организации; среднее профессиональное образование.

Среднее профессиональное образование является стратегически важной системой для развития кадрового потенциала и экономики страны. Данный уровень образования является основной сферой подготовки специалистов среднего звена, квалифицированных рабочих кадров, а также дает возможность получить переподготовку незанятому населению, поэтому важно уделять особое внимание проблемам,

возникающим в системе среднего профессионального образования и решать их, учитывая потребности общества и структурных элементов системы.

За последние десятилетия в системе среднего профессионального образования проводились реформы. Так, с 1 сентября 2013 года, произошло объединение системы начального профессионального образования со средним профессиональным, многие училища получили статус техникумов и колледжей и теперь все имеют статус среднего специального учебного заведения (ссуз). Одной из последствий данного перехода стало сокращение численности студентов данных учебных заведений, а соответственно, и сокращение финансирования. Актуальной проблемой является недостаток бюджетного финансирования и количества абитуриентов. Образовательные организации для решения данной проблемы предоставляют платные услуги: расширяют программы дополнительного образования, внедряют коммерческое обучение [5; 6].

В связи с развитием конкуренции в образовательной среде возникает проблема формирования положительного имиджа образовательной организации. Данный факт объясняется маркетинговым исследованиям «сильный имидж организации даёт эффект приобретения организацией определенной рыночной силы» [4] – то есть увеличивает ее устойчивость к неблагоприятным внешним факторам экономики, «защищает организацию от конкурентов» [4], создавая впечатление о высоком качестве образовательной услуги в глазах потребителей. Кроме того, высокий имидж «облегчает доступ к ресурсам разного рода: финансовым информационным, человеческим» [4]. С большой уверенностью можно утверждать, что сильный имидж образовательной организации в системе среднего профессионального образования обеспечит уверенность и стабильность её работы.

Кроме того, следует отметить, что в связи с объединением училищ и профессиональных лицеев с техникумами и колледжами, снизился имидж данных образовательных учреждений, то есть они стали «заложниками старого имиджа бывших училищ». На современном этапе развития образовательной системы России колледжи уступают высшему образованию в имиджевой конкуренции, поэтому не всегда могут воспользоваться всеми образовательными возможностями для подготовки специалистов среднего звена. В данной ситуации низкий имидж является проблемой, которая не позволяет раскрыть весь образовательный потенциал колледжей.

Следующей проблемой оценки и восприятия имиджа среднего профессионального образования, является недостаточная изученность данного феномена, так как имеющиеся исследования в области управления имиджем организаций не учитывают специфические особенности образовательного процесса, социального окружения и другие факторы, в которых формируется имидж данных организаций. Кроме того, на данном этапе исследований не сформулированы роль и место имиджа в структуре образовательной организации, отсутствует четкое понимание принципов работы с общественным мнением для формирования положительного образа организации среднего профессионального образования. Давая характеристику имиджу, можно использовать следующее краткое и готовое определение: «Имидж образовательного учреждения – это образ организации, созданный в результате целенаправленного непрерывного процесса формирования, согласования и интегрирования представлений педагогов, учащихся, родителей, представителей окружающего социума» [3]. Данное определение имиджа не отражает всей сущности, но дает представление о том, что формирование положительного имиджа должно происходить комплексно и системно. Следует отметить, что директора и заместители образовательных организаций должны уделять внимание не только имиджу собственных

организаций, но и внешней атрибутики, организации труда внутри педагогических коллективов. В целом можно обозначить то, что работа над имиджем образовательных учреждений как правило происходит на уровне отдельных его элементов.

В сознании большинства людей сложился стереотип, что колледж – это, во-первых, непрестижно. Во-вторых, уровень образования в них недостаточно хорош. В-третьих, у выпускников колледжей всё ещё нет диплома о высшем образовании, что лишает их возможности найти высокооплачиваемую работу. Однако, проведя исследование, было выяснено, что большинство поступающих и учащихся СПО оценивают на достаточно высокий уровень систему среднего профессионального образования (рис. 1, 2). Таким образом, утверждение о непрестижности и низком имидже колледжей постепенно меняется в положительную сторону.

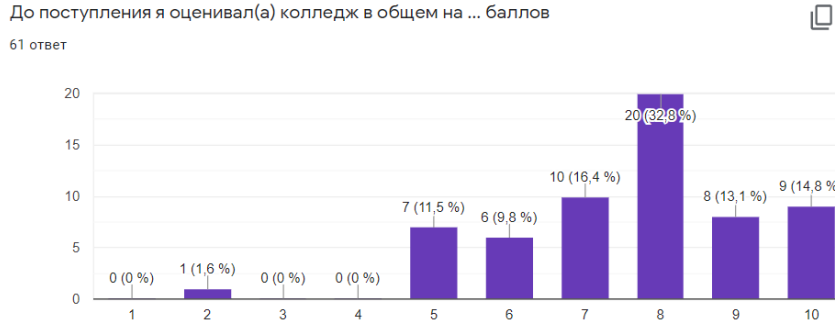


Рисунок 1 – Оценка колледжа абитуриентами

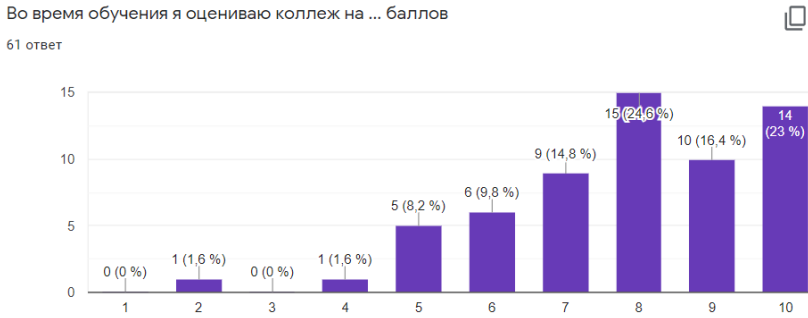


Рисунок 2 – Оценка колледжа студентами

Также о данной тенденции свидетельствуют результаты опрос,а проведенные сервисом Superjob. Опрос был проведен с 22 января по 15 марта 2021 года в 357 населенных пунктах среди двух тысяч родителей детей, заканчивающих школу в текущем году. Так, каждый пятый (21%) родитель сообщил, что после окончания школы его ребёнок продолжит обучение в среднем профессиональном учебном заведении. В 2010 году такой ответ давали 8% респондентов.

В настоящее время в России осуществляются реформы в сфере образования, направленные на оптимизацию, выявление «неэффективных» высших учебных заведений и их реорганизацию (рис.3). Сокращение их числа привлечет большее внимание к среднему профессиональному образованию и повысит их конкуренто-

способность. Следовательно, рынок труда получит больше квалифицированных кадров рабочих специальностей, недостаток которого испытывает в настоящее время.

3.4. Образовательные организации высшего образования*
(на начало учебного года)

	2000/01	2005/06	2010/11	2017/18	2018/19	2019/20
Всего	**965**	**1068**	**1115**	**766**	**741**	**724**
Государственные и муниципальные организации	607	655	653	500	496	495
Частные организации	358	413	462	266	245	229

* С 2017/18 учебного года – включая научные организации, реализующие программы магистратуры.

Рисунок 3 – Динамика количества вузов в РФ [5]

Государством проводятся меры по повышению имиджа среднего профессионального образования: проект стратегии развития СПО «Из 2020 в 2030: новая стратегия развития СПО», проект WorldSkills Russia. О важности повышения престижа системы среднего профессионального образования также говорится в документах: Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в РФ на период до 2020 года [1] и Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015-2020 годы [2]. Данные документы предполагают разработку и реализацию информационной кампании в целях повышения привлекательности среднего профессионального образования в обществе.

Несмотря на заинтересованность государства в повышении имиджа образовательных организаций среднего профессионального образования, учебные заведения должны регулярно проводить анализ собственного имиджа. Для этого необходимо систематически проводить анкетирования по выявлению образовательных потребностей, оценку степени удовлетворенности сотрудников колледжа и потребителей услуг (студентов, абитуриентов и их родителей).

В анализе имиджа учебного учреждения среднего профессионального учреждения можно выделить несколько этапов:

1. Выявление миссии образовательной организации (на данном этапе создается некий образ на основе имеющихся ресурсов);

2. Определение целевой аудитории (необходимо понять, кого нам хотелось привлечь в союзники. Ими являются: студенты, абитуриенты, их родители, трудовой коллектив, социальные партнеры, СМИ);

3. Планирование (разработка конкретных мероприятий).

Оценку имиджа можно проводить по следующей структуре:

1) Внутренняя оценка проводится по следующим показателям (таблица 1):

Таблица 1 – Компоненты имиджа образовательно организации СПО

Компоненты	Факторы
Имидж образовательной услуги	Качество образования
	Направления подготовки
	Дополнительные услуги

	Цена образовательной услуги
Имидж студента	Стиль жизни
	Общественный статус
	Образ студента-выпускника (востребованность на рынке труда)
Внутренний имидж	Культура организации
	Социально психологический климат
Имидж руководителя	Способности, установки, ценностные ориентации
	Внешний образ
	Психологические характеристики
	Поведение
Имидж персонала	Квалификация
	Личные качества
	Половозрастной состав
	Внешний облик
Деловой имидж	Деловая репутация
	Конкурентоспособность
	Инновационный потенциал
	Стабильность и надежность для потребителей и партнеров
Визуальный имидж	Архитектура, внутренний дизайн помещений
	Элементы фирменного стиля
Социальный имидж	Социальные аспекты деятельности образовательной организации
Бизнес-имидж	Деловая репутация
	Показатели деловой активности

На данном этапе выбираются 2 основных компонента имидж, на которые впоследствии будут основой разработки программы по совершенствованию имиджа образовательной организации, далее выбираются факторы, на основе которых определяются мероприятия.

2) Чтобы оценить внешний имидж используется анализ потребителей (анкетирование, анализ публикаций в СМИ, изучение рейтинга образовательной организации и т.д.);

3) Оценка через определенный промежуток времени.

После проведения анализа имиджа образовательной организации, учебные учреждения могут предпринять меры по совершенствованию имиджа:

1) Разработка программы популяризации профессий и специальностей и формирование системы сопровождения профессиональной ориентации → результатом мероприятий является повышение образовательного престижа колледжа как учебного заведения, дающего высокий уровень знаний, профессиональных навыков и умений. Данная пропаганда профессионального образования может осуществляться посредством участия в неделях профессионального образования, проведения для школьников Дней открытых дверей, проведение экскурсий (включая мастер-классы, профессиональные пробы в лабораториях и мастерских), сотрудничество с библиотеками, центрами социальной защиты населения, школами, участия в творческих конкурсах, олимпиадах, программах, ориентированных на популяризацию профессий и специальностей, популяризация СПО на уровне государства при участии СМИ.

2) Реклама и формирование общественного мнения (приар профессий и специальностей в Интернет-пространстве, работа официального сайта колледжа, реклама колледжа среди студентов, работа с базами практик и работодателями);

3) Повышение качества образования и профессионализма работников (курсы повышения квалификаций педагогическими работниками, хорошая посещаемость и успеваемость);

4) Организационная культура учебного заведения (сохранность контингента и учебной мотивации, развитая внеучебная деятельность (КВН, волонтерство, различные кружки), участие в олимпиадах и конкурсах среди студентов).

Таким образом, оценка и восприятие имиджа учебного заведения среднего профессионального образования зависит от многих факторов: самого образовательного учреждения, потребителей услуг (студентов и их родителей), социальной и экономической ситуации в стране [6-10]. Формирование позитивного имиджа образовательной организации среднего профессионального образования будет успешным при совместном усилии руководителей колледжей и политики государства в сфере образования.

1. *Распоряжение Правительства РФ от 3 марта 2015 г. № 349-р «Об утверждении комплекса мер и целевых индикаторов и показателей комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015-2020 гг.»*
2. *Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в РФ на период до 2020 года*
3. *Пиликина, Н.И. Имидж организации и руководителя в системе среднего профессионального образования / Н.И. Пиликина // Символ науки: международный научный журнал. – 2019. – № 4. – С. 119-121.*
4. *Скороходова, Е.А. Стратегия совершенствования имиджа организации среднего профессионального образования / Е. А. Скороходова // Modern Science. – 2019. – № 3. – С. 311-314.*
5. *Образование в цифрах: 2020: краткий статистический сборник / Л.М. Гохберг, О.К. Озерова, Е.В. Саутина, Н.Б. Шугаль; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2020.*
6. *Шамова, Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.*
7. *Шамова, Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.*
8. *Шамова, Т.И. К открытию XIII Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения»: Экспериментальные школы педагогического университета – перспективное направление развития профессиональной компетентности руководителей и педагогов / Т.И. Шамова, С.Г. Воровщиков // Журнал педагогических исследований. – 2021. – Т. 6. – № 1. – С. 3-9 – URL: https://naukaru.ru/ru/nauka/article/41867/view*
9. *Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 319* с.
10. *Шамова, Т.И., Подчалимова Г.П. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вуза // Повышение профессиональной компетентности работников образования: актуальные проблемы и перспективные решения: Сборник статей Вторых педагогических чтений научной школы управления образованием (25 января 2010 г., г. Москва). – М., 2010. – С. 25-30*

УДК 377.8

Оценка качества профессионального образования в современных условиях

Камышева Надежда Викторовна, преподаватель, ГБПОУ Педагогический колледж № 10, Москва, na58@yandex.ru

Аннотация. В настоящее время проводится реформа сферы образования, направленная на повышение качества образования, а также обеспечение доступности образования. Реализация данной реформы обусловлена новыми требованиями, предъявляемыми к сфере образования на международном и национальном уровнях. Проводимая реформа в сфере образования обуславливает значимость осуществления контроля качества профессионального образования. Проблема оценки качества профессионального образования связана со сложностью оценки данной сферы, ее многоаспектностью и наличием большого количества компонентов, таких как качество процессов, качество результатов в образовательной системе, качество самих образовательных систем и др.

Ключевые слова: профессиональное образование; качество; государственная аккредитация; образовательная организация; инструменты и стандарты Worldskills.

Качество профессионального образования напрямую зависит от происходящих в сфере образования реформ и вводимых государственных программ, направленных на усовершенствование данной сферы. В настоящее время происходит активное реформирование системы профессионального образования в Российской Федерации, направленное на повышение его качества. Повышение качества профессионального образования реализуется в нескольких направлениях: формирование обоснованных требований к образовательным программам, деятельности образовательных организаций, получаемым по итогам прохождения образовательных программ компетенций. Большое значение имеет формирование эффективной системы оценки качества профессионального образования в целом и деятельности образовательных организаций в частности. Формирование эффективной системы оценки качества профессионального образования выступает необходимым основанием для повышения качества образования, поскольку отсутствие такой системы не позволяет проводить объективную оценку вводимых изменений.

Система оценки качества профессионального образования на современном этапе включает в себя процедуры лицензирования, государственной аккредитации, государственного контроля в сфере профессионального образования.

Значимым фактором качества профессионального образования, обуславливающим его соответствие международному уровню, выступают четкая методология и критерии государственной аккредитации образовательных организаций, организационно-правовые регламенты процедур аккредитации [3, с. 32].

В научной литературе предлагаются различные подходы к пониманию сущности аккредитации, как закрепленной государством процедуры. В общем виде, аккредитацию предлагается рассматривать, как специализированную процедуру оценки качества образования, включающую отдельные показатели, характеризующие эффективность образовательного учреждения, эффективность реализации образовательных программ.

Существуют и иные подходы к определению понятия «государственная аккредитация». В частности, Бутенко Ю.В. рассматривает государственную аккредитацию как инновационную управленческую функцию, которая имеет ряд существен-

ных отличий в сравнении с традиционной формой государственного инспектирования [4, с. 55].

Аккредитация позволяет контролировать реализацию минимальных показателей предоставления качественного образования, соответствующего установленным законодательством критериям. Законодательные положения, касающиеся процедуры государственной аккредитации закреплены в ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ». В ст. 92 указанного нормативного правового акта предусмотрены направления проведения государственной аккредитации. Предусматривается, что государственная аккредитация проводится в целях определения соответствия образовательных программ, преподаваемых в образовательных организациях, ФГОС. В рамках процедуры государственной аккредитации специально назначенные эксперты устанавливают соответствие или несоответствие образовательных программ требованиям ФГОС [8, с. 101].

Процедура государственной аккредитации предполагает экспертную оценку качества и содержания подготовки обучающихся в рамках определенных образовательных направлений. Проведение экспертизы основывается на оценке показателей деятельности образовательного учреждения, которые предусмотрены положениями законодательства в зависимости от вида учреждения. Эксперты проводят собеседования с руководителями образовательных организаций, изучают отзывы на основную образовательную программу, изучают протоколы ГЭК и т.д.

По результатам проведения процедуры государственной аккредитации уполномоченным органом исполнительной власти выдается свидетельство о государственной аккредитации. Указанное свидетельство выдается на шестилетний срок и подтверждает возможность образовательного учреждения осуществлять обучение в рамках определенных направлений подготовки и выдавать документы государственного образца об образовании. Образовательная организация должна публиковать свидетельство на официальном сайте. По окончании срока действия свидетельства о государственной аккредитации, образовательная организация должна снова пройти процедуру государственной аккредитации.

В научной литературе отмечается, что процедура государственной аккредитации основывается на доверии [5, с. 86]. Образовательная организация в процессе проведения государственной аккредитации оказывает доверие экспертной группе (в ее лице государству), которая в ходе процедуры беспристрастно и в соответствии с методикой проводит анализ на соответствие требованиям ФГОС. Сама подготовка к государственной аккредитации в образовательной организации представляет собой целый комплекс мероприятий, основанных на доверии: руководство доверяет профессионализму профессорско-преподавательского состава, а также доверяет обучающимся представлять образовательную организацию в ходе аккредитационной экспертизы.

Можно отметить некоторые проблемы системы государственной аккредитации, связанные со значительной субъективностью оценки качества профессионального образования, проводимой экспертом. В зависимости, от имеющихся у экспертов субъективных установок, количественные показатели могут быть различно истолкованы. Возникают вопросы относительно достаточной объективности имеющихся показателей оценки качества профессионального образования. Разработка системы показателей оценки качества образования должна основываться на принципах открытости и коллегиальности, к ее разработке должны быть привлечены специалисты из различных областей, представители студенческой, академической среды, иностранные эксперты, обладающие передовыми знаниями в этой сфере, а

также представители общественных и государственных структур. Кроме того, представляется, что в целях повышения объективности и достоверности экспертных оценок необходимо привлекать указанных выше субъектов к непосредственной реализации процедуры оценки.

Представляется, что в процессе оценки качества профессионального образования должны применяться современные инструменты и процедуры оценки качества образования, доказавшие свою эффективность в международной практике. В современных условиях значительную актуальность приобретают вопросы формирования востребованной системы оценки качества профессионального образования с использованием инструментов и стандартов WorldSkillss. Повышать объективность оценки качества подготовки выпускников позволяют стандарты WorldSkills за счет имеющейся практической значимости [1, с.22].

Основной целью деятельности движения WorldSkills является развитие профессионального образования посредством гармонизации лучших мировых практик и профессиональных стандартов. Стандарты WorldSkills направлены на обеспечение условий для проведения наиболее эффективной экспертной оценки уровня подготовки и квалификации специалистов. Благодаря движению WorldSkills были созданы экспертные сообщества, которые разрабатывают стандарты оценки качества профессионального образования и проводят такую оценку [10, с. 201].

Движение WorldSkills предъявляет определенные требования к своим экспертам. В число экспертов WorldSkills могут войти только опытные, квалифицированные специалисты, которые обладают определенными профессиональными знаниями и умениями, практическими навыками.

Эксперты WorldSkills должны соответствовать следующим требованиям:

- наличие официальной и/или признанной квалификации;

-обладание высокими моральными качествами, такими как справедливость, честность, объективность.

В настоящее время все большее распространение среди образовательных учреждений и работодателей, заинтересованных в привлечении молодых специалистов, получает проведение оценки качества профессионального образования по стандартам WorldSkills с использованием демонстрационных экзаменов [9, с. 276]

В научной литературе представлено достаточно большое количество подходов к определению понятия «демонстрационный экзамен». Согласимся с мнением Л.П. Диденко, который понимает под демонстрационным экзаменом «процедуру оценки уровня знаний, уровня умений и уровня практических навыков, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессиям [7, с.48].

Особенности проведения демонстрационного экзамена обусловлены следующими обстоятельствами:

- при проведении демонстрационных экзаменов осуществляется моделирование определенных профессиональных ситуаций или условий, которые позволяют оцениваемым субъектам продемонстрировать свои профессиональные навыки и умения;

- проведение демонстрационного экзамена предполагает осуществление независимой экспертной оценки;

- в рамках демонстрационного экзамена навыки, умения и знания выпускников определяются в соответствии с международными требованиями.

Непосредственно проведение демонстрационного экзамена осуществляется специально созданной в образовательном учреждении экспертной группой, в кото-

рую входят как преподаватели образовательного учреждения, так и представители работодателей. В экспертную группу включаются только те лица, которые прошли соответствующие курсы повышения квалификации. У всех экспертов, входящих в экспертную группу имеются свидетельства, которые позволяют им принимать участие в оценке демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills в определенной компетенции. Данные свидетельства выдаются сроком на 2 года.

Задания для демонстрационных экзаменов единые для всей России. Задание для демонстрационного экзамена должно быть такой сложности, чтобы за отведенное время его смогло выполнить лицо, обладающее определенными профессиональными знаниями и навыками. Демонстрационный экзамен сдают студенты-выпускники учебных заведений среднего профессионального образования, то есть студенты 4 и 5 курсов. Демонстрационный экзамен становится критерием оценки мастерства и качества подготовки выпускников учреждений среднего профессионального образования.

Современный выпускник должен знать основы своей профессии, а также быть разносторонне развитым, самостоятельно прорабатывать сложные моменты профессии. Профессионализм выпускника складывается из знаний, умений и навыков, а также из стремления к совершенству в своей работе. Демонстрационный экзамен – это экзамен не только на профессионализм, но и на желание добиваться большего, стремиться быть лучшим в своем деле, уметь конкурировать с коллегами и показывать результаты выше, чем остальные.

Проведение демонстрационных экзаменов требует комплектования площадок для проведения экзамена специальным оборудованием, позволяющим провести наиболее эффективную оценку имеющихся у выпускников профессиональных компетенций. Специальные площадки для проведения демонстрационных экзаменов формируются на территории тех образовательных учреждений, которые получили сертификаты центров по проведению демонстрационных экзаменов. Необходимым условием получения такого сертификата является возможность создания на территории образовательного учреждения площадки для проведения демонстрационных экзаменов, которая должна отвечать ряду условий, и быть укомплектована необходимым для проведения экзаменов оборудованием.

При проведении демонстрационного экзамена должны соблюдаться определенные материально-технические и кадровые условия, которые оказывают непосредственное влияние на качество оценки эффективности образовательного процесса, выступают важным инструментом в регулировании и поддержании эффективного обучения в образовательных организациях. Обеспечение указанных условий будет способствовать более достоверной оценке профессиональных знаний, умений и навыков выпускников в рамках проведения демонстрационного экзамена.

Демонстрационный экзамен на данный момент не получил повсеместного распространения, что обусловлено недостаточной определенностью вопросов, связанных с повышением квалификации преподавателей, оценкой результатов проведенных демонстрационных экзаменов.

Инструменты и стандарты WorldSkills предоставляют возможности для проведения экспертизы соответствия (несоответствия) компетенций WorldSkills требованиям к результатам освоения образовательных программ в части профессиональных компетенций, установленных ФГОС, а также требованиям профессиональных стандартов.

В научной литературе отмечается высокая эффективность проведения оценки качества профессионального образования с использованием инструментов и стан-

дартов WorldSkills в сравнении с традиционными методами оценки [6, с. 48]. Анализ внедрения опыта международных стандартов оценки квалификаций WorldSkills в практике отечественных образовательных учреждений свидетельствует, что такие стандарты позволяют провести объективную качественную оценку реализуемых образовательных программ, квалификацию преподавательского состава, материально-техническую базу образовательных учреждений.

В аналитическом отчете «О соответствии международных стандартов компетенций WorldSkills, описаний профессиональных компетенций, присваиваемых на основе федеральных государственных образовательных стандартов и примерных основных образовательных программ профессиям и специальностям топ-50» представлен вывод о том, что стандарты WorldSkills имеют высокую эффективность при проведении оценки качества профессионального образования. Стоит отметить, что в данном аналитическом отчете указывается о том, что, профессиональные стандарты могут быть проверены по стандартам WorldSkills, в результате такой проверки устанавливается профессиональный уровень участников [2].

В экспертных заключениях по оценке качества профессионального образования с использованием инструментов и стандартов WorldSkills значительное внимание уделяется формированию профессиональных компетенций. Выделение данных компетенций обусловлено определенными функциональными задачами, которые специалисты осуществляют в рамках своей профессиональной деятельности.

Таким образом, система оценки качества профессионального образования на современном этапе включает в себя процедуры лицензирования, государственной аккредитации, государственного контроля в сфере профессионального образования. Установлено, что аккредитация представляет собой специализированную процедуру оценки качества образования, включающую отдельные показатели, характеризующие эффективность образовательного учреждения, эффективность реализации образовательных программ.

Представляется, что в процессе проведения оценки качества профессионального образования должны применяться современные процедуры, инструменты оценки качества образования, доказавшие свою эффективность в международной практике. В современных условиях значительную актуальность приобретают вопросы формирования востребованной системы оценки качества профессионального образования с использованием инструментов и стандартов WorldSkills. Оценка качества профессионального образования с использованием инструментов и стандартов WorldSkills представляет собой определенную систему условий и требований, предъявляемых к проведению оценки качества профессионального образования, основанную на современных инструментах и методах оценки. Представляется необходимым продолжить развитие внедрение системы оценки качества профессионального образования с использованием инструментов и стандартов WorldSkills в практику современных образовательных организаций России.

1.Алексеева, Е.А. Движение WorldSkills Russia: история, проблемы и перспективы / Е.А. Алексеева // Научный альманах. - 2016. - № 5-2. - С. 21-28.

2.Аналитический отчет о соответствии международных стандартов компетенций WorldSkills, описаний профессиональных квалификаций, присваиваемых на основе профессиональных стандартов, соответствующих разделов ФГОС и ПООП по профессиям и специальностям топ-50 – URL: http://www.krirpo.ru/Documents/august%202016.

3.Бельчик, Т.А. Роль государственной аккредитации в обеспечении эффективности подготовки специалистов / Т.А. Бельчик // Государственная аккредитация: вчера, сегодня, завтра. - 2020. - С. 32-39.

4.Бутенко, Ю.В. Государственная аккредитация в системе оценки качества вузов / Ю.В. Бутенко // Вестник ВолГУ. Серия 6: Университетское образование. - 2012. - № 3. - С. 55-61.

5.Гвильдис, Т.Ю. Государственная аккредитация как инструмент оценки деятельности ВУЗов / Т.Ю. Гвильдис // Государственная аккредитация: вчера, сегодня, завтра. - 2020. - С. 86-92.

6.Голосова, А.М., Луданова, А.А., Струк, Т.В. Организация проведения экзамена квалификационного по методике WorldSkills в ГПОУ ТО «Тульский экономический колледж» // Приоритетные направления совершенствования производственного обучения в учреждениях профессионального образования: от теории к практике: сб. науч. ст. по итогам I Всерос. науч.-практ. конф. - М.: Колледж КЭСИ, 2016. - С. 48-56.

7.Диденко, Л.П. Организационно-педагогические условия подготовки студентов педагогического колледжа к демонстрационному экзамену по стандартам WorldSkills Russia / Л.П. Диденко // Современная высшая школа: инновационный аспект. - 2019. - № 2. - С. 47-54.

8.Лядов, Э.В. Совершенствование процедуры государственной аккредитации / Э.В. Лядов // Стандартизация образования и готовность образовательных организаций высшего образования к реализации ФГОС ВО нового поколения: вызовы и перспективы развития. - 2017. - С. 101-109.

9.Панова, М.В. Демонстрационный экзамен – критерий эффективности образования / М.В. Панова // Современные тенденции развития системы образования. - 2018. - С. 276-277.

10.Формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов. - Чита: ЗабГУ, 2016. – 224 с.

УДК -378.14

Формирование профессионального самосознания студентов педагогического вуза средствами образовательной среды

Кольтинова Вера Викторовна, доц., к.пед.н., доц. кафедры теории и практики начального образования МПГУ, г. Москва, Koltinova-w@mail.ru, SPIN-код 7124-1197, ORCID https://orcid.org/0000-0002-3158-2424

Аннотация. В статье анализируются особенности профессионального самосознания студентов педагогических специальностей, его потребностно-мотивационный, когнитивный, аффективный компоненты. Представлены результаты исследования мотивов выбора профессии, самоотношения, самооценки ограничений саморазвития. Рассматриваются содержание, способы формирования профессионального самосознания средствами образовательной среды.

Ключевые слова: профессиональное развитие; студенческий возраст; профессиональное самосознание; мотив выбора профессии; самоотношение; самооценка ограничений саморазвития; средства формирования профессионального самосознания.

Проблемы профессионального развития педагогических кадров в условиях обучения в высшей школе невозможно решить успешно, если не актуализировать процессы саморазвития и самосовершенствования личности студентов. Б.Г. Ананьев, Л.Д. Столяренко, И.А. Зимняя подчеркивают, что студенты – это молодые люди,

целенаправленно, систематически овладевающие знаниями и профессиональными умениями, отличающиеся наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации [1; 3; 7]. Б.Г. Ананьев рассматривал студенческий возраст как отдельную онтогенетическую стадию социализации индивида, к семнадцати годам у личности создаются оптимальные субъективные условия для формирования навыков самообразовательной деятельности [1]. Специалисты отмечают, что студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, "пиковых" результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития. Это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессиональных, трудовых. У студента происходит интенсивное формирование специальных способностей в связи с его профессионализацией. А также развитие общих интеллектуальных способностей в связи с интенсивным ежедневным интеллектуальным трудом. Студенческий возраст характерен тем, что в этот период достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. Студенты как особая социальная группа имеет характерные, ярко выраженные черты, определяющие их аксиологические установки, связанные с получением высшего профессионального образования[4, с.217]. Традиционно студенческое сообщество характеризуется интенсивным общением и взаимодействием, обсуждением широкого круга социально-культурных вопросов, проблем и перспектив развития профессиональной сферы, ее научного изучения. В условиях функционирования высшей школы последних двух лет мы можем отметить, что учебное взаимодействие студентов друг с другом и преподавателями изменилось организационно и психологически. В основном оно реализуется с помощью дистанционных технологий, которые становятся привычными, удобными, результативными. Но такое обучение и общение с помощью интернет-платформ не могут не повлиять на характер профессионального развития будущего педагога в условиях образовательной среды.

Профессиональное развитие будущего специалиста начинается с осознания себя как деятеля конкретно избранной сферы. Большинство отечественных психологов (И.С. Кон, М.И. Лисина, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.) под самосознанием понимают сложный, интегральный процесс, в структуре которого содержатся взаимодействующие и взаимопроникающие друг в друга процессы: самопознание, самоотношение и саморегуляция [2]. В отличие от самосознания в целом, профессиональное самосознание специфичнее по своему содержанию, его наполняет система отношений к профессиональной деятельности и к себе, как к субъекту этой деятельности. Если самосознание формируется в жизнедеятельности и общении с окружающими людьми и является результатом познания себя, своих действий, психических качеств и т.д., то профессиональное самосознание – это проекция всех структурных компонентов самосознания на профессиональную деятельность [2]. В структуре профессионального самосознания выделяют компоненты, которые характеризуют его когнитивный, аффективный, поведенческий уровни. Когнитивный компонент профессионального самосознания включает знания о своей профессиональной деятельности, представления о себе в данной деятельности. Аффективный компонент содержит положительное отношение к себе, адекватную профессиональную самооценку. Поведенческий компонент характеризуется наличием мотива к самоактуализации, стремлением к саморазвитию и реальной деятельностью по самосовершенствованию личности [8].

Мы считаем, что важнейшим элементом профессионального самосознания будущего специалиста является потребностно-мотивационный компонент, который определяет не только профессиональный выбор личности, но и активность профессионального обучения, воспитания и развития в вузе. У молодого человека – студента в ходе интенсивной учебной работы, самоподготовки, профессионально-ориентированного общения со сверстниками происходит преобразование мотивационной сферы, всей системы ценностных ориентаций. Для исследования мотивации обучения в вузе была использована методика Т.И. Ильиной, которая позволяет количественно выразить и соотнести между собой три базовых мотива обучения: «Приобретение знаний», который означает стремление к знаниям как ценности. Мотив «Овладение профессией» означает стремление студентов овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества. Мотив «Получение документа о высшем образовании» означает стремление приобрести высшее образование как особый образовательный уровень, ценз, необходимый для жизни в обществе [6]. В исследовании приняли участие 46 человек – студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование», профилям «Начальное образование» и «Иностранный язык».

Таблица 1 – Мотивы выбора профессии студентов педагогических специальностей

	Мотивы выбора профессии					
	Приобретение знаний		Овладение профессией		Получение документа о высшем образовании	
уровень	Иностранный язык	Начальное образование	Иностранный язык	Начальное образование	Иностранный язык	Начальное образование
высокий	76,9	58,3	61,5	50	53,8	66,6
средний	15,4	41,6	23,1	41,6	23,1	25,5
низкий	7,7	0	15,3	8,4	23,1	8,4

В группе студентов по итогам диагностики будущих учителей иностранного языка были обнаружены высокие показатели по параметру «Приобретение знаний» (76,9% и 58,3%), высокие показатели мотивов «Овладения профессией» (61,5% и 50%) и «Получение документа о высшем образовании» (53,8% и 66,6%). Такие значения свидетельствуют, что профессиональное самосознание современных студентов в условиях неопределенности общественного развития содержательно изменяется: прикладной мотив «Овладеть профессией» уступает место в мотивационной иерархии более широкому социокультурному мотиву «Приобретение знаний». В условиях личностного, субъект-субъектного характера профессионального взаимодействия в дальнейшем, направленного на преобразование человеческих отношений всех участников педагогического взаимодействия именно мотив, ориентирующий студента на приобретение знаний, обеспечит ему в дальнейшем решение широкого круга человековедческих вопросов, их глубокое осмысление и понимание. Мотив «Получение документа о высшем образовании» сохраняет свои позиции в мотивационной сфере студентов, как свидетельство о прохождении важной ступени образования, его мотивирующая сила высока в выборке студентов, получающих

профессию учителя начальных классов (Табл.1). Данный факт мы связываем с тем, что у будущих педагогов в условиях нестабильной обстановки, связанной с эпидемиологической ситуацией, коренными изменениями в сфере образования, развитием его новых форм происходит переоценка ценностей, многие жизненные цели переосмысливаются, их понимание углубляется. Но большинство респондентов имеют преобладающие мотивы «Приобретение знаний» и «Овладение профессией», что свидетельствует об адекватном выборе профессии и удовлетворенности ею.

С целью изучения исследования процессов самопознания и самоотношения как когнитивного и аффективного компонентов профессионального самосознания мы использовали методику изучения самооценки С.А. Будасси, основанную на ранговой корреляции Ч. Спирмена. Мы предложили студентам самим сформулировать десять качеств, значимых для молодого человека-профессионала третьего тысячелетия. Студенты назвали такие качества как, целеустремленность, самодостаточность, эрудированность, стрессоустойчивость, сознательность, ответственность, коммуникабельность, чувство юмора, влиятельность, оптимизм. Респонденты смогли проранжировать эти качества для идеального человека, но испытывали выраженные затруднения при оценке развитости этих свойств у самих себя.

Таблица 2 – Самооценка студентов (n1 = 22), (n2=24)

Уровень самооценки	Педагогическое образование/ Начальное образование n1,%	Педагогическое образование/Иностранный язык n2,%
Отрицательная самооценка	13,63	**25**
Низкий уровень	**36,36**	8,33
Средний уровень	**31,81**	**33,3**
Высокий уровень	13,36	16,6
Очень высокий	4,55	16,6

В результате диагностики мы установили различия в самоотношении у студентов выбранных профилей подготовки. У более трети будущих учителей начальных классов установлен низкий и средний уровни самооценки. Наиболее тревожным результатом данного исследования является факт обнаружения отрицательной самооценки у четверти опрошенных студентов профиля иностранный язык и более тринадцати процентов студентов, обучающихся по профилю «Начальное образование». Отрицательная самооценка означает прямое противопоставление «Я-реальное» «Я-идеальному» и означает отсутствие идентификации с идеалом. Можно предположить, что данные студенты не ориентируются на профессиональную сферу, не испытывают потребность в педагогической деятельности, у студентов не сложились представления о своей профессии, не осознаются требования профессии к собственной личности. Это указывает на неэффективный образ себя как профессионала и необходимость помощи в их профессиональном развитии. Низкая самооценка может снижать качество процессов профессионального развития, т.к. интериоризированное и актуализированное личностью противоречие между желаемым «Я-образом» и реальными возможностями личности оказывается трудноразрешимым, процесс достижения идеала мало вероятностным. Средний уровень самоценки как противоречие развития профессионала может преодолеваться через механизмы самоанализа, рефлексии, самовоздействия с целью достичь показателей идеального человека, специалиста-профессионала. Менее четверти опрошенных студентов,

обучающихся по профилю «Начальное образование», имеют высокую и очень высокую самооценку, которая сопровождается переживанием таких чувств как уверенность в себе, активность в защите своих позиций, взглядов и решений (Табл.2). Высокая самооценка, по нашему мнению, может не только помогать успешному взаимодействию педагога со всеми субъектами образовательной сферы. Но, по нашему мнению, очень высокая самооценка препятствовать процессам профессионального развития, снижению критичности по отношению к результатам собственного труда.

Обнаружилось, что у студентов размытые представления о себе, они не склонны оценивать себя со стороны, испытывают недоумение и боязнь ошибиться. Данные результаты доказывают генезис самооценки как интериоризации внешних оценок значимых других, которые привносит в собственное самосознание личность. В современных условиях коммуникативной депривации, связанной с эпидемиологической обстановкой в стране и сохраняющей свой изоляционный потенциал, у студентов не было качественного контактного межличностного общения и взаимодействия с сокурсниками и преподавателями, были ограничения в плане использования предметной и коммуникативной учебной среды, что сказалось на особенностях развития процессов самопознания, привело к его обеднению. В процессе выбора значимых качеств идеала, юноши и девушки не идентифицировали себя с какими-либо значимыми профессиональными ценностями и профессиональными качествами, не выражали тождественности с избранной профессией. Это говорит о том, что положительное отношение к себе как субъекту настоящей учебно-профессиональной деятельности и будущей профессионально-производственной деятельности формируется с затруднениями либо не формируется.

Затруднения, которые испытывают будущие педагоги в процессе профессионального становления, мы изучили с помощью методики самооценки ограничений саморазвития [8].

Таблица 3 – Результаты исследования самооценки ограничений саморазвития (%)

№ п/п	Ограничения саморазвития	Педагогическое образование/ Начальное образование	Педагогическое образование/Иностранный язык
1.	Неумение управлять собой	90	91,6
2.	Размытость личных ценностей	95	92
3.	Смутные личные цели	60	66,6
4.	Остановленное саморазвитие	71	66,6
5.	Недостаточность навыка решать проблемы	86,4	75
6.	Недостаток творческого подхода	72,8	41,6
7.	Неумение влиять на людей	63,7	62,5
8.	Недостаточное понимание особенностей педагогического труда	36,4	37,5
9.	Слабые навыки руководства	54,5	45,8
10.	Неумение обучать	22,7	25
11.	Низкая способность формировать коллектив	22,7	71,2

Полученные результаты свидетельствуют о том, что практически все ограничения саморазвития присутствуют в оценках студентов - будущих педагогов.

Наиболее часто студенты данных профилей подготовки отмечают такие ограничения саморазвития как неумение управлять собой, выражающуюся в неспособности в полной мере использовать свое время, энергию, умения, неспособности справляться со стрессами современной жизни. Практически абсолютное большинство анкетированных студентов отмечают у себя такое ограничение развития как размытость личных ценностей, которое понимается как отсутствие ясного понимания своих личных нравственных жизненных правил и ориентиров. Смутные личные цели как отсутствие ясности и осознанности целей своей личной или профессиональной жизни выявили у себя более половины студентов педагогических специальностей. Наибольшую тревогу вызывают низкие показатели самооценки поведенческого компонента профессионального самосознания, а именно такие выявленные ограничения как остановленное саморазвитие, отсутствие настроенности и восприимчивости к новым ситуациям и возможностям, недостаточность навыка решать возникающие проблемы, выражающиеся в отсутствие стратегии, необходимой в принятии решений (Табл.3).

Современная образовательная среда высшей школы должна обеспечить личности обучающегося условия, в которых он может стать истинным субъектом собственного саморазвития. Профессионально-ориентированная информационно-насыщенная образовательная среда должна располагать спектром учебных курсов, освещающих технологии самопознания, самосовершенствования, саморазвития будущего специалиста в области образования. В рамках дисциплин психологического модуля студенты должны познакомиться с инструментами изучения не только личности обучающегося, но и самого специалиста, понимать свои индивидуальные особенности, собственную мотивацию, самооценку, черты характера, темперамента, особенности саморегуляции. Студенты – будущие педагоги должны понимать законы своего возрастного развития как важнейшего этапа социализации личности. Студенты должны познакомиться с предпосылками и направлениями личностно-профессионального развития, научиться анализировать внешние и внутренние, объективные и субъективные барьеры саморазвития, оценивать наличие таких барьеров и ограничений саморазвития в собственной жизни. Студенты должны овладеть методами самопознания, самопрогнозирования и самопроектирования, самооценки результатов профессионального самосовершенствования.

Образовательная среда призвана реализовать активное взаимодействие с носителями профессиональных норм, ценностей и моделей поведения в учебном процессе и при прохождении практик. Тогда будущий специалист будет способен воспринимать профессиональный идеал, актуализировать процессы самосовершенствования. Активная практика позволит укреплению субъектной позиции в учебной и профессиональной деятельности, повышению субъективной значимости профессии, эмоционально-положительному отношению к профессии и к себе в профессии. Активное включение обучающихся в процесс профессиональной деятельности и общения позволит актуализировать внутренние психологические механизмы рефлексии и идентификации, потребности и способности к самопознанию и саморазвитию.

В процессе формирования учителя новой формации особую ценность приобретает коммуникационно-организационный компонент, который представляет собой коммуникационную сферу субъектов образовательной среды образовательного учреждения, организационно-стилевые условия их общения и взаимодействия. Социально-контактная часть среды высшего педагогического образования содержит культуру, опыт, образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения предста-

вителей учреждения, профессиональных подразделений, объединений профессорско-преподавательского состава, с которыми контактирует студент, и именно человеческий ресурс в большей степени влияет на успешность формирования гармонично развитого, непротиворечивого профессионального самосознания и профессиональной идентичности. Именно ориентация на личность преподавателя вуза, его культуру, научно-педагогический опыт, педагогическое призвание позволяют специалисту быть успешным в профессии и чувствовать полноту самореализации, зрело разрешать объективные противоречия, создавая условия для собственного личностного и профессионального роста. И данное обстоятельство должно обсуждаться в профессиональном сообществе как действительно актуальное условие подготовки современных педагогических кадров и служить основанием для разработки программ учебных дисциплин, курсов, тематики семинаров и конференций, популяризации научных идей профессорско-преподавательского корпуса высшего учебного заведения в дальнейшем.

1.Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Вып. 2. – Л.: ЛГУ, 1974. – С. 3-15.

2.Ефремов Е.Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения: дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2000.

3.Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. - М.: Университетская книга; Логос, 2009. – 384с.

4.Кольтинова В.В. Воспитание патриотизма и гражданственности у студенческой молодежи в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин// Инновационные проекты в воспитании детей, подростков и молодежи: сб. ст. и тез. Международ. науч.-практ. конф. (21-22 марта 2007 г.). - М.: ООО «Коллаж», 2007. С.216-223.

5.Машков В.Н. Методика самооценки ограничений саморазвития менеджера. - URL: https://hr-portal.ru/article/metodika-samoocenki-ogranicheniy-razvitiya-menedzhera (дата обращения: 27.12.2021)

6.Одегов Ю.Г., Руденко Г.Г., Апенько С.Н., Мерко А.И. Мотивация персонала. — М.: «Альфа-Пресс», 2010. – 640 с.

7.Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. - Ростов-на-Дону: Проспект, 2017. - 458 с.

8.Эннс Е.А. Технологии формирования профессионального самосознания студентов помогающих профессий / Е.А. Эннс. // Психология в России и за рубежом: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). – Санкт-Петербург: Реноме, 2011. – С. 123-125.

УДК 378.1

Учебная педагогическая практика в структуре подготовки учителя технологии

Кулыгина Любовь Сергеевна, доц., к.пед.н, доц., «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (ВлГУ), кафедра технологического и экономического образования, г. Владимир, kulyginalyubov@mail.ru, SPIN-код:5957-5346

В статье учебная педагогическая практика рассматривается как образовательное пространство предварительной подготовки студентов бакалавриата к выполнению функций учителя в педагогическом процессе на производственных

практиках. Обобщён опыт создания рабочих программ, эффективных форм и методов организации деятельности студентов на практике по направлению подготовки 44.03.05, профили «Технология. Экономическое образование».

Ключевые слова: учебная педагогическая практика; учебная общественно-педагогическая практика; производственная практика; профессиональное самосознание; педагогический опыт; системный подход.

Искусство и инструменты эффективного преподавания во все времена были предметом внимания людей, поскольку всегда определяли уровень развития молодого поколения и, собственно, будущее общества, в котором предстоит жить. Федеральный проект «Учитель будущего» Национального проекта «Образование» стимулируют к переосмыслению содержания и структуры педагогического образования в вузе. Поиск гармоничного сочетания энергии молодости выпускника и его педагогического мастерства во многом определяется маршрутом его педагогической практики. Поэтому целенаправленное управление процессом приобретения студентами педагогического опыта в процессе обучения, несомненно, важное направление совершенствования учебного процесса.

Непрерывное образование личности характеризует не только перспективу её развития, но и вбирает в себя истоки стихийно формируемой мотивации, стимула к поиску себя в профессии. Выбирая педагогический вуз, абитуриент, осознавая это или нет, всегда имеет как минимум опыт стихийного наблюдения за развитием педагогических ситуаций, в которые он был эмоционально вовлечён. Поэтому важно актуализировать этот опыт для более целенаправленного анализа и осмысления в поиске эффективной педагогической позиции, индивидуального стиля педагогической деятельности. Умение адекватно ситуации ставить цели, планировать достижение результата, не исключая возможности спонтанных изменений в интересах дела, характеризуют субъектность личности и развитие её профессионализма. Как известно, уровни развития субъектности представляют собой движение по ступеням само-осознания личностью себя в профессиональных действиях: 1. «я хочу»; 2. «я могу», 3. «я действую»; 4. «я понимаю, зачем я действую»; 5. «я реализую себя в деятельности для других». Эти своеобразные компоненты профессионального самосознания учителя, их преемственное развитие и структурное единство (совокупная целостность), определяют уровень профессионализма. В конечном итоге о педагогическом мастерстве можно говорить, когда есть и внешне успешное профессиональное поведение учителя, и соответствующее ему внутреннее управление ситуацией.

Учебная педагогическая практика является образовательным пространством предварительной подготовки студентов к выполнению функций учителя в педагогическом процессе на производственных практиках. Она предполагает их активную позицию в реальных или искусственно созданных условиях принятия решений в педагогических ситуациях. Соответственно руководителю практики от университета требуется продумать её содержание и порядок организации в изменяющихся год от года условиях обучения и школьной системы образования. Поэтому обобщим имеющийся у нас опыт создания рабочей программы учебной педагогической практики, эффективных форм и методов её организации по направлению подготовки 44.03.05, профили «Технология. Экономическое образование». Если ещё год назад эту практику студенты проходили в 6 семестре (3 курс), то в настоящее время учебным планом предусмотрены два вида учебных педагогических практик в 3 и 4 семестрах обучения (2 курс, дискретно по форме проведения).

Целями учебной (ознакомительной (педагогической)) практики 3 семестра являются первичная профессиональная адаптация студентов в условиях образовательного процесса школы с позиции учителя (формирование практической готовности к участию в педагогическом процессе) и предварительная (перспективная) подготовка к плодотворному усвоению в последующем содержания дисциплин предметно-методического модуля. Задачи этой практики согласованы со структурой производственных практик: 1. Изучение системы работы школы. 2. Совершенствование навыков и умений в предметной области. 3. Формирование первичных умений в области методики преподавания. 4. Применение и совершенствование психолого-педагогических знаний и умений. 5. Приобретение первоначального опыта развития профессиональной компетентности. Следует заметить, что особенностью учебной практики является то, что она является сейчас рассредоточенной, имеет групповой характер и приравнивается к учебным занятиям, организуемым в вариативных практико-ориентированных формах в соответствии с поставленными задачами.

Изучение системы работы школы нормативно всегда начинается с анализа информации на сайтах школ и документов, регламентирующих организацию педагогического процесса в школах. Выбор форм и методов последующей реализации задач и достижения целей практики определяется реальной образовательной ситуацией, опирающейся на три основных ресурса, используемых нами в совокупности. Это созданный студентами старших курсов под руководством методистов кафедры банк видеоматериалов конкурсных уроков технологии; посещение школ и изучение опыта работы учителей технологии; творчество самих студентов-практикантов [1]. Однако каждый из ресурсов не приведёт к эффективному результату, если не будет сопровождаться осознанным диалогом, отражающим аналитический поиск лучшего педагогического опыта и индивидуальных внутренних открытий в нём самих студентов. Это и есть источник само-осознания личностью себя в профессиональных действиях, который очень важно и наиболее трудно привести в действие (к сожалению, тенденция поверхностного восприятия всегда сохраняется). Методические приёмы, которые мы использовали, достаточно вариативны и их выбор согласуется с готовностью студентов к определённым активным действиям. Например, в разделе «Урочная деятельность» студенты получают задание разработать конспект урока технологии по определённой теме программы и затем провести его (даётся возможность коллективного участия в проведении урока). Им сообщается, что есть видеоматериал такого урока, созданный ранее и будет интересно обсудить принятое ими решение с имеющимся. Поставленная проблемная задача вызывает у студентов состояние готовности к восприятию любой информации, помогающей приступить к её решению. Поэтому преподаватель предлагает групповую дискуссию по обсуждению специфики изучаемого материала и поиску цели и задач урока по обозначенной теме. Обоснование выбора содержания, цели и задач урока технологии подчиняется оговоренным ранее с ними требованиям. А именно: ясно осознаётся актуальная полезность усваиваемой информации; знания предлагаются к усвоению в такой же или близкой к ней форме, в которой они впоследствии будут использоваться в жизни; предусматриваются условия, облегчающие перенос усвоенных знаний в новые ситуации, для решения новых задач. Дискуссия проводится по методу эвристической беседы, когда высказывания и формулировки требуют постоянного уточнения и совершенствования. Иногда дискуссию останавливаем и даём возможность каждому письменно сформулировать мысль и затем её произнести. Так появляется осмысление путей решения задачи и дальнейший выбор. В завершении дис-

куссии студентам выдаётся общая характеристика урока, соответствующая видеоматериалу. Предлагается обсудить её и сделать для себя окончательный выбор. Таким образом, у студентов появляется желание и готовность осмысленно и творчески реализовать своё видение лучшего урока технологии. В созданном студентами уроке всегда появляются интересные содержательные материалы и методические идеи, но методический уровень записанного видео урока исходно обладает более значительными преимуществами. Последующий просмотр видео урока приводит студентов к открытию новых для них методических возможностей ситуации обучения. Как вариант другого подхода мы предлагали двум студентам из группы изучить подробную стенограмму методически детально продуманного урока технологии и получить у методиста консультацию по его проведению в своей группе. По согласованию с методистом студенты могли в нём что-то изменить под свою индивидуальность. Проведение такого урока позволяет студентам на себе прочувствовать действенность конкретных методических приёмов и в последствие на видео увидеть реакцию на них учащихся школы. Данный подход мы использовали также и в другой интерпретации. Урок с группой студентов проводил старшекурсник, а потом они просматривали видео урока этого студента со школьниками. В частности, были использованы материалы уроков по темам «Куклы бывают разные или кукольная история (народная кукла)» и «Решение конструкторско-технологических задач (3-D моделирование и печать)». Живое межкурсовое общение студентов инициировало как эмоциональный всплеск уважения и мотивации, так и вопросы к человеку того образовательного пространства, в которое они готовятся войти.

Образовательные учреждения как ресурс учебной практики, несомненно, очень привлекательны. Однако не стоит забывать, что школа работает в интенсивном режиме и учебная практика не может не создавать определённое напряжение. Поэтому важно очень продуманно воспользоваться этим ресурсом. В период отсутствия ограничительных мер в связи с пандемией, мы использовали договорённость с учителями технологии разных школ о проведении тематических творческих мастерских, отражающих задачи учебной практики. Это предоставляет студентам возможности включения в конкретную предметно-практическую деятельность, непосредственного общения с профессионалами, погружения в атмосферу разных педагогических коллективов, анализа их достижений и проблем. Практико-ориентированный опыт студенты приобрели, например, в творческих мастерских следующей тематики: «Интерактивные технологии в обучении», «Проектирование урока технологии», «Совершенствование предметной подготовки учителя технологии. Мастер-класс «Витражи» (лоскутная техника)», «Технологическая документация и инструктирование учащихся в процессе работы над объектами труда», «Программа кружка робототехники и мастер-класс занятия на основе плат Ардуино и программы «Компас-3D»». В результате такого взаимодействия студенты получают конкретные представления об образовательной среде школ города и индивидуальные ориентиры в последующем выборе для себя желаемой базы производственной практики. Итоги участия в творческих мастерских в последующем коллективно анализировались в университете и отражались в репортажах студентов-корреспондентов на сайте кафедры.

Творчество самих студентов-практикантов как ресурс учебной практики имеет как определённые ограничения, так и индивидуально безграничные возможности. Ограничения связаны, прежде всего, с отсутствием у студентов на младших курсах какого-либо профессионального опыта как основы практических действий. Однако это создаёт и некоторые преимущества свободного творчества, не подчинённого

строгой оценке. Поэтому в разделе «Внеурочная деятельность» мы включаем студентов в активную деятельность по осмыслению тематической направленности кружка по предмету «Технология», востребованной учащимися школ. Объединившись в микро-группы по 2-3 человека, они готовят проведение с группой одного мастер-класса по выбранной теме кружка. Процесс подготовки мастер-класса включает студентов в деятельность по изучению интересов аудитории, договорённостей о порядке материального оснащения мастер-класса, принятия решений о том, как организовать занятие и координировать его ход. Выбор студентов коснулся, в частности, таких тем как «Ткачество», «Канзаши», «Бисероплетение» и др. Студенты также создавали видео своих мастер-классов. Особого внимания заслуживает привлечение индивидуального опыта студентов, которые поступили в университет из местности с многовековыми традициями (Мстёра, Гжель и др.) или в своей семье получили уникальный опыт прикладного творчества. Интересную перспективу, например, получил после проведения на учебной практике мастер-класс студентки на тему «Золотное шитьё». На учебной практике её профессиональное мастерство владения этой технологией, уникальные авторские работы вызвали сначала интерес к технологии, потом удовлетворённость доступностью к её освоению и восторг студентов от изящества изготовленной своими руками броши. В последующем мы методически доработали этот мастер-класс и он успешно был проведён студенткой ещё несколько раз не только со студентами, но и с учителями школ.

Учебная (ознакомительная (педагогическая)) практика 3 семестра во многом определяет для каждого студента маршрут его профессионального развития. Для того, чтобы это произошло, в конце практики мы предлагаем студентам создать портфолио личных достижений в виде презентации, в которой они отражают те свои успехи, которые формируют их личность как будущего учителя технологии. Такая предварительная оценка студентами своих внутренних ресурсов уже на втором курсе вселяет в них уверенность в себе, делает более чёткой картину дальнейшего профессионального саморазвития.

С 2019 года в учебном плане бакалавриата появилась учебная (ознакомительная (общественно-педагогическая)) практика в 4 семестре. Эти изменения потребовали изучения опыта других вузов, прежде всего, для определения её места и роли в сложившейся системе практик [3]. Рабочая программа этой практики была реализована впервые в 2021 г. Её целями являются первичная профессиональная адаптация студентов в разнообразных видах педагогической деятельности в процессе самостоятельного познания педагогических явлений; оказание помощи педагогическим коллективам учреждений основного и дополнительного образования и предварительная (перспективная) подготовка к плодотворному усвоению в последующем содержания дисциплин предметно-методического модуля. Задачами являются: 1. Углубление и закрепление психолого-педагогических и специальных знаний, как основы формирования устойчивых компетенций. 2. Овладение организационно-педагогическими умениями, в том числе умением планировать работу, организовывать учащихся для выполнения определенных заданий и реализации образовательных проектов. 3. Освоение методов диагностики и анализа актуальной ситуации в образовательном процессе. 4. Оказание помощи образовательным учреждениям в реализации программ основного и дополнительного образования. 5. Приобретение каждым студентом компетенций организатора и воспитателя на основе сбалансированного сочетания знаний и практических умений, осознания социальной ответственности. Основной этап этой практики предполагал разработку проекта индивидуально-командной работы и практическую педагогическую деятельность в образо-

вательном учреждении. Проект индивидуально-командной работы включал в себя разработку индивидуальных мастер-классов, комплекса развивающих игр-тренингов, воспитательного и профориентацион-ного мероприятий, проекта ко Дню Победы. В составе команд из 4-5 человек студенты прошли практику в пяти видах учебных заведений (лицей; учреждение культуры: областная библиотека для детей и молодежи; межшкольный учебный комбинат; средняя общеобразовательная школа; кафедра института). Они включились в конкретную общественно-педагогическую деятельность разных учебных заведений на основе их планов работы, но с перспективой реализации и своих проектных идей. Обмен опытом между студентами происходил как в период практики на еженедельных совещаниях с представителями команд, так и в конце практики на итоговом семинаре. Такой подход к организации практики был признан, несомненно, полезным. Горизонты восприятия студентами образовательной деятельности значительно расширились, а планы профессионального развития конкретизировались.

В общей системе практик бакалавриата учебные педагогические практики традиционно выполняют функции начального этапа. На основном этапе (4 курс) предусмотрена производственная практика с целью овладения профессионально-значимыми умениями и навыками по предмету "Технология". На завершающем этапе (5 курс) предусмотрена производственная практика с целью систематизации, обобщения и углубления общих и специальных умений и навыков в процессе учебно-воспитательной работы учителем технологии и экономики [2]. Системный подход к реализации модуля практик позволяет совершенствовать качество подготовки будущих учителей. При этом за педагогической практикой всегда будет сохраняться её ведущая роль как средства управления профессиональной подготовкой бакалавров и как эффективной формы социального диалога о качестве подготовки и перспективах трудоустройства в системе образования.

1. Кулыгина, Л.С. Увлекательные уроки технологии / Л.С. Кулыгина, Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: ВлГУ, 2013. – 116 с.

2. Молева, Г.А. Профессиональная подготовка бакалавров в период педагогической практики / Г.А. Молева, Л.С. Кулыгина, Т.С. Борисова; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. – 84 с.

3. Федяева, Л.В. Новый взгляд на общественно-педагогическую практику / Л.В. Федяева, Н.А. Дука, Э.Р. Диких. – Гуманитарные исследования, 2016, № 1 (10). - С.107-110.

УДК 372.8

Развитие критического мышления на уроках биологии в ходе работы с текстом

Маврина Марина Федоровна, учитель биологии и химии МБОУ СШ №17 г. Димитровграда Ульяновской области, mavrina611@gmail.com

Аннотация: В статье описываются приемы формирования критического мышления, преобразование текста в таблицу, выделение фактов, выдвижение идеи текста, выход за рамки текста, работа с ассоциациями, приемы работы с рисунком, видеофрагментом.

Ключевые слова: критическое мышление, ассоциация, системно-деятельностный подход.

Налови мне рыбы — и я буду сыт сегодня; научи меня ловить рыбу – так я буду сыт до конца жизни. Японская пословица.

Великая цель образования – это не знания, а действия. Гербер Спенсер.

В настоящее время – время информационных технологий важно не только знать, но и активно взаимодействовать в окружающей среде, уметь работать с различными ресурсами, быть активным и коммуникабельным. Именно этому важно учить на уроках. Системно-деятельностный подход предполагает активное творческое взаимодействие учителя и ученика на уроке, его непосредственное участие в уроке, центре урока, создаёт основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности. Биология как предмет предполагает изучение живых организмов, научение пониманию взаимосвязи строения и функций, взаимосвязи явлений и процессов, происходящих в организмах и природе в целом, планированию и объяснению этапов и результатов эксперимента. Но вместе с тем важно и формирование универсальных учебных действий, что особенно актуально для развития активного члена современного общества: коммуникабельного, умеющего мыслить, взаимодействовать и проявлять себя в разных областях знаний. Критичность ума – это умение человека объективно оценивать свои и чужие мысли, тщательно и всесторонне проверять все выдвигаемые положения и выводы. Критическое мышление, т.е. творческое, помогает человеку определить собственные приоритеты в личной и профессиональной жизни, предполагает принятие индивидуальной ответственности за сделанный выбор, повышает уровень индивидуальной культуры работы с информацией, формирует умение анализировать и делать самостоятельные выводы, прогнозировать последствия своих решений и отвечать за них, позволяет развивать культуру диалога в совместной деятельности [1, с. 6]. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами. Он также сознает, что возможны иные решения той же проблемы, и старается доказать, что выбранное им решение логичнее и рациональнее прочих.

Важно формировать у детей критическое мышление, которое позволяет развивать мыслительную деятельность ребёнка, его творческий потенциал, умения применять полученные знания в жизни, легко адаптироваться в окружающей среде. Этот способ мышления позволяет проанализировать факты, ситуации, информацию, преобразовывать отношение к ней, систематизировать, уметь применять знания на практике. Важно для работы в информационной среде научить детей работе с текстом, уметь выделять в нем главное, искать причины для преобразования его в будущем, причины и следствия описываемых процессов и явлений.

Кажется, чего проще, работать с текстом. Поэтому удивительно, когда ребенок не понимает смысла прочитанного, не находит главную мысль. К сожалению, такая ситуация встречается довольно часто. В современном мире учитель использует множество приемов для работы с учащимися, развития логики, но тем не менее ребенок не может преобразовать текст в опорный конспект, не находит основные компоненты структуры текста, затрудняется в выборе ответа на вопрос, не может продолжить рассказ другого учащегося. В прежние времена не было такого разнообразия методик, но и проблем с обучением было значительно меньше. В настоящее время, когда можно найти ответ прикосновением к экрану гаджета, количество думающих, размышляющих людей резко уменьшилось, сформировалась большое различие в компетенциях, умеющих все и не умеющих совершенно ничего. Поэтому активная работа с преобразованием текста, увиденной, услышанной информацией является актуальной. Необходимо уметь преобразовывать текст, видеть спрятанное напрямую за текстом. Для этого существуют приемы работы с текстом.

Работа с текстом активно протекает в группе. В ходе данного вида деятельности учащиеся развивают творческие способности, поисковую деятельность, анализируют факты и явления, ищут практические пути решения, приносят свои идеи, сами участвуют в преобразовании учебного материала, основное внимание концентрируется на процессе практического приобретения знаний и навыков работы. Работа основывается на сотрудничестве, формировании коммуникативных учебных действий.

Пример работы с текстом может быть показан на основе текста «Витамины» из учебника биологии для 8 класса Н.И. Сонина (урок «Витамины» из раздела «Обмен веществ и энергии»).

«Люди давно заметили, если в питании отсутствуют свежие овощи и фрукты, развиваются тяжелые заболевания. Первыми с ними столкнулись моряки в далеких плаваниях, исследователи в полярных экспедициях. От неизвестной болезни умирали целые экипажи и экспедиции. Причину этого заболевания установил соотечественник Н.И. Лунин. В 1881 он провел эксперимент. Кормил две группы мышей и поместил их в одинаковые условия. Но кормил по-разному: одних – натуральным молоком, а других – искусственной смесью, в которой содержались все необходимые вещества (белки, жиры, углеводы, минеральные соли) в том же соотношении, что и в молоке. Вскоре мыши второй группы перестали расти, погибали. Значит, предположил ученый, существуют еще какие-то вещества, которые он не включил в свою смесь. Позже, в 1911 г., польскому ученому Казимиру Функу удалось получить из рисовых отрубей вещество, которое излечивало от паралича голубей, питавшихся очищенным рисом. Он дал ему название «витамин» (от лат. «виталис» - животворный)».

Работа с текстом предполагает запуск проблемы: учащиеся знакомятся с проблемой, отводится время для усвоения сути, в это время объясняю, каким может быть продукт деятельности. В конце работы учащиеся анализирует свою деятельность и деятельность одноклассников. Анализ текста приводит к следующим последовательным действиям:

1.выявление идеи, проблемы или предположение проблемы;

2.выявление фактов, сбор данных;

3.анализ текста и как результат составление вопросов для исследования проблемы текста;

4.анализ имеющихся и предположение недостающих фактов и как следствие составление плана изучения или решения проблемы в дальнейшем (задания, которые необходимо выполнить учащимся дома или в будущем).

Роль учителя сводится к направлению учащихся в нужное русло деятельности, побуждению их к деятельности, созданию условий для их работы. На этапах вышеуказанных видов деятельности учитель побуждает детей к работе, используя следующие выражения:

- на первом этапе: прочти, соедини, догадайся;
- на втором этапе: прочитай, определи, составь список;
- на третьем этапе: составь список вопросов по приоритетам, определи, спроси, выясни;
- на четвертом этапе: исследуй, разъясни, изучи, дай задания.

На примере текста об открытии витаминов работа с текстом может выглядеть следующим образом.

Таблица 1 – Преобразование текста «Витамины» в таблицу.

Идеи (проблемы)	Факты	Вопросы для изучения	План действий
1.Заболевания связаны с веществами, присутствовавшими в овощах и фруктах.	1.Если в питании отсутствуют фрукты и овощи, развиваются заболевания.	1. Какие вещества встречаются в овощах и фруктах?	1. Изучить вещества, входящие в состав овощей и фруктов.
2.Важные для питания вещества не сохраняются в процессе консервирования и сушки.	2. Эти вещества отсутствуют в консервированных, сухих продуктах.	2. Какие вещества сохраняются и отсутствуют в сушеных и консервированных продуктах?	2. Изучить условия сохранения веществ в ходе консервирования и сушки продуктов.
3.Натуральное молоко содержит все необходимые для развития вещества.	3. Натуральное молоко позволяет развиваться мышатам, а искусственная смесь – не позволяет.	3.Что содержится в натуральном молоке кроме белков, жиров, углеводов и минеральных солей?	3. Изучить состав натурального молока.
4. В рисовых отрубях содержатся витамины, которые излечивают от паралича. Овощи и фрукты, содержат вещества, влияющие на обмен веществ в организме человека.	4.Казимир Функ получил витамин в 1911 году.	4. Какие витамины содержатся в рисовых отрубях, которые излечивают от паралича?	4. Изучить содержание веществ в рисовых отрубях, их влияние на нервную систему. Изучить, какие витамины встречаются в овощах и фруктах. Составить презентацию о витаминах.

Данный текст может быть преобразован также и в схему с ассоциациями. Детям может быть предложено задание составить диаграмму связей, схему «Витамины» с ассоциациями, возникшими после прочтения текста (ассоциации: здоровье, сохранение нормального состояния систем органов и т.д.). У детей формируется связь между понятиями, это позволяет им мыслить критически, формировать понятия, их составляющие, переходить от общего к частному и обратно. Текст может быть кратким, предопределяющим формулирование темы урока, или формирующим первичное усвоение знаний, проблемным при изучении новой темы. Текст разбивается по ячейкам таблицы. Преобразование текста в таблицу

Таблица 2.

Идея	Факт
Вопросы для изучения	План действий

Развитие критического мышления также происходит и в ходе работы с видеофрагментом «Экологические проблемы». Учащимся может быть предложен различный видеосюжет, раскрывающий проблемы экологии. Предлагается задание:

к просмотренному видеофрагменту нужно составить вопросы разной сложности. Аналогом такой работы служит задание по рисунку или рисунку-коллажу с актуальным содержанием. Задание: просмотрите изображения и озаглавьте предложенные изображения, составьте вопросы разной сложности, которые начинаются с фраз:

Когда.....
Если....., то.....
По сравнению с.....
Почему.....
Как .....
- Дополните предложения:
В настоящее время.....
Вынуждены признать.....
Что может быть.....
Как быть.....?
Почему.....
По сравнению с.....
Что, если.....
Когда....., может .....
Куда……

Таким образом, работа с текстом позволяет активизировать мыслительную деятельность учащихся [2; 3; 4]. При этом способе организации учебно-познавательной деятельности дети являются не пассивными «приемниками» информации, а сами активно участвуют в учебном процессе, происходит формирование мышления через обучение деятельности, осознанное построение своей деятельности по достижению цели (самореализация) и адекватное оценивание собственной деятельности и ее результатов (рефлексия). Данный вид деятельности позволяет формировать в учащихся самостоятельность, ответственность, коммуникабельность, способность видеть и решать проблемы автономно, анализировать и планировать свою деятельность поэтапно, вызывает желание находить ответы на поставленные вопросы за пределами учебника (в продолжение урока по витаминам может быть предложено задание изучить группы витаминов, классифицировать их, создать презентацию, сделать сообщение о витаминах, продуктах, содержащих витамины, условиях их сохранения в продуктах питания, заболеваниях, развивающихся при недостатке и избытке поступления витаминов в организм человека и животных), развивает способность и желание постоянно учиться, самостоятельно находить и применять нужную информацию, работать в команде. Таким образом, работа с текстом как этап формирования критического мышления развивает мыслительную деятельность ребёнка, развивает его творческий потенциал, позволяет применять полученные знания в жизни и адаптироваться в окружающей среде, работать с информацией, получать и преобразовывать ее, анализировать, синтезировать, осуществлять связь теории с практикой.

1. Коган Г.В. Технология развития критического мышления на уроках биологии и географии: из опыта работы учителя географии и биологии ГУО «Жирмунская средняя школа», 2012. – 49 с. С 6.

2. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

3. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

УДК 377.1

Профессиональная подготовка будущих психологов в условиях цифровизации образования

Миляева Алла Константиновна, старший преподаватель кафедры психологии развития личности Московский государственный областной университет, г.Мытищи. alkafialka@mail.ru SPID-код: 6038-5319

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы профессиональной подготовки будущих психологов в условиях цифровизации образования. Формирование в высшем учебном заведении виртуального информационно-образовательного пространства предопределяет качественное изменение психологических особенностей студентов, их социального положения и статуса. Электронные системы в настоящее время приобрели особую социальную значимость и образовательную ценность. Профессионализация молодежи, особенно психологов, а значит и вся образовательная система должны кардинальным образом меняться или модернизироваться. В этих условиях педагогическая деятельность преподавателей преобразуется с целью соответствия современным информационным требованиям, условиям цифровизации, и поэтому должна стимулировать самостоятельность, творческую активность будущих психологов.

Ключевые слова: профессионализм; студент-психолог; обучение; интернет; творческая активность; клиповое мышление; информационное пространство.

Глобальные изменения, которые произошли в последнее время в современном мире на фоне распространения пандемии коронавируса, подтолкнули к серьезной трансформации и модернизации в области профессиональной подготовки психологов в новых социокультурных условиях. Изначально требования, которые к ним предъявляются в вузе должны отражать своеобразие реальных условий существования студента, его будущей профессиональной деятельности. В подготовке психологов возникает парадоксальная образовательная ситуация, с одной стороны, дистанционное информационное обучение предопределяет повсеместное использование цифровых систем, а, с другой стороны, обязательная практическая подготовка, предполагает непосредственный контакт с людьми, клиентами, пациентами. Возникает противоречие – изоляция, т.е. дистанционное образование и контакт, практическая деятельность. Благодаря актуализации данных критериев возникает настоятельная необходимость в подготовке квалифицированных психологических кадров, будущих успешных и эффективных профессионалов.

Специфика научно-технического прогресса в настоящее время состоит в том, что происходит повсеместная компьютеризация и цифровизация всех сфер жизнедеятельности человека, особенно базовых сторон его бытия [5]. Теперь оказание большинства жизненно важных и необходимых услуг осуществляется через Интернет-портал. В результате данное явление начинает постепенно доминировать во всех сферах человеческой жизнедеятельности, особенно в профессиональной и образовательной деятельности [10]. При этом многие трудовые процессы начинают моделироваться в виртуальном пространстве. Это приводит к тому, что трудовая и обычная деятельность в таких условиях уже не может осуществляться без применения компьютера, ноутбука, планшета и других электронных гаджетов. Кроме этого, не последнюю роль в этом процессе играет интернет и социальные сети, которые устанавливают собственные правила коммуникации. В результате личность потребителя приобретает совершенно иной социально-психологический статус – «пользователя» или «человека информационного, цифрового». Активное привлечение электронных и автоматизированных устройств в профессиональную и образова-

тельную среду предопределяет серьезные проблемы в реализации промышленных и образовательных задач, т.к. их решение во многом начинает определяться компьютерными системами [5]. В соответствии с этим формируется актуальная научная задача, предполагающая изучение и анализ проблемы профессиональной подготовки психологов в условиях цифровизации образования [6].

Профессиональное обучение психологов, которое осуществляется в вузе и направлено на подготовку квалифицированных специалистов, предполагает формирование у них соответствующих практических навыков, компетенций. Изначально они базируются на устойчивых профессиональных умениях, психологических качествах психологов, которые были предварительно сформированы психологическим сообществом. В соответствии с этим формировался образ идеального профессионального психолога, выделялись его индивидуальные характеристики, определялись соответствующие стратегии реагирования [4]. Его поведение характеризовалось как наиболее оптимальное, т.е. его основные характеристики заключались в умении грамотно коммуницировать, взаимодействовать с окружающим миром и людьми. Благодаря этому он достигал наилучшего профессионального результата наименьшими усилиями. В результате профессиональная психологическая деятельность приобретала многомерный и многофункциональный характер, где одновременно присутствовали как уже известные стандарты и требования, так и реальные, соответствующие ситуации поступки [2]. Профессиональная подготовка высококвалифицированных психологов, специалистов, их обучение на самом деле предполагает не только образовательную деятельность, но и возможность передачи им наиболее ценных навыков будущего взаимодействия с человеком, с его проблемами, его психологического консультирования. Именно эти характеристики впоследствии будут определять образ «профессионального психолога», специфику и своеобразие его коммуникации с клиентами. Благодаря таким условиям осуществляется активная передача опыта от старших, квалифицированных психологов – младшим, начинающим, что соответствует показателям непрерывности и последовательности образования психологов.

Активная цифровизация образования серьезно изменила сам процесс профессиональной подготовки психологов. Они включаются в трудовую деятельность в новых социальных условиях, в виртуальном Интернет-образовательном пространстве. Здесь создаются и моделируются реальные условия жизнедеятельности индивида, предопределяется его профессиональная и трудовая деятельность [3]. Специфика цифровизации образования состоит в том, что ранее существовавшие в социуме правила, законы изменяются. Они приобретают совершенно иной вид, хотя их внешнее содержание как бы остается прежним, но, при этом. внутренняя наполненность, логическая, рациональная или когнитивная структура кардинальным образом преобразуются. В результате данные структуры и системы становятся психическими надстройками, активизирующими мышление студентов, определяющие их информационную наполненность и составляющую сознания [10].

Эффективное профессиональное обучение психологов в настоящее время определяется компьютерными комплексами, которые включают в себя моделирование психологической деятельности в виртуальном пространстве и отработку необходимых навыков на специальных тренажерах. Они должны формировать наиболее точный и достоверный образ бытия субъекта. В соответствии с этим обучающийся сможет осуществлять успешное «погружение» в виртуальное психологическое пространство и приобретать необходимые профессиональные навыки. От того,

насколько оно будет правильным, максимально приближенным к реальности от этого будет проявляться эффективность обучения.

Современные условия существования молодых людей, студентов, обусловленные распространением пандемии коронавируса, инициировали развитие дистанционных систем обучения, которые включают в себя новейшие интернет-технологии, компьютерные системы, электронные гаджеты. Благодаря им через экран монитора молодые люди получают необходимую информацию от педагогов. Кроме этого, они активно используют другие источники информации, которые находятся в Интернете и социальных сетях. В соответствии с этим высшее образование и профессиональное обучение становятся объемными, многофункциональными, когда получение знаний приобретает характер информационного потока. В связи с этим у студентов формируется информационная или когнитивная перегрузка, которая отражается на качестве их подготовки. В результате они вынуждены тем или иным образом оптимизировать свою учебную деятельность, т.е. находить наиболее приемлемые способы и адекватные приемы для эффективной обработки и хранения приобретенных знаний [7].

Одним из таких вариантов считается «клиповость» восприятия современных молодых людей или клиповое мышление [8]. Таким образом, они получают возможность за относительно короткое время зафиксировать необходимый объем информации. Основная трудность их учебной деятельности состоит в том, что происходит качественное снижение аналитической способности молодого человека, т.е. критический анализ поступающей информации у него в разы уменьшается. В связи с этим длительное прогнозирование деятельности, в том числе учебной, качественно меняется, т.е. затрудняется [9]. В данном случае основная задача преподавателей состоит в том, чтобы запустить у будущих психологов процесс критического осмысления, в соответствии с котором поступающая информация верифицируется, т.е. сравнивается с другой, проверяется на подлинность. Благодаря этому молодые люди обучаются формировать свои долгосрочные перспективы и стратегии поведения [4].

В качестве заключения необходимо указать на то, что в современных условиях профессиональной подготовки и обучения психологов важно обращать внимание на развитие у них креативных, творческих способностей. Для решения поставленной задачи предлагается разрабатывать обучающие программы, содержащие парадоксальность, неоднозначность и вариативность задач. Благодаря этому молодые люди приобретают важный навык позволяющий им успешно справляться с жизненными трудностями, профессиональными проблемами и ограничениями. Их способность «выйти» за пределы и границы возникающей сложной или критической ситуации, оказаться «вне» или «над» обстоятельствами, определяет их эффективность профессиональной деятельности [1].

1.*Бережная М.С., Фузейникова И.Н., Криницына А.В. Самоопределение детей и молодежи в творческой деятельности // Педагогика искусства, № 1, 2012. С. 181-198.*

2.Дедов Н.П. Профессиональная пригодность: терминологические основы, научный и практический базис //Психология труда /С.Ю. Манухина, Н.П. Дедов. М.: Юрайт, 2015. С. 191-205.

3.Зеер Э.Ф., Церковникова Н.Г., Третьякова В.С. Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего //Образование и наука. 2021. Т. 23, № 6. С. 153-184.

4.Климов Е.А. Психология профессионала. Воронеж: МОДЭК, 1996.

5.Максимова О.А. Цифровое поколение: стиль жизни и конструирование идентичности в виртуальном пространстве //Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 22 (313). С. 6-10.

6.Рачковская Н.А., Хомутова Е.Б. Опережающее обучение как фактор совершенствования профессионального образования в вузе и системе повышения квалификации специалистов // Современная прикладная психология: сб. ст. Международ. науч.-практ. конф. «XII Левитовские чтения» (г. Москва, 19-20 апреля 2017): в 2 т. – М.: ИИу МГОУ, 2017. Т.1. С. 89-94.

7.Рачковская Н.А. Дистанционное обучение лиц с особыми образовательными потребностями. Автоматизация. Современные технологии. 2015. № 6. - С. 36-40.

8.Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Науковедение. 2014. № 5 (24). С. 1-10.

9.Скоблина Н.А., Милушкина О.Ю., Попов В.И. и др. От традиционного к дистанционному обучению: гигиенические проблемы охраны зрения обучающихся // Гигиена и санитария. 2021. Т. 100, № 4. С. 373-379.

10.Яруллина Л.Р. Цифровое обучение в высшей школе: психологические риски и эффекты //Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 6. С. 30-40.

УДК 373.2

Повышение профессиональной компетентности инструктора по физической культуре в условиях образовательной среды ДОО

Миронова Наталья Геннадьевна, инструктор по физической культуре МДОУ Детский сад комбинированного вида №77, Раменское mrnat@mail.ru

Сироткина Наталья Николаевна, старший воспитатель, МДОУ Детский сад комбинированного вида №77, Раменское, ds77snn@yandex.ru

Аннотация: в данной статье рассмотрены некоторые аспекты и направления работы инструктора по физической культуре в условиях современной образовательной среды дошкольного образовательного учреждения. Представлены некоторые результаты исследования имеющегося опыта детского сада по физическому воспитанию детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: компетентность; профессиональная компетентность; профессионализм.

В настоящее время востребована личность, которая не только овладевает знаниями, но и реализует себя благодаря им: развивает свой творческий потенциал, вступает в личностно-значимые коммуникации с окружающими людьми, культурой, проявляет охранительное отношение к природе и т.д. В связи с этим проблема повышения профессиональной компетентности педагога образовательной организации в условиях образовательной среды является актуальной. Повышается ценность личности, ее человеческих качеств, меняется и отношение к образованию [1; 2; 3; 4]. Решение основных задач общего образования в первую очередь зависит от профессиональной компетентности педагогических работников – главных исполнителей требований ФГОС. Ясно одно, что воспитать человека с современным мышлением, способного успешно самореализоваться в жизни, могут только педагоги, обладающие высоким уровнем профессионализма. При этом в понятие «профессионализм» входят не только профессиональная, коммуникативная, информационная и правовая составляющие компетентности работников образования, но и личностный потенциал педагога, система его профессиональных и личностных ценностей, его убеждения, установки, в целостности, дающие качественные образовательные

результаты как для развития личности обучающегося, так и саморазвития, самореализации, самоактуализации.

Развитие современного общества диктует особые условия организации дошкольного образования, среди которых – интенсивное внедрение инноваций, новых технологий и методов работы с детьми. В этой ситуации особенно важна профессиональная компетентность, основу которой составляет личностное и профессиональное развитие педагогов, а особенно специалистов в области физической культуры. В педагогическом плане компетенцией является совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном пространстве. Это применительно к способности применять знания, умения и практический опыт для успешной реализации созданной программой и задачами развития. С введением ФГОС в дошкольных организациях требования к квалификации инструктора по физической культуре определены достаточно категорично: профессиональное образование в области физкультуры и спорта. К инструктору по физической культуре современное общество так же предъявляет требования по следующим направлениям: воспитательно-образовательной; учебно-методической; коррекционно-профилактико-оздоровительной; социально-педагогической.

1. *Воспитательно-образовательная деятельность*, которая предполагает осуществление целостного педагогического процесса, создание развивающей среды, обеспечение охраны жизни и здоровья детей. Данные критерии подкрепляются показателями компетентности специалиста по физической культуре: знание целей, задач, содержания, принципов, форм, методов, средств обучения и воспитания дошкольников, а также умения применить и результативно сформировать знания, умения и навыки в условиях введения ФГОС ДО.

2. *Учебно-методическая деятельность*. Учебно-методическая деятельность инструктора по физической культуре предполагает следующие критерии компетентности: планирование воспитательно-образовательной работы; проектирование двигательной деятельности на основе анализа количественных и качественных достигнутых результатов по физической культуре. Данные критерии базируются на знании образовательной программы и методики физического развития детей; умения проектировать, планировать и осуществлять целостный педагогический процесс; владение технологиями исследования, физического мониторинга, воспитания и обучения воспитанников. Кроме того, инструктор по физической культуре должен уметь профессионально выбирать инновационные технологии умело их внедрять, соединять, обогащать и расширять образовательный процесс, избегая «мозаичности», формируя у детей глубокий двигательный опыт и целостность татального восприятия ребенком своего тела и своих внутренних ощущений.

3. *Коррекционно-профилактико-оздоровительная деятельность* включает в себя осуществление и усовершенствование работы по укреплению здоровья, развитию движений и физическому развитию детей дошкольного возраста. Организация и осуществление такой деятельности опирается на основе трех основных направлений:

1. Социально-психологического, направленного на формирование потребности к освоению ценностей физической культуры, чтобы ребенок получал удовольствие от занятий и хотел заниматься.

2. Интеллектуального, предполагающего получение теоретических знаний. Дети получают знания валеологии в доступной форме и в соответствии с их возрастными особенностями.

3. Двигательного: развитие физических качеств, двигательных умений и навыков.

4. *Социально-педагогическая деятельность* направлена на организацию следующих условий: оборудование предметно–развивающей среды; совместная работа со специалистами и педагогами ДОУ; консультативная помощь родителям; создание условий для социализации детей.

Специалисту необходимо овладеть знанием основных документов о правах ребенка и обязанностей взрослых по отношению к детям; умение вести просветительскую и разъяснительную педагогическую работу с родителями и специалистами, в том числе с медицинским персоналом.

Основные пути развития профессиональной компетентности инструктора по физической культуре:

1. Работа в творческих группах, методических объединениях;
2. Исследовательская, экспериментальная деятельность;
3. Инновационная деятельность, освоение новых технологий;
4. Активное участие в профессиональных конкурсах, мастер–классах;
5. Обобщение собственного опыта

Не один из перечисленных способов не будет эффективным, если педагог сам не осознает необходимости повышения собственной профессиональной компетентности. Для этого необходимо создать условия, в которых инструктор по физической культуре самостоятельно осознает необходимость повышения уровня профессиональных качеств, теоретических знаний, практических умений и навыков.

По мнению авторов статьи, анализ собственного опыта активизирует профессиональное саморазвитие педагога, в результате чего развиваются навыки исследовательской деятельности, которые затем интегрируются в профессиональную деятельность.

Педагогическое мастерство – это неотъемлемая часть профессиональной компетентности специалиста и является фундаментальным средством его повышения. Раскрывая сущность педагогического мастерства и его структуру, необходимо определить критерии мастерства деятельности инструктора по физической культуре. Многие специалисты под педагогическим мастерством понимают наличие сформированных разнообразных педагогических способностей, позволяющих осуществлять педагогическую деятельность на высоком профессиональном уровне, а также направленность педагогического воздействия, устойчивость воспитательных методов, уровень развития личности педагога, способность саморазвитию им своего профессионализма.

Основные задачи педагогического мастерства инструктора по физической культуре:

- развитие творческих способностей и активизация личностных ресурсов специалиста.
- осознание своей индивидуальности в педагогической деятельности.

Эти задачи отражают сформированность педагогического мастерства, проявляющегося на высоком уровне профессиональной деятельности, и в личностных качествах специалиста, её осуществляющего. Высокий уровень личностного развития педагога, его воспитанников, их способность к физическому саморазвитию как результат совместных усилий инструктора по физической культуре и его детей, их взаимоотношений. Другими словами, педагогическое мастерство современного педагога предполагает наличие у него нового педагогического мышления, которое заключается в понимании субъективной роли ребенка в педагогическом процессе, в

осознании необходимости создания условий для личностного всестороннего физического развития детей дошкольного возраста.

Дошкольный возраст – важнейший период формирования личности, когда закладывается прочная основа физического здоровья человека. Состояние здоровья ребёнка – это ведущий фактор, который определяет способность успешно выполнять требования, предъявляемые к нему условиями жизни и воспитания в детском учреждении и семье.

Приоритетным направлением в работе с детьми дошкольного возраста должно быть физическое воспитание дошкольников, направленное на повышение сопротивляемости детского организма к неблагоприятным факторам внешней и внутренней среды, усвоение теоретических знаний из области физической культуры, формирование двигательных умений и навыков, развитие физических и психических качеств и способностей, интереса и потребности в физическом совершенствовании, всестороннем формировании личности ребенка.

Организационными формами работы по физической культуре в дошкольной образовательной организации являются: физкультурные занятия; физкультурно–оздоровительная работа в режиме дня (утренняя гимнастика, подвижные и спортивные игры, физкультминутки, закаливающие мероприятия в сочетании с физическими упражнениями); активный отдых (физкультурные досуги, спортивные праздники, Дни здоровья, туристические походы); самостоятельная двигательная деятельность детей; работа с семьей. Самостоятельная двигательная деятельность детей дошкольного возраста протекает под наблюдением педагога. Содержание и продолжительность занятий физическими упражнениями определяются самими детьми. Характер этих занятий зависит от индивидуальных особенностей, подготовленности, возможностей и интересов дошкольников. Успешное решение задач физического воспитания возможно лишь при осуществлении индивидуального подхода к детям во взаимосвязанной работе дошкольной образовательной организации и семьи.

Современный педагог, работая с дошкольниками, призванный заботиться о здоровье ребенка, не вправе относиться к нему как к уменьшительной копии взрослого человека, так как каждому возрастному периоду свойственны свои особенности строения и функционирования.

Одной из важнейших задач реформирования системы образования является модернизация сложившейся системы оценки его качества. Ключевым условием повышения качества образования является высокий уровень профессиональной компетентности педагогических кадров. На сегодняшний день процессом, обуславливающим создание в системе непрерывного образования условий для развития индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога, познания и освоения новых ценностей, стимулирующим творческий поиск специалистов, способствующим утверждению перспективных подходов, технологий, систем оценивания профессиональной деятельности педагога, является аттестация. В связи с тем, что аттестация педагогов осуществляется, как правило, один раз в пять лет, большую роль в оценке его профессиональной деятельности играет межаттестационный период.

В индивидуальную программу профессионального развития педагога необходимо вносить и результаты внутреннего контроля: взаимопосещения занятий коллегами, администрацией; материалы контрольных мероприятий, проводимых администрацией. Представляют интерес и материалы, полученные в результате опроса

родителей воспитанников, который проводится либо самим педагогом, либо администрацией в рамках педагогического мониторинга.

На основании накопленных материалов в конце каждого учебного года проводится анализ педагогической деятельности, предполагающий соотнесение полученных результатов с раннее поставленными целями и задачами, что служит основой корректировки индивидуальной программы педагога на следующий период. Организация систематической работы позволяет сформировать обобщенную характеристику деятельности инструктора по физической культуре и полученных им результатов, что и служит предметом экспертизы во время проведения аттестационных процедур. Целью аттестации является повышение профессионализма педагогов, совершенствование их профессиональной компетентности, обеспечение непрерывного развития профессиональной компетентности.

Подготовка к разработке и реализации программы профессионального развития инструктора по физической культуре содержит ряд этапов:

- разработка программно-методического обеспечения образовательного процесса;
- освоение педагогических технологий; выстраивание собственной методической системы (отбор содержания, методов, форм, средств обучения);
- выбор критериев и показателей результата образования, разработка или подборка диагностического инструментария;
- участие в реализации программы развития образовательного учреждения; в системе методической работы;
- обучение на курсах повышения квалификации;
- участие в работе творческих, экспериментальных групп. Проведение индивидуальной, исследовательской, экспериментальной работы;
- обобщение собственного опыта педагогической деятельности (статьи, рекомендации, доклады, педагогическая мастерская, мастер-класс и т.д.)

Формы представления результатов педагогической деятельности разнообразны, среди них наиболее популярны: методическая копилка инструктора по физкультуре; портфолио; творческий отчет; представление результатов педагогической деятельности; мастер-классы; профессиональные конкурсы.

Схема самооценки образовательной деятельности включает следующие компоненты: самооценка содержания учебного материала, эффективности способов деятельности на занятии, основных характеристик деятельности воспитанников на занятии, целей и результатов проведенного занятия, содержания учебного материала на занятии.

Инструктор по физической культуре в работе с детьми использует следующие методические материалы: рабочая программа; календарно-тематическое планирование; проекты и конспекты занятий, семинаров; подвижных игр; сценарии праздников, музыкальных и спортивных развлечений, выставок, конкурсов.

В соответствии с п. 4.5. профессионального стандарта педагога, профессиональные компетенции педагога дошкольного образования должны соответствовать следующим показателям: владение ИКТ; владение технологией проектирования образовательной деятельности; активная жизненная позиция; открытость к инновациям; постоянное самосовершенствование и т.д.

К сожалению, проблема здоровья детей является актуальной, в связи с реальным ухудшением психофизического, нравственного и духовного состояний.

В течение многих лет физкультурно-оздоровительное направление является одним из приоритетных направлений деятельности работы МДОУ Детский сад

комбинированного вида №77, Раменское. Ключевым в работе инструктора по физической культуре является помочь детям проявить их собственные потенциальные возможности, приобщить к здоровому образу жизни, привить любовь к физической культуре и спорту.

За последние годы ни одно спортивное мероприятие в городе не прошло без нашего с детьми участия. Мы являемся неоднократными победителями городской «Спартакиады дошкольников», «Веселые старты» и «Триатлон». Ежегодно принимаем участие в региональных спортивных соревнованиях, в том числе «Спортивные ритмы» и являемся неоднократными победителями. По результатам работы детского сада, считаем, что заболеваемость среди воспитанников снижается, видна положительная динамика развития их психофизиологических качеств по результатам ежегодного мониторинга.

По результатам проведённого анкетирования среди родителей наших воспитанников, физкультура – любимое занятие у 78% детей. Отзывы учителей начальной школы подтверждают хорошую физическую подготовленность наших выпускников. Дети легко адаптируются к школе, жизнерадостны, активны, мало болеют, обладают хорошей выносливостью и работоспособностью. Выпускники наши посещают школьные кружки и городские спортивные секции, что составляет 58% от общего количества. Имеют хорошие спортивные достижения. Таким образом, можно считать, что работа МДОУ Детский сад комбинированного вида №77, Раменское, по физическому развитию осуществляется в полном объёме. Доказательством этому, являются высокие результаты и достижения наших воспитанников, отзывы родителей и учителей начальной школы.

1.Козилова Л.В. Современные образовательные среды и проблемы профессиональной самореализации педагогов. – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2020. – 161 с.

2. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

3. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

4. Шамова ТИ., Шклярова О.А. Здоровьесберегающие основы образовательного процесса в школе // Управление развитием здоровьесберегающей среды в школе на ресурсной основе: сб. материалов научной сессии ФПК и ППРО МПГУ (25 января 2007 г.). – М.: ООО УЦ «Перспектива», 2007. – С. 3-11.

УДК 378.147

Трансформация цифровых компетенций учителя общеобразовательной школы в постковидный период

Морозов Иван Анатольевич, аспирант II курса Московского университета им. С.Ю. Витте, учитель географии МАОУ Домодедовской СОШ №12, г. Домодедово vanya.morozow@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается состояние цифровых педагогических компетенций и их трансформация в пост-ковидный период в рамках педагогического состава общеобразовательных учреждений. Уделяется внимание описанию перечня цифровых образовательных инструментов и условиям их использования со стороны преподавательского состава.

Ключевые слова: цифровые компетенции; пост-ковидная трансформация; школьное образование; педагогические компетенции.

Для современного мира характерны невероятные темпы развития техники и технологии, XXI век справедливо считают веком наиболее быстрого развития об-

щества, которое обусловлено научно-технической революцией (НТР). Одним из свойств НТР является всеобъемлющая компьютеризация и информатизация, затрагивающая все сферы человеческой жизни [7]. Ещё недавно мы были вынуждены стоять в очередях в различные государственные службы: больницы, паспортные столы и т.д., сейчас же множество услуг мы можем получить всего-навсего при помощи своего смартфона. Неудивительно, что информатизация затронула и одну из главных сфер человеческой жизни – сферу образования.

В образование информатизация должна проникать наиболее глубоко и масштабно, ведь информатизация — это шаг к всеобщему прогрессу, а этот самый прогресс должны поддерживать следующие поколения. Поэтому уже в 2000-2010-х годах под контролем министерства образования начался процесс внедрения информационных технологий в процесс обучения, в рамках которого учащиеся должны овладевать навыками взаимодействия с информационным пространством, но для того, чтобы ими овладеть необходима поддержка со стороны старших поколений. Учитель получает важную роль в адаптации цифровых инновационных технологий для повышения качества образования.

Повсеместное распространение цифровых устройств и приложений требует от преподавателей развития его цифровой грамотности, цифровой компетенции. Цифровая компетенция вытекает из цифровой грамотности и является ключевой компетенцией XXI века. Но что же это такое?

Цифровая грамотность – понятие более раннее, нежели цифровая компетентность, и заключает в себе возможность субъекта образовательного процесса выполнять задачи в цифровой среде [5]. Цифровая компетентность педагогов рассматривается в современном научном мире как результат эволюционного развития их ИКТ-компетентности, которая заявлена в профессиональном стандарте педагога как одна из главных характеристик учителя в современных реалиях [5]. Она является основой для развития цифровой грамотности школьников [3]. К сожалению, уровень ИКТ-компетентностей учителей имел достаточно средние показатели и в том числе в рамках корректировки этих значений был разработан ряд национальных проектов.

На основании постановления национального проекта «Образование» [1] и проекта «Цифровая образовательная среда» [2] активно разрабатываются и внедряются такие элементы информационных технологий как «Электронная образовательная среда» (далее – ЭОС). ЭОС представляет собой совокупность электронных информационных и образовательных ресурсов, информационных и телекоммуникационных технологий и средств, обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ [10]. В общеобразовательных учреждениях ЭОС реализована в виде специализированного портала, в котором имеется определенный функционал (функционал разнится от субъектов РФ, так как в разных субъектах свои ЭОС), помимо этого в рамках ЭОС функционируют сервисы для работы с цифровым образовательным контентом, электронным журналом, электронным расписанием, сервис учета освоения дополнительных образовательных программ, информационно-коммуникационная образовательная платформа, сервисы ведения электронной отчетности и т.д.

В силу того, что цифровые сервисы, инструменты и среды очень динамичны, они постоянно развиваются и совершенствуются. В этой связи постоянная актуализация и развитие цифровых компетенций, формирование цифровой компетентности педагога крайне важны, чтобы комфортно, эффективно и безопасно использовать цифровые компетенции в профессиональной педагогической деятельности [9].

С начала 2020 года цифровизация получила новый виток своего развития благодаря пандемии COVID-19, которая привнесла в нашу жизнь понятие «дистанционка» и вынудила всех остаться дома, получать образование дистанционно. Данная ситуация стала двигателем прогресса для множества педагогов, которые были вынуждены повысить свою цифровую грамотность, а цифровые компетенции учителя претерпели определенные изменения. Если до пандемии главным аспектом использования цифрового инструментария по ходу урока являлась необходимость в интерактивности, геймификации и наглядности, то в пост-ковидный период наблюдается смещение ориентира в сторону доступности получения качественного образования в дистанционном формате.

К сожалению, эпидемия не сбавляет оборотов, вследствие чего в общеобразовательных учреждениях классы уходят на «дистанционный карантин», обучаясь из дома при помощи различного инструментария, которым педагог должен владеть на высшем уровне, дабы иметь возможность качественно вести образовательную деятельность, которая будет осуществляться без потери качества по сравнению с офлайн-уроком [6].

Данная повестка обусловила изменения в цифровых компетенциях учителя, так, например, в пост-ковидное время в перечень навыков и умений учителя должны входить навыки быстрой и эффективной обработки информации. Если в обычное время объективно проверить качество знаний не составляет труда, то при онлайн-режиме у учащихся появляется возможность активно прибегать к списыванию и современный учитель, оказавшись в подобных условиях должен уметь выстроить контроль должным образом, при котором у учащихся не будет возможности «играть нечестно». Помимо этого, необходимо умение контролировать процессы, происходящие на экране. Не имея базовых навыков работы с цифровой средой, педагог подрывает свой авторитет среди учащихся и может стать объектом для шуток или вовсе потерять контроль над аудиторией во время дистанционного урока. Также особенно важна цифровая социальная коммуникация в период дистанционного обучения. Учитель должен обладать не только навыками и умениями быстрого взаимодействия с участниками образовательного процесса, но и базовым цифровым этикетом общения, что в свою очередь подразумевает уверенное пользование системами ввода-вывода.

Можно констатировать, что цифровые компетенции трансформировались в набор качеств и навыков, которым соответствуют целые профессии, например, такие как модератор или создатель цифрового контента [4].

По итогу, педагог должен вести занятие без потери качества, по сравнению с офлайн-занятием, а, следовательно, должен уверенно использовать по необходимости разнообразие цифровых инструментов в зависимости от цели урока. Так, например, собрать аудиторию можно при помощи приложений: «Zoom, Microsoft Teams, Webinar, GoogleMeet, Discord», вести интерактивную работу на онлайн доске при помощи Miro, Google Jamboard, Microsoft Whiteboard, WhiteboardFox, AWW board, Ziteboard, IDroo», использовать образовательные материалы с ресурсов «Учи.ру, Яндекс.учебник, ЯКласс, Дневник. ру, Google Classroom, образовательный портал для подготовки к экзаменам СДАМ ГИА: РЕШУ ВПР, ОГЭ, ЕГЭ», а собрать обратную связь при помощи «LearningApps, Kahoot, Mentimeter, Quizizz, Google-формы, Typeform, Quizizz, Online Test Pad, Socrative, Plickers, WEBanketa, menti.com» [5] - и это лишь небольшая часть всего того многообразия ресурсов, находящихся в открытом доступе. Но на уроках, зачастую, используется лишь

платформа для онлайн трансляции слов учителя, которые с трудом могут заинтересовать детей поколения «Z», живущих со смартфоном в руке с детства [11].

Стоит констатировать, что в настоящее время акценты сместились на ещё более активную цифровизацию, чем до пандемии, в рамках которой субъекты образовательного процесса должны реализовывать поставленные цели в стопроцентном объеме [8]. Современные технологии запросто позволяют это реализовать.

Обратим внимание на разнообразные онлайн курсы и вариации дистанционного обучения, которое практикуется даже в ведущих вузах страны – почему они так популярны? Они могут дать качественный результат при минимальных передвижениях. Так почему школа должна отставать от трендов?

Задача школы формировать кадры готовые к изменениям, кадры, которые принимают трансформацию этих самых цифровых компетенций и готовы находиться в процессе непрерывного обучения. Кто знает, что ждет нас в будущем?

Современный учитель должен подстроиться под требования современного мира и адаптироваться к преобразованным цифровым компетенциям, которые уже не носят добровольный характер, а действительно необходимы к восприятию и являются важным критерием профессиональной пригодности педагога.

1.Паспорт проекта "Образование"

2.Паспорт проекта "Современная цифровая образовательная среда" // Современная цифровая образовательная среда в РФ

3.Профессиональный стандарт для педагогов (воспитателей, учителей) в сфере дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования: приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544н.

4.Атлас профессий будущего / Н.Ю.Анисимов, Л.М. Гохберг, Г.О. Греф и др. – Вып. 2. – М.: НИУ ВШЭ, 2021. – 240 с.

5.Бороненко Т.А., Федотова В.С. Исследование цифровой компетентности педагогов в условиях цифровизации образовательной среды школы // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 51–61.

6.Завадская, М.В. Особенности обучения интернет-зависимых подростков в Московской электронной образовательной среде / М.В. Завадская, С.В. Фролова // Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции по психологии с международным участием, Владимир, 27 марта 2019 года. – Владимир: "Транзит-ИКС", 2019. – С. 288-291.

7.Кременко М. З. К проблеме информатизации общества в XXI веке // Вестник Адыгейского государственного университета. 2006. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-informatizatsii-obschestva-v-xxi-veke

8.Международная научно-практическая конференция «Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Цифровое образование: от прогнозов к реальности» - URL: http://krirpo.ru/institute/news/detail.php?ID=12484&sphrase_id=31252

9.Сергеева И.В. Цифровой педагог в онлайн-образовании // Научные труды института непрерывного профессионального образования. 2016. № 6 (6). С. 117–122.

10.Телишев А.С. Электронно-образовательная среда в основной школе и ее педагогический потенциал. Academy. 2018

11.Generations X,Y,Z and the Others // Socialmarketing -] URL: http://socialmarketing.org/archives/generations-xy-z-and-the-others/

УДК 373

Развитие профессиональных компетенций педагогических работников школы по организации проектной и исследовательской деятельности с обучающимися в условиях современной образовательной среды

Пискарева Галина Викторовна, директор ГБОУ города Москвы «Школа №2097», заслуженный учитель РФ, PiskarevaGV@edu.mos.ru

Меркель Елена Вячеславовна, к.пед.н., методист, руководитель центра «Успех» ГБОУ города Москвы «Школа №2097», г. Москва, Почетный работник общего образования РФ, ev.merkel@s2097.ru

Аннотация: в статье представлен опыт развития профессиональных компетенций педагогических работников школы по организации проектной и исследовательской деятельности с обучающимися в условиях современной образовательной среды на примере ГБОУ города Москвы «Школа №2097». Описаны различные проекты, реализация которых позволяет развивать профессиональные компетенции педагогов и готовить обучающихся к жизни в высокотехнологичном мире, успешно взаимодействовать с окружающими, активно участвовать в сохранении и преобразовании окружающей действительности.

Ключевые слова: проектная и исследовательская деятельность; современная образовательная среда; профессиональные компетенции; успешная личность.

Современная образовательная среда каждого образовательного учреждения в условиях информатизации, глобализации, цифровизации развивается очень динамично, соответственно, школа сегодня активно откликается на этот вызов. Значительно возросли требования к организации образовательного процесса в школе, к профессиональным компетенциям педагогических работников, в частности, в области проектной и исследовательской деятельности с обучающимися. Если ранее образование давалось надолго и было предназначено для того, чтобы обеспечить профессиональную деятельность человека в какой-либо одной отрасли или сфере деятельности, то сейчас рассматривается принципиально новая система образования, предполагающая постоянное непрерывное обновление. Ключевой характеристикой такого образования является не только передача знаний и технологий, но и формирование различных компетенций, творческих, в частности.

Профессиональное становление педагога – сложный, многогранный процесс включения человека в профессиональную образовательную деятельность, который характеризуется определенным вкладом личностного и деятельностного компонентов при ведущей роли личности педагога. Модель профессиональной компетентности педагогов, по мнению ряда ученых, должна содержать знания обо всех компонентах процесса образования (целях, содержании, средствах, объекте, результате и т.д.), о себе как субъекте профессиональной деятельности. Также предполагается, что она включает опыт применения приемов профессиональной деятельности и творческий компонент. В организации образовательного процесса нашей школы реализуется модель профессиональной компетентности педагогов, как уже работающих в школе, так и приходящих на практику студентов (бакалавров, магистрантов) кафедры УОС им. Т.И. Шамовой ИСГО Московского педагогического государственного университета. По мнению Л.В. Козиловой, «…подготовка универсальной нравственно зрелой личности, компетентного специалиста с развитой профессиональной культурой, владеющей научным стилем мышления, способной к осуществлению инновационных процессов в профессиональном образовании возможна в тесном и плодотворном сотрудничестве в условиях образовательной среды школа-вуз» [5, с.81].

Профессиональные педагогические умения, представляющие собой самые различные образовательные действия педагога, соотносятся с функциями педагогической деятельности в целом, при этом, в значительной мере выявляют индивидуально-психологические особенности педагога, свидетельствуют о его профессиональной компетентности, уровне овладения различными профессиональными компетенциями, в том числе компетенциями по организации проектной и исследовательской деятельности со школьниками.

Мы знаем, что именно в школе происходит эмоциональное и социальное становление личности, поэтому согласны с мнением педагогического сообщества, что особые требования предъявляются, в связи с этим, к учителю, который призван профессионально сопровождать становление успешной личности с учетом всех современных реалий. Школа – это, прежде всего учителя, открытые ко всему новому, понимающие детскую психологию, особенности развития современных школьников, обладающие компетенциями и, для Tik Toka, и, для подготовки и участия учащихся в исследовательской и проектной деятельности, основанных на научном познании мира. Соответственно становится очевидным, что современному действующему и будущему учителю как никогда необходимо не только по-новому учить, используя все современные электронные образовательные ресурсы и технологии очного и дистанционного обучения, но и по-новому учиться. Прежде всего, учиться новому педагогическому мышлению, учиться быть в постоянном творческом поиске подходов, технологий, методов и приёмов, обеспечивающих соавторство, сотрудничество с учениками во всей образовательной работе, включающей не только достижение предметных, но, и личностных, метапредметных результатов.

Перед школой в настоящее время одной из главных задач является раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном мире и способной успешно взаимодействовать с окружающими, активно участвовать в сохранении и преобразовании окружающей действительности.

Обновленные федеральные государственные образовательные стандарты начальной и основной школы ставят такие задачи в области личностных результатов, как формирование системы ценностей и мотивов, в области предметных результатов – их конкретизация и систематизация, в области метапредметных результатов (soft skills) – формирование универсальных учебных действий: познавательных, регулятивных и коммуникативных. Современной школе необходимо так организовать образовательный процесс с каждым учащимся (ученикоцентричность), чтобы обеспечить качество этих результатов. А это в свою очередь, мы считаем, предполагает высокую профессиональную квалификацию всех педагогических работников школы: учителей, классных руководителей, педагогов-организаторов, педагогов-психологов, социальных педагогов, специалистов, педагогов дополнительного образования и иных сотрудников, задача которых – раскрыть потенциал каждого школьника и создать такое образовательное пространство, которое формирует нравственного, гармоничного человека, ответственного гражданина России.

Поэтому учитель и школа в целом находятся в постоянном творческом поиске ответа на вопрос: «Как учить школьника?»

Мы предложили объединить актуальные направления в этой области в модель образовательной экосистемы школы и включить ее реализацию в Программу развития школы» ВМЕСТЕ к личностному росту и успеху», при этом ее цель: создание на территории района Южное Тушино города Москвы многогранного образовательного и социокультурного комплекса, который будет способствовать обеспече-

нию качественного дошкольного и школьного образования, развитию современных компетенций каждого участника образовательных отношений.

Мы исходим из того, что для реализации этой цели нам, безусловно, необходимо развитие профессиональных компетенций педагогических работников школы по организации проектной и исследовательской деятельности с обучающимися в современной образовательной среде.

По мнению И.Я. Лернера, который в свое время отметил в «Российской педагогической энциклопедии» о том, что «традиции развития и изучения исследовательской деятельности учащихся в России имеют почти сто тридцатилетнюю историю» [1], то и в современных условиях мы видим, что необходимо в управлении современной школой уделять этому вопросу по-прежнему важное значение, в том числе в «создании организационных форм взаимодействия учителей и иных педагогических работников с учащимися по обеспечению научного подхода в образовательной деятельности, преемственности» успешный проектант, исследователь-начинающему проектанту, исследователю», успешный руководитель исследовательской и проектной деятельности с учащимся-начинающему руководителю исследовательской и проектной работы с учащимся». Также перед нами встал такой вопрос: учебные кабинеты, учебные лаборатории есть, а место, куда бы мог прийти каждый из начинающих исследователей и проектантов для ознакомления с опытом успешных авторов и руководителей таких работ, встретиться с ними, с представителями университетов-социальных партнеров и иными участниками и разработчиками – в школе, к сожалению, нет.

Мы согласны с мнением авторов С.Г. Воровщиковым, Т.К. Родионовой учебно-методического пособия «Как правильно разработать образовательный проект и провести учебное исследование: дидактико-методическое сопровождение проектной и исследовательской деятельности учащихся» [2], в том, что внутришкольному управлению необходимо «инициировать разработку целостной и непротиворечивой внутришкольной системы формирования культуры исследовательской деятельности, способствовать обеспечению качества совместной деятельности учащихся, учителей и педагогов дополнительного образования» [3].

Мы решили обсудить с педагогическим коллективом, ученическим самоуправлением, представителями школьной Академии исследователей изобретателей-2097 (далее-Академия) эту проблему и, обсудить предложение Пискаревой Галины Викторовны, Почетного президента Академии, директора школы №2097, заслуженного учителя РФ о том, что решением могли бы стать школьные Лаборатории «Успешные проекты-2097», созданные в корпусах школы. Также это предложение мы обсудили с представителями университетов – социальных партнеров школы. Мы нашли живой отклик и активную научно-методическую и организационную поддержку у Л.В. Козиловой., доктора педагогических наук, доцента КУОС им. Т.И. Шамовой ИСГО ФГБОУ ВО «Московского педагогического государственного университет». Эту идею горячо поддержали представители ФГБОУ ВО «Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К.А. Тимирязева»: П.Ф. Кубрушко, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования, Е.Н. Козленкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования.

Реализуя Программу развития школы, мы открываем Лаборатории, в которых успешные авторы – учащиеся и руководители – учителя будут рассказывать о научном познании мира и своих первых «открытиях» в его исследовании и интересных

идеях, предложенных в проектах по преобразованию окружающей действительности совместно с учеными-представителями социальных партнеров школы.

В Программе развития школы при реализации образовательной экосистемы «ВМЕСТЕ к личностному росту и успеху» мы предполагаем реализовать еще ряд проектов и открыть Лаборатории: Проект № 1 «Многогранная образовательная среда школы - путь к личностному росту и успеху каждого». Управление образовательной экосистемой школы.

Проект № 2 «ВМЕСТЕ готовимся к успешному обучению в начальной школе». Лаборатории: «Дошкольное отделение», «Начальная школа».

Проект № 3 «ВМЕСТЕ развиваемся и творим». Лаборатории: «Внеурочная деятельность», «Дополнительное образование», «Конкурсы. Проекты», «Медиа».

Проект № 4 «ВМЕСТЕ укрепляем здоровье и обеспечиваем безопасность» Лаборатория ««Социально-психологическое сопровождение», Лаборатория «Спорт и здоровье».

Проект № 5 «ВМЕСТЕ в будущее, сохраняя традиции» Лаборатория «Воспитание».

Проект № 6 «ВМЕСТЕ к успешному профессиональному выбору». Лаборатория «Профнавигация-2097».

Проект №7 «ВМЕСТЕ повышаем качество образования». Лаборатория «Предметно-урочная деятельность».

Проект №8 «ВМЕСТЕ к новым стартам!» Лаборатория «Финансово-хозяйственная деятельность.

Управленческие решения в этом направлении уже реализуются с открытием Лабораторий «Успешные проекты-2097».

Разрабатываемые исследовательские и проектные работы учащиеся школы ежегодно представляются на школьный Конкурс исследовательских и проектных работ, а наиболее успешные работы воспитанники подготовительных групп дошкольного отделения, учащиеся 1-11 классов защищают на ежегодной февральской Межрегиональной научно-практической конференции «ВМЕСТЕ исследуем и проектируем» с использованием цифровых образовательных ресурсов и информационных технологий, подробности о которых представлены в Сборнике Международной научно-практической конференции (г. Казань, 21-24 сентября 2021 г.) [4].

Мы продолжаем совместно с коллегами реализацию данной управленческой модели по научно-методическому сопровождению исследовательской и проектной деятельности учащихся, которая, безусловно, предполагает развитие профессиональных компетенций как ныне работающих педагогов, так и будущих.

1.Лернер И.Я. Иссследовательский метод // Российская педагогическая энциклопедия: В 2т. Т.1 Давыдов – М.: Большая Российская энциклопедия,1993.- 386 с.

2.Воровщиков С.Г., Родионова Т.К. Как правильно разработать образовательный проект и провести учебное исследование: дидактико-методическое сопровождение проектной и исследовательской деятельности учащихся. - М.: «5 за знания», 2017.- 67 с.

3.Новожилова М.М. Формирование культуры исследовательской деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения: - М.: МПГУ, 2009. - 252 с.

4.Пискарева Г.В., Меркель Е.В., Пинчук В.Б. Формирование профессиональной направленности московских школьников в условиях цифровизации // Цифровые технологии в среднем профессиональном образовании: Материалы Международной научно-практической конференции (г. Казань,21-24 сентября 2021 г.). Казань: ИЦ Университета управления» ТИСБИ», 2021.-300 с. - С.189.

5. Козилова Л.В. Особенности развития инновационного опыта социального партнерства «школа-вуз» / Человек в современном мире: пространство и возможности для личностного роста: сборник статей II Международной научно-практической конференции, Омск, 20 апреля 2021 г. / отв. ред. В.Е. Михайлова. – Омск: Изд-во Многопрофильной академии непрерывного образования, 2021. – 182 с. С. 74-82

6.Ссылки на официальный сайт школы – Открытие Лабораторий «Успешные проекты-2097».

7. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

8. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

УДК 37. 02

Интегративно-личностная модель профессионально-контекстного развития учителей

Помазков Василий Викторович, к.тех.н., доц., Почетный работник Высшего профессионального образования, директор, МБОУ «СОШ № 17» г. Калуги, 89109120012@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проектированию внутришкольной модели профессионального развития учителей. Предлагаемая модель относится к набирающим популярность моделям профессионального развития учителей на рабочем месте. Модель апробирована на базе общеобразовательной средней школы. В работе проведен анализ исследований в области профессионального развития учителей и выявлены преимущества предлагаемой модели.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагогов, профессиональная активность, модель, академические результаты обучающихся

Еще в семидесятых годах прошлого века в Западной Европе сформировались две базовые модели профессионального развития учителей: одна в университетах, другая – без отрыва от работы на базе школы. В результате в конце прошлого века Европа стала весьма активно внедрять корпоративное обучение, отходя при этом от удовлетворения индивидуальных запросов учителей. В результате была разработана модель «Повышение квалификации, ориентированное на школу» (schoolfocusedin-serviceeducation) [0].

В докладе А.Шляйхера «Учитель как специалист высокой квалификации: построение профессии. Уроки со всего мира» [1] отмечалось, что максимально эффективные образовательные системы направлены на профессиональное развитие учителей с учетом социального контекста, сопровождающееся обменом опытом, например, посредством взаимного посещения уроков, профессионального развития учителей на рабочем месте не только с учетом его личных профессиональных дефицитов, но и с учетом задач, стоящих перед школой.

Очевидно, что решить эту двуединую задачу: осуществлять профессиональное развитие учителей и при этом повышать эффективность образовательного процесса в конкретно взятой школе, можно рассматривая повышение квалификации учителей конкретной школы на базе этой школы.

Реализацию современных ФГОС, требующих решения метапредметных задач, также невозможно осуществить в рамках только одной предметной области, т.е. тем самым еще раз подтверждается тот тезис, что обучение педагогов, исходя из их персональных дефицитов не является эффективным.

Кроме того, очевидно, что внутришкольная модель повышения квалификации более мобильно может реагировать не только на запросы общества, в целом, но и на запросы конкретной школы. Более того, учитывая, что запросы конкретной школы коррелируют с персонифицированными запросами учителей, можно отметить её бОльшую гибкость и в стимулировании профессионального роста не только всего школьного коллектива, но и конкретных учителей в отдельности. Рассмотрим основные отличия внутришкольного повышения квалификации от повышения квалификации учителей за её пределами, т.е. при реализации одной из трех выше рассматриваемых моделей.

Как отмечается в [8] модель обучения на базе школы, путем соединения стажировки на базе школы и курсового повышения квалификации педагогов, проводимого университетскими преподавателями, исходя из интересов конкретной школы интегрирует образовательную практику и науку.

Традиционная, неформальная и сетевая модели профессионального развития учителей предполагают, что результативность усвоения материала курсов оценивают организаторы (преподаватели) курсов, которые, во-первых, не всегда связаны со школой, во-вторых, как правило, не несут ответственности за усвоение материала слушателями, в-третьих, не знакомы с контекстом школы, в которой работает слушатель, в-четвертых, как правило, не сопровождают слушателей после окончания ими курсов.

При внутришкольном профессиональном развитии, об успешности учителей можно судить по индикаторам, которые могут проявляться не только во время проведения курсов, но и после их окончания: профессиональная активность учителей и образовательные результаты обучающихся.

Для разработки эффективной модели профессионального развития учителей, нами были проанализированы результаты независимого исследования качества образования, проведенные Федеральной службой по надзору в сфере образования в 2014-15 уч.году [3].

Из анализа [3], очевидно, что посещают курсы повышения квалификации практически все учителя, но выступают на конференциях, дают открытые уроки, участвуют в профессиональных конкурсах значительно меньшее количество учителей.

Однако, как следует из [3], учителя, которые выступают на конференциях, дают открытые уроки, участвуют в профессиональных конкурсах показали устойчиво выше результаты по итогам выполнения диагностической работы, включающей в себя три блока: «Предметная подготовка», «Методика преподавания» и блок «Оценивание». На основании вышеизложенного, можно утверждать, что включение в курсы повышения квалификации данных активностей учителей, особенно, открытые уроки, должно способствовать их профессиональному развитию.

Реализация данной модели начинается с определения профессиональных дефицитов не конкретного учителя, а всего педагогического коллектива в целом. Однако, мониторинг дефицитов позволит выявить и персональные точки роста учителей.

Следующим этапом будет являться поиск тьютора школы, который сможет помочь всему коллективу школы в устранении коллективных профессиональных дефицитов. Необходимо отметить, что тьютор в данной модели является не просто транслятором теоретических знаний, но и «включённым» наблюдателем, который постоянно мониторя ситуацию, корректирует «дорожную карту» профессионального развития всего педагогического коллектива в целом, и каждого учителя персонально. Кроме того, повышение квалификации учителей в данной модели должно

проходить не по традиционной схеме чтения лекций, а учитывая предпочтения учителей [5] относительно формы проведения занятий на курсах повышения квалификации (после «начитывания» кратких теоретических и терминологических сведений) в виде мастер-классов, практических занятий, разборов уроков и т.д. Данная модель предъявляет высокие требования к тьютору, т.к. занимаясь профессиональным развитие учителей конкретной образовательной организации, тьютор также сам должен непрерывно повышать уровень своего профессионального мастерства.

В [8] описана реализация схожей корпоративной модели профессионального развития учителей, основанной на повышении квалификации школьных команд учителей одной параллели. Среди её преимуществ, отмечается, что данная модель позволила повысить качество результатов обучения школьников. Однако, на наш взгляд, такое сегментированное повышение квалификации учителей может способствовать созданию проблемы преемственности в обучении, а также, некой разобщенности задач, стоящих перед педагогическим коллективом школы.

Интересным представляется опыт реализации коллективном модели повышения квалификации учителей, предложенной в [6]. Принципиальное отличие которой от традиционной модели заключается в том, что: она направлена не на отдельных учителей, а на школьную команду. При этом повышение квалификации предлагается осуществлять непосредственно на базе школы. Кроме того, данная модель предполагает освоение новых образовательных технологий на реальной практике.

В отличие от предыдущих моделей повышения квалификации учителей, интегративно-личностная модель, будучи динамически изменяющейся, является более протяженной во времени, т.к., в первую очередь, она направлена на достижение образовательных результатов обучающихся, в зависимости от которых, «дорожная карта» повышения квалификации учителей должна подвергаться корректировке. Таким образом, данная модель будет направлена не только на теоретическое профессиональное развитие учителей, но и на результаты обучающихся. Именно поэтому данная модель повышения квалификации учителей не является «оторванной» от образовательных результатов обучающихся конкретной образовательной организации.

Однако, учитывая некую «отсроченность» образовательных результатов обучающихся от начала реализации предложенной модели, с целью сокращения её продолжительности и, как следствие, более оперативной коррекции её «дорожной карты», мы предлагает в качестве предиктора образовательных результатов оценивать методом анкетирования психологического климата в классе.

Среди возможных рисков реализации данной модели мы видим следующие:

- в отличие от предыдущих моделей, где повышением квалификации учителей занимаются несколько преподавателей, в данной модели, очевидно, самую значительную роль «играет» личность и профессионализм тьютора, который, как уже обозначалось ранее, должен не только обеспечивать реализацию профессионального развития всего школьного коллектива и каждого учителя в отдельности, но и самосовершенствоваться;

- необходимо четкое определение сопровождающих индикаторов активности обучающихся, которые не только должны являться корректными предикторами образовательных результатов обучающихся, но должны также учитывать возрастные особенности обучающихся, их личностные характеристики (одаренность, коммуникабельность и т.д.);

- протяженность во времени реализации данной модели повышения квалификации учителей делает её более уязвимой от внешних факторов (смена администра-

ции образовательной организации, невозможности тьютора продолжать реализацию данной модели и т.д.).

Несомненными преимуществами данной модели перед вышеуказанными тремя, будут являться:

- значительная доля практических занятий;
- «сопровождение» слушателя, т.к. тьютор после теоретического цикла будет посещать и разбирать уроки, оказывая помощь в освоении технологий обучения;
- у учителей школы, обучающихся всем коллективом появляется возможность «говорить на одном языке», понимать общие и индивидуальные проблемы освоения новых технологий;
- тьютор при проведении курсов повышения квалификации может учитывать контекст конкретной школы и, как следствие, корректировать предлагаемый материал;
- учителя посещая, занятия друг друга (желательно, чтоб они не вели один и тот же предмет) обращают внимание на вопросы технологии обучения, а не на преподаваемую дисциплину;
- у учителя нет возможности проявлять пассивность во время проведения курсов повышения квалификации, т.к. тьютор и коллеги будут посещать его уроки;
- данная модель должна включать в себя следующие активности учителя: выступление с сообщения на курсах, МО, конференциях, проведение открытых уроков, участие в профессиональных конкурсах и т.д.
- из данных, приведенных в [5], следует, что подавляющее большинство учителей отдали предпочтение своей школе как базе для проведения курсов повышения квалификации;
- в отличие от предыдущих моделей, т.к. предполагается обучение всего коллектива школы, то вопроса о «недоборе» группы не должно возникнуть, т.о. опасность последовательной трансформации предлагаемой нами модели в информальную, неформальную и формальную - отсутствует.

Также мы полагаем, что крайне значимым преимуществом данной модели будет являться её реализация в реальном образовательном процессе, т.о. появляется возможность оценивать не только действия учителя (как в трех предыдущих моделях), а непосредственно результат этих действий, исходя из анализа активностей обучающихся, полагая эти активности предикторами успешных либо неуспешных образовательных результатов.

1. Moray House and Change in Higher Education. ScottishAcademicPress, Edinburgh, 1995. 47 p

2. Schleischer A. Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world. 2011 OECD Электронный ресурс: https://www.oecd.org/site/eduistp13/Building%20a%20High-Quality%20%20teaching%20profession.pdf

3. Аналитические материалы: По результатам проведения исследования компетенций учителей русского языка, литературы и математики Часть 1 Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. 2016 г.

4. Иванова О.А., Антонов Н.В. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации // Вестник НВГУ. 2019. № 1, с. 51-57.

5. Ленская Е.А. Спрос и предложение в системе повышения квалификации педагогических кадров. М., РАНХиГС, 2015.

6. Рубашкин Д.Д. Коллективная модель повышения квалификации учителей // Вопросы образования, 2014, № 1, с. 110-132.

7. Рытов А.И. Сетевая образовательная модель повышения квалификации педагогических кадров – URL: *https://cyberleninka.ru/article/n/setevaya-obrazovatelnaya-model-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogicheskih-kadrov. Дата обращения: 12.09.2021*

8. Шалашова М.М., Шевченко Н.И. Корпоративная модель повышения квалификации: подготовка школьных команд педагогов для реализации ФГОС ОО // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 190-199.

УДК 37.086

Инертность педагога к инновационным процессам в образовании (постановка проблемы)

Сергеева Маргарита Васильевна, старший преподаватель кафедры возрастной психологии, факультет дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», selinia@yandex.ru spin-код 7071-3525

Дембицкая Ольга Юрьевна, к.психол.н., доц. ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»; olgastivka1999@mail.ru

Аннотация: в статье обозначена проблема сложности вступления педагогов в инновационную деятельность в системе образования.

Ключевые слова: инертность педагога; *инновационные процессы; мотивация к успеху.*

Современное образование находится в процессе реформирования и модернизации, в связи с чем с каждым годом все больше требований предъявляется к инновационной деятельности педагогов средней и высшей школы.

По мнению А.И. Савенкова, «для педагога научно-исследовательская деятельность – кратчайший и наиболее эффективный путь самообразования и саморазвития». Если педагог не занимается исследовательской работой, то он «подобен аккумулятору, который однажды смонтировали, зарядили в педагогическом университете, и он постепенно разряжается» [4, с. 5; 5].

Проблема заключается в том, что педагоги относятся к инновациям больше негативно, чем позитивно (по данным опроса, 54 педагога из 100 опрошенных). Такое отношение создает определенные трудности включения педагогов в инновационную и экспериментальную деятельность в образовательной организации.

«Инновация (от лат. «novatio» – обновление, изменение, и приставки «in» – «в направление», дословно «Innovatio» – «в направлении изменений». Понятие innovation впервые появилось в научных исследованиях XIX в. В XX в. Инновацию понимали не как всякое нововведение, а такое, которое серьёзно повышает эффективность действующей системы» [3].

Рассмотрим особенности инновационной деятельности. Инновации различают по источнику инновации, по характеру изменений, масштабу изменений, по объекту изменений и видам деятельности.

Источник инновации может быть внешним и внутренним. Внешний источник федерального, регионального, муниципального уровней, а внутренний – непосредственно образовательная организация, которая вносит изменения в работу отдельных педагогов или всей организации.

По характеру тех изменений, которые проводятся в образовательной организации выделяют модифицирующие, комбинаторные и радикальные инновации. Модифицирующие инновации заключаются в совершенствовании и дополнении об-

разцов и форм, существующих на данный момент. Комбинаторные инновации связаны с созданием новых сочетаний используемых элементов (новое проведение уроков, родительских собраний, педсоветов и т.п.). Радикальные инновации основаны на новых (принципиально новых) подходах к организации образования на разных уровнях (федеральном, региональном, конкретной организации и т.д.).

Масштабность инновации – системный, локальный, модульный варианты. Системный вариант инновационной деятельность заключается в изменении всей образовательной деятельности образовательной организации, начиная с целей, программ, принципов, технологий. Локальный вариант изменений – это инновации в отдельных компонентах образовательной работы, например, использование новых программ педагогом в случае особого контингента детей, запроса родителей и т.п. Модульная инновационная работа затрагивает нововведения в ряде компонентов образовательной работы.

По объекту – технологические, ресурсные, продуктивные. Технологические связаны с внедрением новых технологий, ресурсные с использованием нового оборудования, продуктивные – с новыми услугами образовательной организации.

Инновации управленческие, педагогические, обеспечивающие – по видам деятельности. Многие педагоги испытывают затруднения в осуществлении инновации. Разные подходы к инновационным процессам требует и определения причин затруднений на разном уровне. Мы поставили цель – изучить причины трудностей педагогов в инновационной деятельности. Мы полагаем, что одна из причин трудностей включения педагогов в инновационные процессы является инертность.

Инертность, как категория, используется в разных областях науки и практики – биологии и психофизиологии (как свойство нервной системы), в физике, химии, алгебре, механике, клинической психологии и др. Укажем несколько определений понятия. Инертность (от лат. inertia):

– «в механике, свойство тела сохранять состояние равномерного прямолинейного движения или покоя, когда действующие на него силы отсутствуют» (Энциклопедический словарь).

- «в психофизиологии - низкая подвижности системы нервной, при коей характерны трудности в переключении раздражителей с положительного модуса на тормозной, и наоборот.

- инерция мышления, или психологическая инерция, — склонность к сохранению уже имеющихся представлений, нежелание пересмотреть их, даже если они более не поддерживаются опытом или опровергаются им.

- быть в состоянии покоя, отсутствие активности, бездеятельности, пассивности, вялости.

- качество поведения, выражающееся в затрудненном, замедленном переключении с одного вида деятельности на другой» [1, с. 200].

Свойства нервной системы даны человеку от рождения, подвижность или инертность процессов возбуждения и торможения являются важной составляющей темперамента. Каждый из видов темперамента характеризуется особенностями поведения, отношения к новому. В частности, педагоги с преобладающим меланхолическим типом темперамента менее склонны к участию в экспериментальной инновационной деятельности в силу преобладания инертности нервной системы; педагогии с преобладающим флегматическим типом темперамента долго включаются в новую деятельность; с преобладающим холерическим типом быстро включаясь в деятельность также быстро «остывают» к ней.

Обратим внимание на свойство сознания – инертность мыслительной деятельности – оно ни отрицательно, ни положительно. В быту это свойство даже помогает сохранять нервную систему – при осуществлении простых житейских действий (мытье посуды, уборка и т.п.). В общественной жизни человек придерживается определенных убеждений, взглядов; поступки соотносятся с требованиями общества.

Человек склонен ориентироваться на те убеждения, которые много раз подтверждались в жизни, в практической профессиональной деятельности. Изменения в обществе, в системе образования вызывают сопротивление в связи с нежеланием изменять свои взгляды, мнения, убеждения.

В структуре деятельности, в том числе инновационной, первый элемент – мотив – мотивация. Недостатки мотивации также могут быть причиной нежелания действовать. Например, мотивы личности – стремление к успеху и избегание неудач. Предполагаем, что педагоги с личностным мотивов избегания неудач будут склонны к бездействию и пассивности в инновационной деятельности.

Трудности самооценки (заниженной или завышенной), слабая волевая организация (неумение доводить дело до конца, нерешительность и др.) также могут быть отдельными причинами слабого участия педагога в инновационной деятельности.

Причиной нежелания участвовать в инновациях может быть и интровертированность (К.Юнг) специалиста. Для интровертированных людей характерны нерешительность в действиях, замкнутость.

Итак, причинами инертности педагогов к инновационным процессам в образовательной деятельности могут быть: свойства нервной системы (подвижность – инертность); слабая мотивация; особенности познавательной и личностной сферы педагога (самосознание, самооценка, саморефлексия, воля); интровертированность как свойство личности

Ожидаемый результат исследования: определение причин инертности, возможно преобладающих причин и их решение. Предполагаем, что возможно преобладание какой-либо причины в отдельной организации.

Творческий исследовательский поиск становится неотъемлемой частью любой профессии. Исследовательское поведение можно рассматривать как часть «профессионализма педагога» [2] в современном образовании.

1.Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.

2.Козилова Л.В. Основные компоненты профессионализма современного педагога. / В сб. Перспективы развития современного образования: от дошкольного до высшего. Сборник статей Девятых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами. В 2-х частях. 2017. С. 95-97.

3.Макарова А.Н. Инновации в образовании: теория и практика. – Новосибирск, 2014. – 78 с.

4.Савенков А.И. Эксперимент в образовательном учреждении // Детский сад от А до Я. 2006. № 3(21). С. 4-9

5. Savenkov A.I., Lyubchenko O.A., Vorovshchikov S.G., Lvova A.S. Development of a training model for working with young children in the conditions of a masters program and additional education in a pedagogical university // Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks. International Scientific and Practical Conference. 2020. C. 2023.

УДК 373

Организационная культура педагогов как фактор развития образовательной среды школы

Сологуб Светлана Сергеевна, аспирант кафедры педагогики и современных образовательных технологий ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», alex301-76@mail.ru

Аннотация: Образовательная среда общеобразовательного учреждения выступает основой развития и становления личности ребенка. В данной статье рассматривается социальный компонент образовательной среды школы через призму организационной культуры педагогов. Делается вывод о связи, существующей между организационной культурой педагогов и уровнем образовательной среды школы, предлагаются подходы к анализу организационной культуры педагогов и образовательной среды.

Ключевые слова: организационная культура педагогов; фактор развития; образовательная среда; качественное образование.

В настоящее время исследования профессиональной деятельности, и как направление – изучение организационной культуры – одна из динамично развивающихся научных областей. Особенностью ее является то, что она имеет выраженную практическую направленность, ориентирована на решение конкретных вопросов повышения эффективности труда и эффективности работы организации в целом. В аспекте повышения эффективности деятельности общеобразовательного учреждения необходимо рассмотреть вопрос о потенциале организационной культуры педагогов, как факторе развития образовательной среды школы.

В наши дни сохраняется теоретическая неопределенность понятия «образовательная среда», нет его правового закрепления в действующих нормативно-правовых актах, регулирующих образовательные отношения в России. Только начинаются отечественные исследования как факторов, составляющих образовательную среду, так взаимосвязи образовательной среды и результатов обучения [5, 6, 7, 8], на стадии разработки критериальный аппарат определения эффективности реально действующей образовательной среды.

Отечественные исследователи опираются как на свой опыт работы в этом вопросе, так и на существующие международные данные ОЭСР «Learning Environment Evaluation Program (LEEP)» и исследования компании McKinsey&Company [9] о качестве образования и его взаимосвязи с кадровыми условиями и уровнем образовательной среды.

Если в вопросе определения уровня развития материально технической, организационной, технологической подсистем образовательной среды начали разрабатываться критерии, то в вопросе определения показателей эффективности социально-психологической, управленческой и эстетической подсистем пока универсальных, апробированных инструментов нет.

В данной работе, следуя В.А. Ясвину, под образовательной средой будет пониматься система «влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [6, с.11]. Исходя из данного определения важнейшим социальным окружением ребенка, влияющим на формирование его личности, содействующим его развитию и образованию, являются педагоги общеобразовательной организации.

В процессе долгой учебной деятельности ребенок взаимодействует с разными людьми. Они не должны для него остаться суммой учителей, а должны стать особой формой общности, интегрироваться в которую захочет и сам ребенок. Реализа-

ции интегративной функции образовательной среды должно способствовать формирование общности учителей и учащихся на основе единой системы ценностей, пониманию важности качества образования.

Особой частью образовательной среды школы выступают субъект-субъектные отношения, возникающие между участниками образовательных отношений. Ведущая роль в построении данных отношений для реализации стоящих в ходе образовательной деятельности задач принадлежит педагогам. Каждый из них является частью организации и вместе с тем отражением существующей в ней организационной культуры.

Организационная культура – сложное явление, фиксирующее самостоятельный феномен, отражающий процесс и результат взаимовлияния и взаимодействия двух других феноменов – организации, как объединения, и культуры. При этом с точки зрения системного подхода, организация является продуктом культуры общества, в котором она формируется.

Организационную культуру педагогов можно рассматривать как сложное психологическое явление, которое представляет собой совокупность присущих всем членам организации поведенческих норм, артефактов, ценностей, представлений и понятий, определяемых содержанием той или иной профессиональной деятельности. Усвоение основных элементов корпоративной культуры организации, в которой специалист имеет трудовую занятость, выступает элементом его социально-психологической адаптации. Процесс интеграции специалиста в корпоративное сообщество обусловлен в немалой степени индивидуально-личностными особенностями и зависит от ряда социально-психологических условий формирования у него корпоративной компетенции. Организационная культура педагогов всегда уникальна, динамична и напрямую связана с профессиональными особенностями их деятельности. Организационная культура педагогов является одним из важных элементов образовательной среды, оказывающим влияние на качество образование в школе.

Определить эффективность организационной культуры педагогов не всегда представляется возможным, т.к. существует большое количество факторов, влияющих на результат деятельности общеобразовательной организации, а специально-разработанные методики для оценки влияния организационной культуры на эффективность и, в дальнейшем, на отдельно взятого сотрудника в управленческой практике требуют доработки и адаптации к условиям педагогической деятельности.

Приоритет в изучении организационной культуры принадлежит зарубежным исследователям второй половины XX века. Аспект влияния организационной культуры сотрудников на деятельность организации в целом представлен Виджай Сатхе в работе: «Culture and Related Corporate Realities» 1985 года. Его модель, учитывающая социально-психологические механизмы, включает в себя семь процессов, посредством которых культура влияет на организационную деятельность. Американский ученый выделяет следующие элементы: кооперацию между индивидами и частями организации; как об отдельных механизмах говорит о процессе принятия решений и контроле; коммуникации; проявлении лояльности, восприятии организационной среды и оправдании сотрудниками своего поведения [2, с 80.].

Кооперация – насколько действительно люди кооперируются в организации, зависит от разделяемых ими ценностей в этой области: в одних организациях высшей ценностью является групповая работа, в других внутренняя конкуренция. Иными словами, все зависит от того, какая философия преобладает – коллективистская или индивидуалистская.

Принятие решений – влияние культуры на принятие решений осуществляется посредствам формирования разделяемых ценностей, устойчивого набора базовых предположений и предпочтений. Так как организационная культура может способствовать к сведению к минимуму разногласий, то процесс принятия решений становится более эффективным.

Контроль. Сущность процесса контроля заключается в стимулировании действий по достижению поставленных целей.

Коммуникации. Влияние культуры происходит по двум направлениям: а) отсутствие необходимости в коммуникациях при выполнении действий, по которым имеются разделяемые предположения; б) разделяемые предположения обеспечивают определенную направленность и помогают интерпретировать получаемые сообщения. Организационная культура влияет также на содержание коммуникации: в одних организациях ценится открытость коммуникаций, а в других закрытость.

Посвященность организации. Индивид чувствует себя посвященным организации, когда он отожествляет себя с последней и испытывает некоторую эмоциональную связь с ней. Сильная организационная культура делает сильными и чувства индивида по отношению к организации. Работники могут активизировать свое стремление помочь организации.

Восприятие организационной среды – восприятие индивидом организационной реальности обусловлено в значительной мере мнениями его коллег, разделяющих с ним один и тот же опыт. Культура влияет на этот процесс, обеспечивая членов организации общей интерпретацией их опыта.

Оправдание своего поведения. Культура помогает людям в организации действовать осмысленно, обеспечивая оправдание их поведения.

Первые три приведенных процесса соотносятся с первым, поверхностным уровнем организационной культуры или образцами организационного поведения, а следующие четыре – со вторым, внутренним уровнем, имеющим «ценностную» основу. От того, как проходят эти процессы, зависит эффективность функционирования организации.

В современной педагогической науке есть ряд исследователей специализирующихся на изучении феномена организационной (корпоративной) культуры на уровне общеобразовательной организации: В.А. Ясвин, К.М. Ушаков, Г.М. Петрова [4, 5, 6].

Методологическим основанием ключевых теоретических моделей «образовательной среды», известных на данный момент, является культурно-историческая теория Л.С. Выготского, где основополагающим концептом является понятие «социальная ситуация развития» — специфическая для каждого возраста, определенным образом организованная система отношений ребенка с окружающим миром. Разработанная на его основе векторная модель В.А. Ясвина дает возможность описания, проектирования и экспертизы образовательной среды с использованием двух биполярных конструктов: «свобода-зависимость» и «активность-пассивность» [6, с. 11].

Первый из предложенных векторов соотносится с мотивацией, эмоциональными состояниями, интересами и ценностями ребенка.

Второй вектор выражает в большей степени внешние проявления и результаты взаимодействий — способ поддержки педагогом активности ученика.

Построенная в пространстве двух осей модель школьной среды может быть отнесена по мнению автора к одному из четырех базовых типов: «догматическая среда», способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка; «карьерная

среда», способствующая развитию активности, но и зависимости ребенка; «безмятежная среда», способствующая свободному развитию, но и обусловливающая формирование пассивности ребенка; наконец, «творческая среда», способствующая свободному развитию активного ребенка (Схема 1).

Схема 1 – Векторная модель образовательных сред В.А. Ясвина



Таким образом, подход В.А. Ясвина предлагает инструментарий экспертизы в виде двух векторов: активность-пассивность; свобода-зависимость. Интеграция двух подходов к анализу образовательной среды, с учетом, как процесса и структуры, так и ориентации на свободу и активность, в аспекте распространённого в общеобразовательной организации типа организационной культуры педагогов по методике Л. Константина дает весьма интересные результаты.

Концептуальной основой методики Л. Константина (шкала организационных парадигм) является оригинальный «парадигмальный» подход к диагностике и развитию организации [3].

Организационная парадигма представлена как модель, которая включает в себя такие понятия, как иерархия, разнообразие, согласие или консенсус и единство (сходство). Восприятие сотрудниками своей организации в постановке целей, существующих ценностях, способах их достижения, различаются методами контроля, направления и координации совместной деятельности. Исходя из представленных выше основных элементов, Л. Константин описал четыре модели организации (Табл. 1).

Таблица 1 – Характеристики основных организационных парадигм Л.Л. Константина [3, с.187]

Парадигма	Базовые предположения	Ценностные приоритеты	Принятие решений	Коммуникации
Закрытая	Традиции, иерархия, коллективизм	Стабильность, группа, безопасность	Формальное, основанное на власти, сверху - вниз	Контролируемые, по каналам
Случайная	Инновационность, индивидуализм, разнообразие	Изменение, индивиды, творчество	Неформальное, индивидуальное, снизу-вверх	Неконтролируемые, бессистемные
Открытая	Гибкость, сотрудничество, коллективизм, результативность	Способность к адаптации, процесс, действенность	Путем переговоров, консенсус, коллективное	Выраженные, чрезмерные
Синхронная	Гармония, согласованность, общность	Гармония, малые усилия, идентификация	Без переговоров, автоматическое, независимое	Неявные (внутренние), ограниченные

Закрытая система. Эта модель базируется на традиционной иерархии управления в виде пирамиды. Информация передается по линиям власти, решения принимаются руководителями и «спускаются вниз» для исполнения. Такие организации держатся на традициях и ориентированы на стабильность и преемственность. Подобная парадигма проявляется в «догматической среде».

Случайная организация - модель, основывающаяся на инновационном индивидуализме, является оппозицией закрытой организации во всех отношениях. Ее интересует все новое и отличное и она больше подвержена изменениям и нововведениям, чем поддержанию стабильности и сохранению традиций. Этот тип организации ценит и ожидает от своих членов творчества и ставит индивидуальную свободу действий и выражения выше традиционных корпоративных интересов, что представлена в «карьерной среде».

Открытая система эффективно сочетает в себе все лучшее, что есть в двух предыдущих парадигмах, соединяя стабильность и изменение, индивидуальные и коллективные интересы посредством переговоров и гибкого сотрудничества. Эта модель групповой работы построена на свободном и открытом обмене информацией и принятии решений на основе консенсуса, что распространено в «творческой среде».

Синхронная система является оппозицией открытой парадигме. Основа этой модели — спокойная гармония. Ее действия координируются не директивами или индивидуальной инициативой и даже не дискуссиями и переговорами, а тем, что люди, работающие в организации, разделяют общее представление о том, что есть организация и как надо делать дело. Подобное настроение царит в «безмятежной среде».

Знание особенностей организационной культуры педагогов позволит увеличить эффективность необходимых для организации процессов и снизить вредное воздействие негативных явлений как внешней, так и внутренней среды и тем самым повысить эффективность деятельности учреждения [4, с. 13].

Использование соответствующих методик позволит определить тип организационной культуры педагогов, выявить болевые точки, определить направления корректировки и развития. Организационная культура педагогов создается искусственно, ею можно управлять, ее необходимо планировать и развивать в соответствии с требованиями общеобразовательной организации.

Решение задач развития общеобразовательной организации не будет возможным без развития внутренней инфраструктуры социальных отношений, системы ценностей и мотивации педагогов к профессиональному росту, к эффективной профессиональной деятельности.

1.Барсукова Е.М., Белолуцкая А.К., Иванова Е.В. Формирование современной образовательной среды. М., 2019. 110 с.

2.Ермолов Ю.А. Предметно-содержательные взаимосвязи дефиниций «организационная культура» и «корпоративная культура» // Вестник ТГУ. Гуманитарные науки. Экономика. Томск, 2012. № 9 (113) С. 78-85.

3.Липатов С.А. Опросник «Шкалы организационных парадигм» Л.Л. Константина// Журнал практического психолога, 2005. №2. С.186-198.

4.Петрова Г.М. Управление развитием организационной культуры школы//Муниципальное образование: инновации и эксперимент. М. 2015. № 2. С. 9-13.

5.Ушаков К.М. Диагностика реальной структуры образовательной организации//Вопросы образования. М., 2013. № 4. С.247-260.

6.Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. М., 2000. 128 с.

7.Ясвин В.А., Моргачева Е.М. Организационная культура педагогических коллективов в ситуации объединения образовательных организаций//Вестник РГГУ. М., 2017. № 4 (10). С 58-75.

8.Ясвин В.А., Рыбинская С.Н. Комплексная оценка общеобразовательных организаций// Вестник МГПУ. Педагогика и психология. М., 2015. № 4 (34). С. 8-27.

9.McKinsey & Company interventions database. URL: https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better (дата обращения 22.01.2022).

УДК 37.032

Коллективное проектирование как возможность индивидуализации в воспитательной работе, на примере исторической реконструкции

Романова Екатерина Алексеевна, тьютор ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» СОШ, Москва, Romanova@mgpu.ru

Штейникова Мария Александровна, тьютор ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» СОШ, Москва, Shtejjnikovama@mgpu.ru

Аннотация. В данной статье представлен теоретический и практический опыт тьюторской работы с учащимися через включение в коллективно-творческое дело в организации и проведении метапредметных событий школы МГПУ. Практический опыт работы с группами посредством КТД и представление результатов работы развития индивидуальных качеств личности учащимися.

Ключевые слова: метод коллективно–творческого дела; метапредметные события; коллективное проектирование; групповая и индивидуальная работа; личностные результаты.

Коллективные творческие дела (далее – КТД) обладают огромным потенциалом для личностного развития учащихся, позволяя им занимать субъектную позицию. В определении данного понятия мы опираемся на деятельность Игоря Петровича Иванова, создавшего коммунарскую методику коллективно-творческой деятельность. Данная методика предполагает участие каждого ученика в выборе, разработке, проведении и анализе коллективного дела. Каждому школьнику предоставляется возможность определить для себя долю своего участия и ответственности. Управляя совершенствованием собственных навыков и опираясь на личные интересы, учащиеся одновременно являются участниками совместного социально значимого дела и не только воспринимают опыт, передаваемый педагогами, но и включаются в исследовательскую и творческую деятельность.

Коллективные проекты позволяют создать в школе широкое творческое поле, внутри которого каждый участник оказывается в ситуации создания нового и раскрытия собственных способностей.

За 4 года работы с нашими классами мы реализовали следующие проекты, используя методику КТД, представленные в табл. 1

Таблица 1 – Планирование проектов по классам

Событие	5 класс «День Победы»	6 класс «День Матери»	7 класс «Благотворительная Ярмарка»	8 класс «Новогодний калейдоскоп»

Цель	«15 Республик» Воспитание чувство гордости за свою Родину, уважение к людям, победившим в страшной войне и преодолевшим все тяготы времени.	Поддержание бережного отношения к женщине, объединение всех вместе, чтобы выразить слова благодарности.	Привлечение коллектива учащихся, родителей и педагогов к участию в помощи людям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации, сплочение коллектива	Новогодний сказочный спектакль по сказке Г.Х. Андерсена «Снежная королева».
Содержание	Учащиеся с 5-11 класс, представляли 1 из республик СССР. В театрализованном виде ребята показывали национальные костюмы, традиции народ.	Организована ярмарка «супер-дел», которые выполняет каждая мама ежедневно (заплетенные кос, интеллектуальный брейринг, мамины рецепты, модельер-шоу и т.д., где каждый участник мог попробовать свои силы приняв участие в активностях.	Объединение всего педагогического сообщества на помощь маленькой девочке.	Сказочное представление, где Кай и Герда спасали новый год при активном участии в представлении зрителей. Организация поздравлений от средней и старшей школы для начальной. Ученики проводили квесты, спектакли, викторины, спортивные игры.

Наша воспитательная задача, как тьюторов – привлечь всех учеников к участию в проектировании и проведении образовательного события. Мы искали инструменты, которые помогли бы нам эффективно работать как со всем классом, так и одновременно с каждым обучающимся и успешно мотивировать их на участие в коллективной деятельности, преодолевая логичные для подросткового возраста сложности. Для подростков характерно подвергать сомнению и критике идеи и предложения взрослых и включаться только в ту деятельность, которая имеет для них индивидуальную значимость, кажется достаточно интересной, дает поле для общения, так как основными потребностями возраста являются начало сепарации общение и взаимодействие со сверстниками. Необходимо искать пути, которые помогут удержать внимание учеников, дадут им возможность творить, изучать и быть причастным к общему делу.

В каждом биместре нами разрабатываются внутриклассные коллективные проекты, где у каждого ученика есть своя роль и результат общего дела, т.е. продукт, зависит от вклада каждого из них. Мы ищем наиболее удачные формы, чтобы учесть индивидуальные особенности учащихся и наиболее выгодно раскрыть их потенциал.

Если во время первых коллективных проектов мы видели в основном включенность инициативных учеников, лидеров, которые охотно выполняли любое дело и не давали возможности другим менее активным ученикам раскрываться, то уже

на протяжении трех лет мы видим прогресс: в наших классах все ученики принимают участие в подготовке и реализации проектов.

На наш взгляд, КТД – это способ организации яркой школьной жизни и в то же время основное воспитательное средство. В процессе участия в КТД учащиеся приобретают навыки общения, учатся эффективно и продуктивно работать, делить успех и ответственность с другими, узнают друг о друге много нового.

Рассмотрим потенциал КТД на примере метапредметного образовательного события «Долг и выбор». «Долг и выбор» проводится в Школе МГПУ с 2019 года и затрагивает различные исторические эпохи, через их контекст рассматривая понятия «долг» и «выбор» и погружая участников в атмосферу эпохи. Это большая историческая реконструкция, где несколько учебных учреждений и других площадок ведут свою учебную и иную деятельность. В 2020 году учащиеся окунулись во вторую половину 18 века, во времена правления Екатерины II.

Учащиеся наших классов принимали участие в создании исторической реконструкции. Историческая реконструкция – довольно молодой вид творческой деятельности, где в процессе воссоздания материальной или духовной культуры определённой исторической эпохи происходит вживание участников в конкретную историческую личность и погружение в событие. Этапы работы над коллективным проектом, которые привели нас к результату представлены в табл. 2:

Таблица 2 – Этапы и содержание работы над коллективным проектом

Коллективное планирование	Ознакомление с текстом, выбор исторического события (мозговой штурм). В каждом классе учителем истории был представлен текст с главными истерическими событиями правления Екатерины II. В течение нескольких минут ребята внимательно изучали информацию, затем каждому учащемуся было необходимо выбрать тот период событий, который ему ближе. Затем путем прямого голосования в классах были выбраны исторические события, которые ребятам надо было воспроизвести. Выбор наших классов был таким: Денежная реформа, Открытие школы благородных девиц и Заседание Сената при Екатерине II.
Коллективная подготовка (команды, роли, чек-листы)	Опираясь на потенциал учеников, мы подбирали дело, роли и действия, в которых они могут проявить себя. Во время проведения первых проектов мы сами раздавали роли учащимся: обладающие художественными способностями занимались оформлением афиш, декораций, буклетов, рекламных плакатов; ребята с актерскими данными включались в театрализованные постановки, а увлекающиеся IT-технологиями готовили презентации, музыкальное сопровождение, вели фото- и видеосъемку. В создании исторической реконструкции учащиеся выбирали точку приложения сил самостоятельно. Обязательно для каждого ученика и для всей команды мы предлагаем делать чек-листы, которые позволяют ученикам самостоятельно следить за поставленными задачами и удерживать тайминг.
Проведение дела –	Репетиции с актерами по сценарию и подготовка декораций. Реализация в рамках образовательного события «Долг и выбор». Фото и

реализация проекта	видео сьемка исторической реконструкции.
Коллективный анализ – рефлексия	В день проведения коллективного дела мы проводим эмоциональную рефлексию на снятие эмоций, чувств, сопричастности к делу, а через несколько дней содержательную рефлексию, где можно увидеть сильные и слабые стороны при подготовке и реализации проекта, которые отмечают ученики, чтобы при работе над следующим делом не допускать такие ошибки.

На сегодняшний день мы уверенно можем сказать, что все учащиеся классов без страха и сомнений могут брать на себя ответственность и обратиться за помощью к одноклассникам, которые ранее были ответственны за дело.

Ознакомиться с нашими реконструкциями можно, отсканировав QR-коды.

«Денежная реформа» «Заседание Сената при Екатерине II»

1. Иванов И.П. Методика Коммунарского воспитания / И.П. Иванов. – Просвещение 1990. – С. 59-63.

2. Кульневич С.В. Воспитательная работа в современной школе/ С.В Кульневич. – Воронеж 2006.

3. Искусство и творческая деятельность / Д.Ю. Кучерюк и др. – М.: Наукова думка,2018. - 211 с.

4. Коллективно-творческие интересы в классе. – М.: Красико-Принт,2015. – 176 с.

5. CD-ROM. Игровое пространство как эффективное условие развития ребенка. Сюжетно-ролевая игра, творческая деятельность. ФГОС. – Москва: СПб.: Питер,2019. – 262 с.

УДК 37.08

Условия развития и воспитания положительного отношения к профессии у студентов педагогического вуза

Тьяу Зыонг Минь (Minh Chau Duong), магистрант программы «Менеджмент в образовании» кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой ИСГО МПГУ, duongchou@gmail.com

Аннотация. Рассматриваются условия развития и воспитания положительного отношения к профессии у студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: педагогическая профессия, положительное отношение, выбор профессии, будущая профессия, высшее образование, профессиональная направленность, мотивация.

Во время обучения в вузе под влиянием преподавательской деятельности и окружающей нас действительности у студентов педагогического университета формируется и развивается профессиональная направленность.

Профессиональная направленность личности выражается положительным отношением к профессии учителя, склонностью и интересом к ней, желанием совершенствовать свою подготовку, удовлетворять материальные и духовные потребности, занимаясь трудом в области своей профессии. Правильное отношение к профессии является необходимым условием для создания у студентов мотивации, помогающей им лучше учиться, и одной из основ совершенствования и развития своей личности, особенно для студентов педагогических вузов - будущих педагогов.

Чтобы сформировать положительное отношение к профессии, перед старшеклассниками, прежде всего, стоит задача выбора будущей профессии. Е.А. Климов намечает восемь основных факторов, влияющих на выбор профессии. Они являются следующими: позиция старших членов семьи, позиция сверстников, позиция учителей, школьных педагогов, классного руководителя, личные профессиональные планы, способности, уровень притязаний на общественное признание, информированность, склонности [4, с. 121-128].

Согласно Э.Ф. Зееру, выбор профессии основывается на индивидуальных качествах человека, а с другой стороной – на социально-экономических условиях жизни, связанных с внешними факторами жизнедеятельности человека: изменением социального статуса, места жительства или связи с окончанием учебы. Важнейшими моментами являются сама профессия и ее востребованность в обществе [3].

Очень важно формировать и развивать профессиональную направленность у студентов: укреплять у них положительное отношение, мотивацию и способности к будущей профессии учителя, стремление повышать и совершенствовать свою квалификацию после окончания вуза [8, с. 38-42]. Анализ факторов, влияющих на выбор педагогической профессии абитуриентами, позволяет определить их значимость:

1) интерес к учебному предмету – 27,2 %;

2) желание обучать данному предмету – 16,2 %;

3) стремление посвятить себя воспитанию детей – 19,2 %;

4) осознание педагогических способностей – 6 %;

5) желание иметь высшее образование – 13 %;

6) представление об общественной важности, престиже педагогической профессии – 12,2 %;

7) стремление к материальной обеспеченности – 2,2 %;

8) так сложились обстоятельства – 4 %.

Если объединить выбравших педагогическую профессию в соответствии с их склонностями к обучению и воспитанию, их интересом к детям, то лишь более половины будущих учителей выбирают профессию, руководствуясь мотивами, свидетельствующими о педагогической направленности их личности [7, с. 98]. Это говорит о том, что у большого количества учителей не хватает мотивации и склонности к педагогической профессии.

С.В. Ривкина в своем исследовании утверждала, что среди мотивов поступления в педагогический вуз студенты называли следующие: «совет родителей, друзей» (данный мотив был назван каждым шестым студентом), «не смог поступить в другой вуз» (данный мотив был назван каждым четвертым студентом). Незначительное число студентов причиной выбора педагогического вуза называли такие мотивы, как «поступил совершенно случайно» (данный мотив был назван каждым десятым студентом) и «семейная традиция» (данный мотив назвали 5,92% студентов) [6].

Кроме вышечисленных мотиваций в выборе профессии существуют и некоторые случаи, в которых выбор профессии и вуза делают «за компанию» с друзьями с учетом престижностью или меркантильными соображениями [9].

Исследование также показывает, что у старшекурсников существуют изменения представления о выбранной профессии. Изучая динамику отношения студентов к педагогической профессии у студентов-работников сети «Макдональдс», выяснили, что размер заработной платы, возможность проверить свои профессиональные качества, возможность более быстрого построения карьеры привлекает студентов и выпускников педуниверситета в кафе и ресторанах быстрого обслуживания. Также вычислены причины, из-за которых студенты педагогических факультетов и колледжей изворачиваются от работы по специальности: непрестижность профессии, несоответствие ответственности педагогического труда его оплате, низкий статус профессии, нервная нагрузка [2].

Опираясь на модель профессионального самоопределения Ю.Р. Вишневского, стоит отметить, что третий курс является переходным для студентов: завершается адаптационный период, актуализируются профессиональные интересы и перспективные планы, закладываются основы профессиональной мотивации [1, с. 50-54].

Можно отметить, что изменение отношения большинства студентов к педагогической профессии появилось при прохождении педагогической практики в школе. Противоречие между теоретическими знаниями, которые набрали на занятиях и реальной педагогической действительностью в школе, подводит студента к пересмотру профессиональных планов [10].

Из исследований можно предложить, что у большинства будущих педагогов отсутствует устойчивая внутренняя мотивация к этой профессии и они совершенно могут изменить свое решение в любое время. Кроме того, существует значимые различия в гендерных предпочтениях мотивационной направленности. Л.В. Козилова утверждает, что девушки, в сравнении с юношами, более серьезно относятся к учебе. Они более уверены в своем выборе будущей профессии и, соответственно, многое связывают в своей дальнейшей профессиональной деятельности с полученными на занятиях знаниями [5, с. 88-91].

Следовательно, чтобы воспитать и укреплять положительное отношение у студентов педагогических вузов, необходимо создать определенные условия. Анализируя содержание профессионального воспитания студентов в современном вузе, были выявлены следующие цели:

1. Формирование индивидуальных качеств студентов-педагогов с учетом рассмотрения общественных и государственных требований;
2. Подготовка к решению педагогических проблем в школе;
3. Приобщения студентов-педагогов к профессиональному труду в ходе профессионального становления в качестве субъекта этой деятельности;
4. Формирование чувства уважения к профессии, повышение общественной значимости профессии и высшего образования;
5. Двусторонний процесс подготовки студентов к жизни и профессионально-трудовой деятельности;
6. Профессиональной адаптации к учебно-профессиональной деятельности [11].

Для реализации этих целей важно решать основные задачи воспитательной деятельности, которые направлены на воспитание положительного отношения к профессии у будущих педагогов.

К таким задачам относятся:

1. Внедрение современных педагогических технологий для развития социализации обучающихся;

2. Совершенствование работы центра психолого-педагогического консультирования обучающихся;

3. Формирование и обеспечение мотивации обучающихся к участию в изучении и реализации социально-воспитательных проектов в образовании;

4. Организация практическо-исследовательской деятельности обучающихся с привлечением специалистов разных образовательных систем;

5. Поддержка креативного идея обучающихся с обеспечением информационной технологии.

Таким образом, наличие признаков «мотивация», «креативный», «поддержка» и «технология» являются важными в построении и развитии положительного отношения будущих педагогов и составляют основную базу практической педагогической деятельности.

1.Ахияров, К. Ш. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей / К. Ш. Ахияров, А.Ф. Амиров // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 50 – 54.

2.Данилова Л.Н., Теленкова А.А. Динамика отношения студентов к педагогической профессии // Детство, открытое миру: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Омск: Изд-во Омский гос. пед. ун-т, 2019.

3.Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академия, 2009.

4.Климов Е.А. Как выбирать профессию. Ростов-н/Д: Феникс, 2012, С. 121-128

5.Козилова Л.В. Исследование учебной мотивации студентов гуманитарного профиля в современных условиях/ Постсоветское пространство – территория инноваций. 4-я Международ. научно-практическая конф.: доклады и сообщения. 24 декабря 2017 г. Москва. – М.: Московский региональный социально-экономический институт, 2017. – С. 88-91

6.Ривкина С. В. Исследование отношения студентов педагогического вуза к будущей профессиональной деятельности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. №70-2.

7.Сластенин В.А. и др. Педагогика. - М.: "Академия", 2002. С.98.

8.Спиридонова Е.А. Формирование профессиональной направленности личности студента как ведущий фактор профессионализма в педагогической деятельности // Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов. С. 38–42.

9. Преснякова Т.Н., Анкудинова С.А., И.А. Непочатых Проблема сознательного выбора профессии педагога // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. №2.

10.Черевко М.А. Отношение студентов к будущей профессии учителя на этапе обучения в педагогическом вузе // Власть и управление на Востоке России. 2010. №1.

11.Шаршов И.А., Макарова Л.Н., Борзых И.Н. Содержание профессионального воспитания студентов в современном вузе // Гаудеамус. 2016. №4.

УДК 159.9.072.432

Особенности профессионального менталитета педагогов в условиях инклюзивного образования

Фролова Светлана Валериевна, к.психол.н., доц. кафедры психологии и педагогики, Московский университет им. С.Ю. Витте, г. Москва; frolova-s80@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена сравнительному анализу менталитета и профессионально-личностных качеств педагогов в условиях инклюзивного образования. Эмпирические данные получены на объемной репрезентативной выборке с использованием валидных методик. Полученные результаты исследования позволили зафиксировать специфику наиболее значимых профессионально важных качеств учителей, работающих в коррекционных, инклюзивных и общеобразовательных классах, способствующих качественному осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: педагогическая деятельность; менталитет; профессионально-личностные качества; инклюзивное образование.

В последнее время в образовательных учреждениях РФ всё более активно распространяется инклюзивное образование и воспитание лиц с ограниченными возможностями здоровья как современная альтернатива классическому делению общеобразовательной и специальной (дефектологической) систем. Выделенная инклюзивная практика основана не столько на получении высоких образовательных результатов, сколько на социализации личности, т.е. нормализации межличностных отношений в коллективе сверстников посредством получения необходимого социального опыта, как у детей с ограниченными возможностями здоровья, так и у их нормотипичных сверстников, что позволит совершенствовать социальное, нравственное и когнитивное развитие каждого обучающегося, формируя такие нравственные качества как толерантность, терпимость и отзывчивость.

Таким образом, инклюзивная образовательная среда способствует формированию новых профессиональных компетенций и представлений у педагогических работников, позволяющих выстраивать наиболее эффективные отношения с обучающимися в образовательном процессе, чтобы каждый ученик имел бы равные возможности для своей самореализации.

Проблема инклюзии в современном обществе также становится всё более актуальной в связи с увеличением лиц с различными особенностями в развитии, получившими статус «дети с ОВЗ». В соответствии с ФЗ «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29.12. 2012 г такие дети для получения образования нуждаются в создании специальных условий для обучения и воспитания с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Так как категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов различны, а их нарушения разнообразны, в каждом образовательном учреждении должна быть обеспечена вариативность специальных условий. Каждый педагог, сопровождающий процесс обучения и воспитания данной категории детей, должен знать психологические особенности обучения и воспитания, а также уметь разрабатывать адаптированные образовательные программы для учащихся с ОВЗ, организовывать максимально эффективное взаимодействие с учащимися с ОВЗ и их родители [2].

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что повышение и даже ужесточение требований к квалификации современного педагога, к его личностным качествам и профессиональным умениям. Однако уровень профессиональной компетентности учителей и воспитателей, а также степень сформированности у них таких качеств как педагогический такт, креативность, способность к эмпатии и коммуникативные умения и навыки не в полном объёме соответствуют всем запросам общества [1, с. 277-281]. На первый план выступает проблема профессиональной подготовки будущих специалистов, которая требует скорейшей доработки, т.к. не позволяет сформировать необходимый уровень готовности (мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой и когнитивной) будущих специалистов к

дальнейшей успешной профессиональной деятельности в нынешних современных условиях [3]. При этом следует заметить, что сама профессия педагога подразумевает постоянную работу над собой, над самосовершенствование и развитие как личности, так и профессионала. Поэтому в профессиональном образовании одним из наиболее актуальных становится принцип непрерывности образования, подразумевающий необходимость постоянного обучения, повышения своего педагогического мастерства и компетентности. Однако не все педагогические работники понимают и принимают вызовы современности и не уделяют должного внимания своему профессиональному и личностному развитию. В структуре педагогической деятельности наиболее актуальными остаются вопросы подготовки педагогов к поиску, изучению и внедрению инновационных педагогических технологий, формирования и развития исследовательских компетенций педагогических работников.

Проводя анализ менталитета современного учителя, необходимо выделить давно сложившиеся особенности педагогической деятельности, а также рассмотреть их специфику в условиях инклюзивного образования. В зависимости от класса, в котором работает учитель, степени интеллектуальной сохранности детей с ОВЗ у педагога происходят изменения в профессиональном сознании, мотивационной сфере, самооценке и приоритетных ценностях.

В связи с вышеизложенным, целью работы стало изучение профессионально-важных качеств педагогов, которые бы в дальнейшем способствовали бы наиболее эффективному осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивной практики.

Для анализа особенностей профессионально-важных качеств учителей, преподающих в коррекционных, инклюзивных и общеобразовательных классах, была использована методика «Психологический портрет учителя» Г.В. Резапкиной и специально разработанная анкета. Мы использовали методы математической и статистической обработки: выявление различий в уровне исследуемого признака (критерий Крускала-Уоллиса), ранговая корреляция (коэффициент ранговой корреляции rs Спирмена).

В нашем исследовании приняли участие 71 учитель, которые работают в следующих школах: ГКОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 2», ГБОУ Школа № 1173, ГБОУ Школа № 1504, ГКОУ Школа №2124-Центр развития и коррекции города Москвы, ГБОУ Школа №998.

Педагоги коррекционных (ресурсных) классов работают с обучающимися по АОП для детей с ТНР (вариант 5.2), РАС (варианты 8.2 и 8.3) и ЗПР (вариант 7.2), а также по ФГОС УО (вариант 1 и 2). Учителя инклюзивных классов обучают детей с ТНР (варианты 5.1 и 5.2), ЗПР (вариант 7.1), РАС (варианты 8.1 и 8.2), нарушениями ОДА (вариант 6.1).

Анализ результатов исследования показал нам, что наиболее важными ценностями для учителей, независимо от типа класса, в котором они работают, являются в наибольшей степени собственные переживания и проблемы, чем проблемы и интересы обучающихся и отношения с коллегами. Педагоги инклюзивных классов в большей степени (84%) отдают приоритет собственным переживаниям и проблемам, чем интересам и проблемам учащихся и отношениям с коллегами, что может свидетельствовать о преобладании сдержанности в контактах, либо широком круге интересов педагогов, которая не ограничивается только школьными проблемами, где есть и другие возможности для самореализации, что является признаком большей самодостаточности.

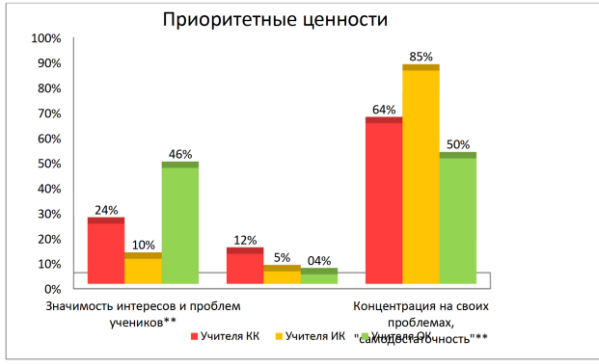


*Рисунок – 1. Сравнительный анализ показателей приоритетных ценностей у учителей коррекционных (ресурсных), инклюзивных и общеобразовательных классов (в %). Примечание: при ** ρ≤0,01.*

Для учителей общеобразовательных классов более характерна гуманистическая направленность (значительность проблем учащихся – 46,2%) и ориентация на собственный опыт/самодостаточность (50%), чем значимость взаимоотношений с коллегами. При этом значимость интересов и проблем учащихся учителей общеобразовательных классов имеет самый высокий показатель среди других групп учителей. У учителей коррекционных (ресурсных) классов самые высокие показатели значимости взаимоотношений с коллегами (12%), в отличие от учителей инклюзивных (5%) и общеобразовательных классов (3,8%) (*см. рис. 1*).

Учителя общеобразовательных классов имеют самый высокий показатель положительного самовосприятия среди рассматриваемых нами групп педагогов (65,4%). А у педагогов коррекционных (ресурсных) классов самый низкий показатель у положительного самовосприятия, а самые высокие показатели отмечены среди показателей неустойчивой самооценки (52%) и негативного самовосприятия (18%) среди всех рассматриваемых групп педагогических работников. Таким образом, можно сказать, что у учителей коррекционных (ресурсных) классов более негативное самовосприятие, а у учителей общеобразовательных классов - наиболее положительное, чем у учителей инклюзивных классов *(см. рис. 2).*

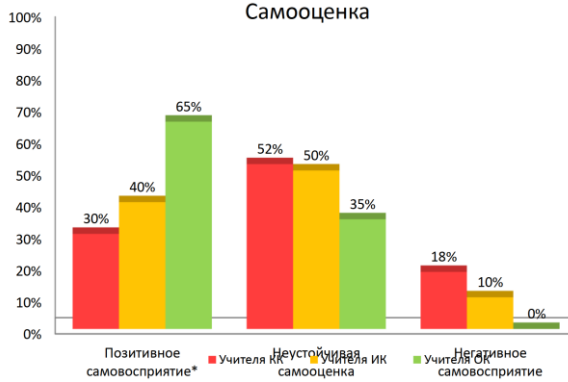


*Рисунок 2 – Сравнительный анализ показателей самооценки у учителей коррекционных (ресурсных), инклюзивных и общеобразовательных классов (в %). Примечание: при * ρ≤0,05.*

Учителя вне зависимости от группы в большей степени характеризуются демократическим стилем преподавания. Однако у педагогов коррекционных (ресурсных) классов наиболее высокие значения демократического стиля (96 %), и только у 4 % авторитарный стиль, а либеральный стиль не выявлен. 80% педагогов инклюзивных классов предпочитают также демократический стиль и только 15% - авторитарный стиль. Учителя общеобразовательных классов чаще выбирают авторитарный (23,1%) и либеральный (7,7%) стили преподавания по сравнению с другими группами педагогических работников (*см. рис. 3*).

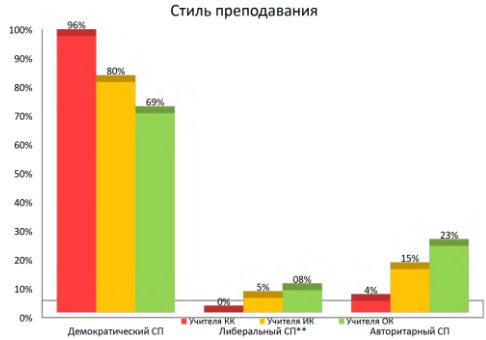


*Рисунок 3 – Сравнительный анализ показателей стилей преподавания у учителей коррекционных (ресурсных), инклюзивных и общеобразовательных классов (в %). Примечание: при ** ρ≤0,01.*

Педагоги общеобразовательных и инклюзивных классов имеют высокую степень удовлетворенности работой (85%). А у учителей коррекционных (ресурсных) классов в большей степени наблюдается показатель недостаточной удовлетворенности своим трудом (46%), что на 31% больше, чем у учителей общеобразовательных и инклюзивных классов. Таким образом, у педагогов общеобразовательных и инклюзивных классов удовлетворенность работой выше, что свидетельствует о наличии большей профессиональной мотивации и хорошей трудовой адаптации, чем у педагогов коррекционных (ресурсных) классов.

Таблица 1 – Взаимосвязь шкал методики «Психологический портрет учителя» Г.В. Резапкиной с параметрами анкеты *Примечание: при *ρ≤0,05, ** ρ≤0,01.*

	Самодостаточность	Демократический стиль	Либеральный стиль	Неудовлетворенность трудом
Педагогический стаж		-0,427**	0,251*	
Квалификационная категория		-0,386**	0,272*	

Курсы повышения квалификации			0,262*	-0,276*

Из *Таблицы 1* мы видим, что с увеличением педагогического стажа вероятность использования на практике либерального стиля возрастает (rs=0,251, ρ≤0,05), а вероятность наличия демократического стиля - снижается (rs=-0,425, ρ≤ 0,01). Чем выше квалификационная категория учителя, тем больше вероятность использования на практике либерального стиля (rs=0,272, ρ≤0,05) и ниже вероятность наличия демократического стиля (rs=- 0,386, ρ≤0,05). Для педагогов, прошедших курсы повышения квалификации, характерно использование либерального стиля (rs=0,262, ρ≤0,05), а также снижается вероятность возникновения неудовлетворенности собственным трудом (rs=-0,276, ρ≤0,05).

Таким образом, анализ результатов данного исследования, позволил нам сделать вывод, что учителя инклюзивных классов обладают следующими профессионально-важными качествами: приоритетными ценностями для них являются собственные переживания и проблемы (самодостаточность), а не проблемы и интересы обучающихся и отношения с коллегами. У них преобладает неустойчивая самооценка, склонность к демократическому стилю преподавания, а также несформированное чувство ответственности за происходящие обстоятельства в жизни. Для учителей коррекционных (ресурсных) классов, обладающих теми же качествами, что и педагоги инклюзивных классов, при этом в дополнение характерна склонность к негативному самовосприятию. А учителя общеобразовательных классов, обладая теми же качествами, что и преподаватели инклюзивных классов, в большей степени имеют позитивное самовосприятие в отличие от учителей инклюзивных и коррекционных классов.

Вне зависимости от класса и нарушения детей наиболее предпочтительным для всех педагогических работников является демократический стиль преподавания. Однако элементы авторитарного стиля преподавания возможны для учителей общеобразовательных классов в отличие от других групп, что возможно связано с тем, что они больше ориентированы на результат, так как есть требования ФГОС к образовательным результатам обучающихся.

У педагогов инклюзивных и общеобразовательных классов удовлетворенность трудом выше, чем у учителей коррекционных (ресурсных) классов, что может свидетельствовать о наличии внутренней профессиональной мотивации и достаточной трудовой адаптации.

1. Есина С.В. Востребованные формы обучения в современном образовании в России // Когнитивистика, матетика в образовании. Философские проблемы и практические приложения. - М.: РУСАЙНС, 2019 – 277-281

2. Фролова С.В. Специфика взаимоотношения учителей с обучающимися в инклюзивных классах / С.В. Фролова // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективы решения: в 2 ч.: сб. науч. тр. / XI Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2019 г.) Ч.2. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. – С. 343-347.

3. Pribylova N. G., Frolova S. V. Communicative Competence Of Foreign Language Teachers In Communication With Disabled Children. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBSConference "Dialogue of Cultures -Culture of Dialogue: from Conflicting to Understanding" Dates: 23-25 April, 2020. Vol.95. pp. 771-779. DOI: 10.15405/epsbs.2020.11.03.82

РАЗДЕЛ 11. ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

УДК 372.857

Виртуальные экскурсии в природу

Алексеев Глеб Дмитриевич, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Alekseevgd@mgpu.ru

Кропова Юлия Геннадьевна, к.биол.н., доц. ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Kropova.j@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности организации и проведения виртуальных экскурсий в природу, показана возможность их использования при изучении курса школьной биологии.

Ключевые слова: виртуальные экскурсии, познавательный интерес, разделы школьной биологии.

Экскурсия – это особая форма организации учебного процесса, которая имеет огромное значение при изучении дисциплин естественно-научного направления. Экскурсия позволяет обучающимся познакомиться с разнообразием животных и растительных организмов в их естественных условиях обитания. Существует несколько типов экскурсий (производственные, краеведческие, спортивно-развлекательные и т.д.), однако при изучении биологии используют учебные экскурсии, которые могут быть связаны непосредственно с учебным планом, так и быть дополнительными, факультативными.

Традиционные подходы к организации учебных экскурсий позволяют выделить экскурсии в профильные музеи, в природные парки, в зоологические и ботанические сады. Основными ограничивающими факторами при организации экскурсий являются следующие: локализация посещаемого места (посещение удаленных от учебного заведения парков или музеев требует дополнительного времени, что не всегда вписывается в учебное расписание); погодные условия; состояние природного парка (возможность увидеть максимальное количество биологических объектов). Учитывая все факторы, в настоящее время экскурсии проводятся крайне редко, особенно в условиях мегаполиса [2].

Альтернативой классическим экскурсиям служат виртуальные экскурсии.

Конечно, основным преимуществом такой формы организации учебного процесса является тот факт, что реализовать такой формат можно, не покидая учебной аудитории. Более того, если какой-либо ученик отсутствует на занятиях по причине болезни, он также может присоединиться к экскурсии из дома.

Так же подобная форма проведения занятий не зависит погодных условий, и может быть реализована и зимой, и поздней осенью, и ранней весной. Виртуальные экскурсии могут быть организованы как в парки, расположенные недалеко от учебного заведения, так и в удаленные природные зоны, включая расположенные в других городах и странах [5].

Следует отметить, что при изучении биологии виртуальные экскурсии могут быть музейными и природными. Говоря о посещении профильных музеев, следует обратить внимание, что практически все музеи сейчас имеют свои виртуальные экскурсии, представленные на сайтах музеев. И, фактически, задача педагога заключается в том, чтобы выбрать необходимый фрагмент готового продукта, модифицировать его под конкретную тему урока и, возможно дополнить необходимыми элементами.

Однако экскурсии в природу требуют более серьезной подготовительной работы. Виртуальные экскурсии в природу могут быть обзорными и тематическими. В первом случае мы говорим об общем знакомстве с местностью, с биологическим разнообразием, с историческими аспектами формирования конкретного парка. Тематические экскурсии посвящены изучению конкретной тематики: разнообразие покрытосеменных растений, фенологические явления в природе, птицы родного края и так далее.

При создании виртуальной экскурсии следует придерживаться определенного алгоритма. Он предполагает прохождения трех этапов – проектирование виртуальной экскурсии, ее непосредственное проведение и подведение итогов. Добросовестный подход к каждому из этапов является гарантом успешной работы над виртуальной экскурсией [1].

Теперь необходимо разобраться в каждом из этапов методики работы над виртуальными экскурсиями.

I. Проектирование виртуальной экскурсии

Технология подготовки подразумевает использование технологической карты, своеобразного плана предоставления материалов, который позволяет сделать экскурсию наиболее эффективной.

На этом этапе подготовка экскурсии состоит из четырех шагов:

1. *Предварительная работа.* Здесь необходимо проработать тему, цель и задачи, а также начать отбор объектов, которые будут задействованы.
2. *Дальнейшее формирование темы.* Так как достаточно распространенная проблема – это неправильное определение темы, слишком большой обхват информации, ее проработка требует большого количества времени. Тема экскурсии должна быть емкой, объединять все элементы.
3. *Определение цели виртуальной экскурсии.* Под целью понимается то, ради чего проводится экскурсия. Цель так же связана с «идеей», так как подразумевается не только представление информации, но и сохранение идейной позиции. Идея в свою очередь неразрывно связана с темой, тем самым образуя идейно-тематическую основу экскурсии. Ну а цель в свою очередь определяет актуальность темы.
4. *Достижение цели через раскрытие темы.* Главная задача экскурсии состоит в том, чтобы раскрыть ее тему. Это и есть суть экскурсий как культурно-просветительской формы работы. Именно поэтому стоит помнить, что визуальный ряд экскурсии имеет важное значение. Он должен быть построен так, чтобы раскрывать тему экскурсии без подробного рассказа экскурсовода.

Создание виртуальной экскурсии невозможно без составления экскурсионного маршрута. Под маршрутом подразумевается наиболее удобный путь следования от одного объекта экскурсии до другого с целью наиболее полного раскрытия темы. Маршруты виртуальных экскурсий можно разделить на хронологические, тематические и комплексные.

При постройке маршрута по хронологическому типу объекты демонстрируются от более ранних к более поздних. Такое построение характерно для экскурсий по истории или для биологии, когда речь заходит об эволюции и развитии жизни [6].

Тематический тип используется для раскрытия определенных тем в жизни города, семьи и т.д. Комплексный (тематико-хронологический) тип характерен для обзорных экскурсий.

II. Непосредственное проведение экскурсии

Классическая и виртуальная экскурсия имеют одинаковые этапы. Их проведение всегда начинается с вводной беседы, во время которой учитель обозначает цель и задачи экскурсии, рассказывает о маршруте предстоящей экскурсии.

Основная часть виртуальной экскурсии может быть реализована по-разному. Для первого варианта свойственен самостоятельный тип работы учащихся в группах с использованием электронных ресурсов после вводного инструктажа. При этом педагог руководит общей деятельностью, контролирует процесс, консультирует обучающихся и помогает им. Для эффективного освоения темы экскурсии учащиеся делятся на «творческие группы» группы по 5-7 человек. Считается целесообразным выделить каждому участнику группы свое задания при этом учитывая интересы и возможности ученика. После этого весь полученный материал объединяется и доводится «до ума» главным в группе (выбирается учащимися самостоятельно). При этом учитель только помогает сделать «первые шаги».

Второй вариант работы предполагает так же самостоятельную работу школьников, но не в группах, по заданиям, которые основаны на рассказе экскурсовода.

Прием постановки проблемных вопросов по содержанию экскурсии играет очень важную роль при активизации деятельности школьников. Таким образом учащиеся не механически знакомятся с материалом, а в активной форме ищут информацию.

III. Подведение итогов экскурсии

Заканчивается любая экскурсия итоговой беседой, во время которой школьники и учитель обобщают систематизируют полученные знания, делятся впечатлениями. Таким образом можно сказать, что использование электронных ресурсов, мультимедийных устройств и проблемных ситуаций в связке с самостоятельной работой при включении в образовательный процесс виртуальных экскурсий способствует активизации познавательной активности у школьников [3].

Теперь необходимо поговорить о непосредственном создании виртуальных экскурсиях, а именно о способах. К ним относятся такие как:

1. Использование программ для создания презентаций (PowerPoint, Google Презентация и др.);
2. Использование инструментов создания сайтов (графические карты, гиперссылки);
3. Использование геоинформационных систем (Yandex, Google и др.);
4. 3D моделирование (создание модели отдельного объекта);
5. Использование панорамных композиций (создание активных точек и переходы).

На начальных этапах работы в направлении виртуальных экскурсий педагогу лучше всего выбрать презентации. Такой формат работы знаком каждому учителю по его повседневным занятиям. Немного сложнее, но также вполне реальный вариант – сайтостроение. Для данного варианта не нужны специализированные программы, если это может стать препятствием для учителя. Достаточно программы «Блокнот», которая есть среди предустановленных на любом компьютере, и доступ в интернет. Использование немного сложнее двух предыдущих способов, но лишь из-за своей непривычности. В остальном для реализации виртуальной экскурсии таким методом нужен лишь стабильно работающий интернет.

К более сложным вариантам относится 3D моделирование из-за, в первую очередь, отсутствия программного обеспечения и, во-вторую очередь, отсутствия времени у педагога для знакомства с данной темой. В случае, когда учителю знаком данный формат работы сложностей возникнуть не должно. Трудности в использо-

вании панорамных композиций главным образом связано с дорогостоящим программным обеспечением.

Из сказанного можно сделать вывод, что самостоятельное создание виртуальной экскурсии хоть и является трудоемким занятием со своими трудностями, но все же реально в исполнении для педагога без каких-либо специализированных знаний [4]. Однако, создание педагогом виртуальной экскурсии позволяет создавать тот уровень сложности и насыщенности, который необходим при работе с конкретными обучающимися. Маршрут может включать необходимое количество остановок. Кроме того, проведение виртуальной экскурсии позволяет использовать дополнительные материалы. Даже если экскурсия создана в знакомом любому пользователю формате презентации, в виде гиперссылок могут быть размещены фотографии микропрепаратов или текстовые фрагменты, обозначенные «Интересно знать…» или видео и аудио фрагменты.

Также авторская виртуальная экскурсия может содержать и элементы контроля знаний обучающихся, начиная со стандартных опросников, заканчивая викторинами и квестами в любом доступном приложении.

Если экскурсия носит не ознакомительный характер, а направлена на изучение каких-либо аспектов в изучаемом парке (например, структура биогеоценоза леса), то подведение итогов экскурсии, представление результатов исследования также можно организовать с использованием современных технологии (онлан-доски).

Мультимедийная виртуальная экскурсия является фотопанорамой со вставками видео, ссылок и иного дополнительного материала. Но в сравнении с обычным видео или набором фотографий виртуальная экскурсия является интерактивной, то есть это не «статическое» наблюдение объектов. Виртуальная экскурсия дает возможность наблюдателю взаимодействовать с материалом так, как ему будет удобно. Это может быть простое приближение и отдаление объекта, так и более сложные переходы с проникновением в «самую суть» явления или объекта. И все эти действия школьник может осуществлять в комфортном для себя темпе, что очень важно при учете уровня овладения знаниями детей в одном классе.

Виртуальные экскурсии, без сомнения, не смогут заменить личное посещение экскурсионных мест, но могут быть отличным вариантом для получения комплекса знаний в конкретный момент освоения школьной программы.

1. Кислицина, Е.Н. Виртуальная экскурсия: технология создания / Е.Н. Кислицина, Д.Ю. Кислицин // Современная библиотека. – 2015. – № 6 (56). – С. 40-44.

2. Леонов, Е.Е. Особенности методики проведения экскурсий / Е. Леонов, А. В. Тараканов // Вестник КемГУКИ. – 2012. – № 12. –С. 64- 74

3. Лисицына, Т. Б. Экскурсия – педагогический процесс / Т.Б. Лисицына // Молодой ученый. – 2012. – №6. – С. 401-404.

4. Методические указания по выполнению Виртуальной экскурсии по учебному заведению. – Кандалакша: ГАОУ МО СПО «КИК», 2018. – 14 с.

5. Платунова, Е.В. Виртуальные экскурсии как средство формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся / Е.В. Платунова // Молодой ученый. – 2017. – № 14. –С. 645-647.

6. Проектирование виртуальных экскурсий – URL: *umzosp.ru*

7. Устюжанина, Н.В. Виртуальная экскурсия как инновационная форма обучения / Н.В. Устюжанина // Наука и перспективы. – 2017. – №2. – С. 10-14.

УДК 37.02

Расширение содержания школьного курса информатики, основанное на использования технологии дополненной виртуальности

Баженова Светлана Анатольевна, доц., к.пед.н., доц. департамента информатизации образования института цифрового образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Bazhenovas@yandex.ru

Пучкова Елена Сергеевна, старший преподаватель департамента информатизации образования института цифрового образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Puchkovaes@mgpu.ru, SPIN-code: 6705-3053

Аннотация: в данной статье рассматриваются промежуточные результаты исследования по проекту РФФИ №19-29-14153 «Фундаментальные основы трансформации содержания и методов общего образования в результате использования учащимися технологии дополненной виртуальности (на примере обучения информатике)», которые связаны с анализом содержания обучения информатике, актуальности его изменения под влиянием развития иммерсивных технологий, а также изменением методов обучения.

Ключевые слова: информатизация образования; технология дополненной виртуальности; содержание обучения информатике.

Цифровизация образовательного процесса сегодня вносит свои коррективы в пересмотр подходов, методов, средств и технологий обучения. Одной из наиболее перспективных и, в этой связи, развивающейся в настоящее время является технология дополненной виртуальности, которая представляет собой виртуальную реальность, в которой присутствуют объекты из настоящего мира. Такая технология позволяет связывать, объединять реальный мир и виртуальную среду, что может найти свою значимость и эффективность в образовании. Наличие специализированного технического оборудования и программного обеспечения дополненной виртуальности позволяет интегрировать в реальный мир виртуальные объекты.

В последнее время иммерсивные технологии, в целом, и технология дополненной виртуальности, в частности, стали более доступными как широким массам, так и образовательным организациям. Среди основных причин такого положения дел, способствующих развитию сферы применения иммерсивных технологий в образовательном процессе, можно выделить: активное развитие технического оснащения технологии дополненной виртуальности, снижение стоимости на оборудование, создание и развитие соответствующего класса программного обеспечения, функциональная работоспособность современных смартфонов и планшетов с приложениями дополненной виртуальности, использование инструмента социального партнерства между образовательной организацией и предприятиями (бизнес-партнерами) для получения субсидий на приобретение оборудования для проведения лабораторно-практических занятий с учениками с использованием технологии дополненной виртуальности.

Опираясь на выше перечисленные аспекты можно отметить, что проникновение технологии дополненной виртуальности в образовательный процесс влечет за собой необходимость пересмотра содержания учебных дисциплин, в частности, школьного курса информатики, который может стать ключевой дисциплиной для ознакомления с аппаратно-программным комплексом, обеспечивающим применение технологии дополненной виртуальности для самостоятельного активного овладения учащимися знаний и приобретения новых умений и навыков поиска, хране-

ния, обработки и передачи информации, как в рамках одной дисциплины, так и других, обеспечивая, таким образом, межпредметную подготовку.

Следует отметить, что школьный курс информатики в текущей ситуации уникален, поскольку в нем информационные технологии, в целом, технологии дополненной виртуальности, в частности, являются и средством обучения, и объектом изучения. И так как технология дополненной виртуальности является примером информационной технологии, то изучением таких технологий должно быть дополнено содержание школьного курса по информатике.

Ниже в таблице представлены темы школьного курса информатики, за счет которых может быть дополнено содержание с учетом внедрения различных аспектов технологии дополненной виртуальности, а также приведены примеры практических работ, связанные с изучением различных аспектов технологии дополненной виртуальности в соответствии с изучаемой темой (см. Таблицу 1).

Таблица 1 – Содержание школьного курса информатики с включением технологии дополненной виртуальности

Название темы	**Расширение содержания темы**
Тема 1. Информация. Свойства информации. Информационные объекты различных видов.	Способы восприятия и виды информации.
Тема 2. Информационные процессы.	Технология дополненной виртуальности как разновидность информационных технологий. Визуализация информационных процессов.
Тема 3. Измерение информации. Подходы к измерению информации. Единицы измерения количества информации.	Алфавитный подход измерения информации. Единицы измерения информации: бит. Практическая работа: используя цифровую камеру и устройство для записи звука, осуществите сбор информации о погоде вашего региона в ближайшие три дня, использовав виртуальную метеорологическую станцию. Представьте результаты сбора информации в текстовом файле. Произведите расчет объема полученного звукового и текстового файла в Тб.
Тема 4. История развития вычислительной техники. Поколения ЭВМ. Архитектура компьютера.	Знакомство с аппаратным (шлемы, очки виртуальной и дополненной реальности, 3D-проекторы, панорамные 3D-дисплеи, акустические системы и др.) средств дополненной виртуальности, аппаратное обеспечение современного персонального компьютера. Практическая работа: изучение соединения блоков, внутренних и внешних устройств компьютера через призму исторического развития средств вычислительной техники.
Тема 5. Программный принцип работы компьютера. Программное обеспечение, его структура. Операционные системы, их функции.	Знакомство с программным обеспечением средств дополненной виртуальности. Практическая работа: использование виртуальной графической операционной системы для планирования и организации личного информационного пространства
Тема 6. Технологии создания и обработки текстовой информации. Сканирование и распознавание «бумажного» текстового документа. Печать текстового доку-	Типы сканеров: ручной, листовой, планшетный. Принципы работы сканера. Типы принтеров: матричный, струйный, лазерный. Принципы работы принтера. Практическая работа: изучение принципов формирования текстового документа посредством разных типов принтеров и сканеров. Выбор устройства с учетом типа решаемой задачи.

мента	
Тема 7. Технологии создания и обработки графической информации. Растровая и векторная графика.	Компьютерная графика, в том числе динамическая трехмерная компьютерная графика. Построение 3D-моделей, в том числе с использованием иммерсивных технологий. Практическая работа: особенности формирования графического изображения в виртуальном пространстве
Тема 8. Мультимедийные технологии. Технические приемы записи звуковой и видео информации.	Технология дополненной виртуальности как технологии мультимедиа. Практическая работа: организация работы цифровой студии звукозаписи (видеомонтажа) с включением голосового ввода информации в режиме реального времени и использованием музыкальной клавиатуры
Тема 9. Технологии создания и обработки числовой информации. Диаграммы и графики.	Типы данных в табличном процессоре. Диаграммы и графики в табличном процессоре: виды и принципы построения. Технологии дополненной виртуальности в формировании диаграмм и графиков. Практическая работа: сбор, анализ и динамическая визуализация числовых данных социологического опроса, организованного средствами дополненной виртуальности
Тема 10. Компьютерное представление текстовой, графической, звуковой и числовой информации. Таблицы кодировок.	Таблица кодировки - понятие, виды (ASCII, Unicode), структура. Пиксель. Глубина цвета. Практическая работа. Изучение дискретного представления различных видов информации в компьютерной системе. Практическая работа. Особенности формирования палитры цветов при использовании RGB-модели в графическом редакторе
Тема 11. Системы счисления. Классификация систем счисления. Представление числовой информации в различных системах счисления.	Практическая работа. Изучение механизма представления числовых данных и особенностей работы калькулятора с ними при переводе чисел в различные позиционные системы счисления.
Тема 12. Этапы разработки программы.	Создание и описание блок-схем в среде дополненной виртуальности. Практическая работа: визуализация этапов разработки программы, содержащей оператор ветвления, (цикла, подпрограмму, одномерный массив) и иллюстрирующей автоматизацию реальной деятельности человека средствами дополненной виртуальности
Тема 13. Понятие формализации, модели, моделирования. Примеры моделирования объектов и процессов. Компьютерное моделирование. Виды информационных моделей. Двухмерная и трехмерная графика. Диаграммы, планы, карты. Таблица как средство моделирования	Моделирование в среде дополненной виртуальности, особенности моделирования различных процессов (физических, химических и т.д.) при использовании иммерсивных технологий. Создание моделей средствами дополненной виртуальности. Практическая работа: постановка и проведение межпредметного эксперимента в виртуальной компьютерной лаборатории. Практическая работа: построение и исследование компьютерной модели, реализующей анализ результатов измерений и наблюдений с использованием системы программирования (с использованием динамических таблиц)
Тема 14. Компьютерные сети. Локальная и глобальная компьютерная сеть. Типология компьютерных	Компьютерные сети, типология компьютерных сетей. Представление типологии локальной компьютерной сети в среде дополненной виртуальности. Всемирная паутина и ее представление в среде дополненной виртуальности. Задача: осу-

сетей. Информационные ресурсы и сервисы компьютерных сетей.	ществить сборку оборудования, подключение всех элементов сети, запуск компьютерной сети в виртуальной среде. Если сборка верна, модель визуально имитирует работу компьютерной сети, то на следующем этапе осуществить реальную сборку. Практическая работа: организация и участие в командном путешествии по Всемирной паутине для решения образовательных (научных, исследовательских, коммуникационных) задач.
Тема 15. Социальная информатика. Информационная безопасность	Технология дополненной виртуальности в образовании, науке, искусстве, архитектуре, медицине, маркетинге и других областях, влияние технологий дополненной виртуальности на различные аспекты жизни человека (в том числе негативное влияние). Практическая работа: имитация кибератаки и ее отражение в виртуальном пространстве.

Анализ таблицы показывает, что внедрение и изучение различных аспектов технологии дополненной виртуальности может быть осуществлено за счет трансформации содержательных линий школьного курса информатики, расширения контента соответствующих тем, а также часов, входящих в резерв учебного времени, выделенных на изучение курса информатики в школе. Представленное расширенное содержание школьного курса информатики, основанное на использовании технологии дополненной виртуальности, позволит: повысить уровень мыслительной активности школьников с помощью применения активных методов обучения, формировать устойчивую мотивацию и интерес к предмету, спроектировать индивидуально-дифференцированную траекторию обучения и развития учащихся, разнообразить формы организации учебного процесса, обеспечить динамической интерактивной визуализации сложных процессов, явлений, событий.

1. *Гриншкун А.В., Левченко И.В. Возможные подходы к созданию и использованию визуальных средств обучения информатике с помощью технологии дополненной реальности в основной школе // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2017. №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnye-podhody-k-sozdaniyu-i-ispolzovaniyu-vizualnyh-sredstv-obucheniya-informatike-s-pomoschyu-tehnologii-dopolnennoy-realnosti-v*
2. *Заславская О.Ю., Галеева Н.Л. Подходы к разработке системы показателей для оценки профессиональной деятельности учителя информатики. // Заславская О.Ю., Галеева Н.Л. / Информатика и образование. 2011. № 7 (225). С. 61-67.*
3. *Иванова А.В. Технологии виртуальной и дополненной реальности: возможности и препятствия применения. Стратегические решения и риск-менеджмент – URL: https://doi.org/10.17747/2078-8886-2018-3-88-107*
4. *Левченко И.В. Информационные технологии в общеобразовательном курсе информатики в контексте фундаментализации – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-obscheobrazovatelnom-kurse-informatiki-v-kontekste-fundamentalizatsii-obrazovaniya*
5. *Методическое письмо «О преподавании учебного предмета «Информатика и ИКТ» и информационных технологий в рамках других предметов в условиях введения ФГОС ОО». – URL: http://salikovo.chuvash.org/sites/puterov/page-1-1-3.html*

УДК 372.857

Использование цифровых ресурсов при изучении темы «Матричные синтезы в клетке»

Богатырева Луиза Муссаевна, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», bogatyrevalm@mgpu.ru

Жиляев Андрей Александрович, учитель ГБОУ «Школа 2200», г. Москва, zhilyaevaa@s2200.ru

Аннотация. В статье рассматриваются перспективы визуализации процессов, происходящих в клетке, используя компьютерные модели. Показан алгоритм создания и использования динамичной компьютерной модели матричных синтезов в клетке.

Ключевые слова: моделирование, компьютерные модели, репликация, транскрипция, трансляция, комплементарность.

Моделирование как метод изучения, познания окружающей действительности имеет давнюю историю. Модели можно создавать на бумаге, можно делать объемные модели, используя пластилин или полимерную глину. Модели могут быть выполнены с соблюдением масштабов и с сохранением ключевых элементов строения, а также могут быть дополнены отдельными ультрамикроскопическими деталями. При изучении разделов школьной биологии в основном используются анатомические модели, модели клетки, модели частей растений и т.д. Однако, следует отметить, что такие модели все-таки не отражают мельчайших деталей строения, что особенно актуально при углубленном изучении биологии, например в профильных классах.

Так же готовые модели позволяют увидеть строение отдельных биологических структур, но не дают возможность визуализировать процессы, происходящие в живых системах.

В настоящее время метод создания классических моделей вытесняется компьютерным 3D-моделированием. Изучая разнообразие цифровых ресурсов, следует отметить большое количество моделей биологических объектов. Конечно, первое место по популярности и разнообразию занимают анатомические модели. Также существуют модели клеток и разных организмов. Однако такие модели, как правило, не затрагивают молекулярный уровень организации живого. Создание авторских компьютерных моделей позволяет заполнить и эту нишу.

Методика создания 3-D моделей позволяет создавать объемные копии различных биологических объектов, рассматривать их со всех сторон, перемещая на рабочем поле окна программы, даже воссоздать какие-либо процессы в динамике.

Трёхмерная графика (3D (от англ. 3 Dimensions – «3 измерения») Graphics, Три измерения изображения) в настоящее время является интенсивно развивающимся разделом компьютерной графики в целом. Это направление включает в себя комплекс технологических приемов, набор инструментов, программное оборудование, непосредственно компьютерная техника со всеми периферийными устройствами. Все эти компоненты в своей совокупности предназначены для создания объёмных моделей [2].

Если двумерное изображение или изображение на плоскости всем привычно и знакомо, то для создания трехмерной модели используют геометрическую проекцию. В данном случае используют специальные программы, которые позволяют объединять элементы программирования и рисования [1].

Результатом этого процесса является «рождение» трехмерной модели выбранного автором объекта. Основной задачей 3D-моделирования (в контексте биологи-

ческих наук) является создание, разработка объемного образа любого объекта живой природы (животное, растение) или структурного компонента этого объекта. То есть фактически мы говорим о визуализации этих объектов [3]. Как уже ранее говорилось, мы можем воссоздавать как реально существующих объектов, так и конструировать модели организмов, давно вымерших или создавать модели абстрактных организмов, которые могли бы существовать в заданных условиях.

К программным инструментам моделирования относятся различные программы и приложения, позволяющие создавать 3D-визуализации. В настоящее время представлен широкий спектр таких инструментов, далее они будут рассмотрены более детально [2].

К аппаратным инструментам относят сами технические устройства (компьютеры, 3D-мониторы, 3D-принтеры). Процесс создания любой трехмерной модели состоит из трех шагов:

1. Моделирование – сборка искомого объекта из отдельных элементов.

2. Визуализация – комбинирование этих элементов с созданием единого целого.

3. Запуск модели (печать на 3D-принтере или запуск на экране монитора в режиме просмотра).

В трехмерных моделях характеристики местности или объекта являются функцией трех координат (X, У, Z). Создание трехмерных моделей базируется на двух ключевых принципах: это принцип наглядности и принцип информативности. Наглядность предполагает точное реалистичное отображение объекта, с сохранением цветов, формы, деталей модели. Разные программы позволяют использовать разную степень детализации создаваемых моделей. Принцип информативности основан на использовании точных размеров создаваемой модели для сохранения масштабности.

Изучение раздела «Общая биология» в средней общеобразовательной школе сопряжено с немалыми трудностями как для педагога, так и для обучающихся. Процессы, происходящие в живых организмах, изучаются на молекулярном уровне. Безусловно, это очень сложный для восприятия материал, который сложно визуализировать. Микроскопы, которые имеются в наличии в большинстве кабинетов биологии, позволяют увидеть только клетки. А процессы, происходящие как с самой клеткой, так и в клетке, невозможно увидеть. Кроме того, молекулярная биология сопряжена с необходимостью понимания химизма происходящих превращений. И, конечно, эта тема школьной биологии представлена в экзаменационных вариантах (ГИА) довольно сложными заданиями. Более того, молекулярные процессы, происходящие в клетке, лежат в основе понимания реализации генетической информации.

Однако, и в школьных учебниках, и в оснащении кабинета биологии можно увидеть только таблицы, рисунки, связанные с изучением этой темы. Поэтому задачей педагога является визуализация молекулярных процессов, позволяющая обучающимся понять эту сложную тему. Развитие цифровых технологий и информатизация биологического образования позволяет решить эту проблему.

Одним из методов, который целесообразно использовать при изучении раздела «Общая биология», может стать метод компьютерного моделирования.

Рассмотрим возможности 3D-моделирования на примере изучения темы «Матричные синтезы в клетке». Традиционно эта тема вызывает много трудностей у обучающихся. Визуализировать эти процессы, которые проходят на молекулярном уровне, невозможно. Однако значимость понимания происходящего в клетке очень

важна, так как процессы синтеза молекул нуклеиновых кислот и белка лежат в основе работы генов и формирования отдельных признаков организма, включая негативные проявления. Визуализация этих процессов позволяет понять механизм возникновения мутаций, которые лежат в основе появления различных заболеваний у человека. Мутации являются и основой эволюционного процесса и видообразования, что также является основополагающей темой в курсе общей биологии.

Следует отметить, что для создания компьютерных моделей существует несколько программ. Как правило, разница между ними заключается в наборе опций, в основном языке работы, в платных приложениях.

Наиболее простой является программа Tinkercad, которая доступна даже начинающему пользователю. Программа дает возможность использовать модели других пользователей, которые находятся в общем доступе, кроме того, все созданные модели можно распечатать на 3D принтере.

Изучая тему «Матричные синтезы в клетке», можно использовать компьютерные модели ключевых молекул, участвующих в этих процессах (ДНК, тРНК, мРНК). Следует отметить, что структура этих молекул является основополагающей для понимания происходящих процессов. Как правило в школьном учебнике иллюстрация строения этих молекул представлена с использованием условных обозначений (геометрические фигуры, которые обозначают компоненты молекул). Однако использование такие обозначений не способствует пониманию основополагающего принципа, лежащего в основе взаимодействия молекул. Это принцип комплементарности, которые показывает каким образом молекулы взаимодействуют друг с другом; каким образом синтезируются все виды молекул РНК; как аминокислоты собираются в правильной последовательности при синтезе белка. Именно принцип комплементарности позволяет понять, как происходит наследование потомками родительских признаков и как появляется изменчивость. Более того, даже итоговая аттестация по биологии содержит задания и практические задачи, которые базируются на механизме взаимодействия молекул нуклеиновых кислот.

Используя программы для создания компьютерных моделей, можно показать саму структуру ДНК и РНК, максимально отражающую химические особенности. Динамические модели наглядно демонстрируют принцип комплементарности. Педагог может с использованием таких моделей объяснить механизм матричных синтезов. Использовать эти модели можно и для проверки знаний обучающихся. Для фронтальной работы достаточно открыть модели на экране. Но можно организовать работу с такими моделями и сразу для всех обучающихся. Для этого достаточно поделиться ссылкой на модель, и каждый учащийся сможет открыть рабочую панель на своем планшете и даже на экране смартфона. Используя ссылку доступа к рабочей панели, обучающиеся могут работать с моделями и за домашним компьютером, отрабатывая эту тематику для необходимого уровня.

Процессы синтеза нуклеиновых кислот (процесс репликации и транскрипции) также можно создать в виде динамической модели. В зависимости от уровня подготовки обучающихся насыщенность компьютерной модели деталями может различаться. Так, для обучающихся профильных классов (к примеру, медицинские классы) модель может быть дополнена ферментами и вспомогательными молекулами, принимающими участие в этих процессах.

Программы для создания объемных компьютерных моделей предоставляют пользователю возможность работать на рабочей панели с соблюдением масштабов отдельных деталей. Кроме того, можно использовать большое количество цветов,

максимально детализируя строение моделей. Также на рабочей панели есть инструменты, дающие возможность вращать модель, приближая и удаляя ее.

Следующий процесс, который в современных контрольно-измерительных материалах представлен в формате сложных задач, является процесс биосинтеза белка.

Если раньше процесс трансляции изучался только с использованием генетического кода, то на современном уровне обучающимся необходимо понимать и как именно молекулы, принимающие участие в этом процессе, взаимодействуют друг с другом, какой частью контактируют с другой молекулой. И, конечно, компьютерные модели приходят на помощь и в этой тематике.

Следует отметить, что созданные компьютерные модели могут быть использованы для объяснения нового материала. Однако, достаточно предоставить обучающимся доступ к конкретной модели, и педагог получает возможность проверить знания всех школьников за короткий интервал времени. И даже решение задач по молекулярной биологии можно превратить не только в насыщенный познавательный процесс, но и сделать это увлекательным квестом для современного подростка.

1. Каспражак А.Г. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения. - М.: Просвещение, 2004. - 415 с.

2. Кропова Ю.Г., Полякова А.А. Создание видеоконтента как одно из направлений информатизации биологического образования // Биология в школе, 2020. № 7, с. 34-45.

3. Суматохин, С.В., Кропова Ю.Г., Ховрин А.Н. Сценарии уроков биологии в библиотеке Московской электронной школы / С.В. Суматохин, Ю.Г. Кропова, А.Н. Ховрин // Биология в школе. – 2019. – №7. – С.11-16.

УДК 378.147.88

О разработке онлайн-курса по маркетинговой деятельности в социальных сетях для педагогов дошкольного образования

Васильева Юлия Сергеевна, воспитатель, ГБОУ «Школа 705», г. Москва, jilia4547@rambler.ru

Аннотация. В статье отмечается необходимость обучения педагогов дошкольного образования ведению маркетинговой деятельности в социальных сетях. Описываются возможные задачи и структура онлайн-курса для таких педагогов.

Ключевые слова: социальные сети; онлайн-курс; обучение педагогов; маркетинг в образовании.

Стремительное развитие информационных и телекоммуникационных технологий и внедрение их во всех сферах жизни современного человека изменяет наши привычки и формирует новый образ мышления. Образование, являясь неотъемлемой частью общества, не может оставаться в стороне от этих изменений. Информационные и телекоммуникационные технологий, играют исключительно важную роль в обеспечении информационного взаимодействия между людьми и организациями в рамках образовательного процесса. Использование телекоммуникационных сетей позволило образовательным программам стать более доступными [6].

Активное развитие Интернета привело к созданию специализированных платформ для общения людей между собой – так называемых «социальных сетей». Изначально все социальные сети выполняли, помимо способствования коммуникации, и развлекательную функцию: просмотр фотографий и чуть позже видео, прослушивание музыки и т.д. Однако со временем ситуация изменилась и на сегодняшний день, опираясь на многочисленные результаты исследований, можно с уверенно-

стью говорить, что социальные сети стали полноценным инструментом как для поддержки организации обучения в глобальном образовательном контексте [4], так и для продвижения образовательных услуг среди населения [1; 2].

Сталкиваясь с задачей по выбору дошкольного образовательного учреждения для своего ребенка – родители обращаются за информацией в сеть Интернет. К сожалению, информация, размещенная на официальных сайтах образовательных учреждений не всегда актуальна или, являясь типовой, не позволяет получить полное представление об организации. В то время как страницы в социальных сетях наполнены «живым» контентом и обладают гораздо большей информативностью и наглядностью, требующимися для принятия решения. Именно поэтому для современного педагога, как представителя образовательной организации, является необходимым навык осуществлении маркетинговой деятельности в социальных сетях. Но вместе с тем исследователи отмечают недостаточность уровня сформированности навыка использования инструментария социальных сетей среди педагогов [3; 5]. Изучение рынка образовательных курсов (в том числе онлайн-курсов) по теме маркетинга образования позволил сделать вывод, что онлайн-курсов для педагогов, работающих в детских садах, не так уж и много, и их целью является освоение определенного набора инструментов. Данный факт позволяет говорить о необходимости создания онлайн-курса по маркетинговой деятельности в социальных сетях для работников дошкольных образовательных организаций, целью которого является формирование маркетинговой компетенции таких педагогов и расширение их профессиональных навыков.

В качестве основы для построения содержания данного курса выбрана социальная сеть «Instagram». Согласно статистике, приводимой данной платформой, число российских пользователей составляет более 14 миллионов человек. Такая популярность позволяет предполагать, что ведение профиля на данной платформе является полезным для формирования личного бренда педагога и способствует повышению имиджа дошкольной образовательной организации.

Как отмечалось выше, целевой аудиторией разрабатываемого онлайн-курса являются педагоги дошкольного образования. При этом стоит отметить, что курс подойдет как новичкам, так и продвинутым пользователям. В числе задач разрабатываемого курса можно назвать: изучение инструментария социальной сети Instagram для продвижения личного бренда; разбор типов контента; разработка оформления профиля; анализ способов продвижения рекламной компании.

Предполагаемая программа разрабатываемого онлайн-курса включает три модуля, последовательное изучение которых позволит педагогу дошкольного образования не только получить общее теоретическое представление о возможностях и принципах работы в данной социальной сети, но и закрепить полученные навыки на практике, путем отработки практических заданий на созданном (или уже имеющемся) профиле.

Так первый модуль «Упаковка и визуальное оформление Instagram» включает в себя разделы: работа с инструментами Instagram; принципы оформления профиля; приложения для быстрой обработки фото и видео перед публикацией. Наполнение второго модуля «Работа с контентом» направлено на формирование навыка в: создании постов, сторис, REELS, IGTV; проведении прямых эфиров; организации коммуникации в пространстве социальной сети Instagram. Изучение содержания третьего модуля «Продвижение в Instagram» позволит преподавателям дошкольных организаций эффективно организовывать рекламные компании с использованием различных способов продвижения, доступных в данной социальной сети.

По сравнению с другими социальными сетями, «Instagram» обладает рядом преимуществ, в числе которых целевой состав аудитории, высокая оперативность управления рекламной кампанией и получения обратной связи, относительно низкая стоимость по сравнению с другими каналами продвижения. На наш взгляд обучение педагогов дошкольных образовательных организаций ведению грамотной маркетинговой деятельности в социальных сетях будет способствовать узнаваемости бренда образовательной организации, и, как следствие, привлечению контингента; а для самих педагогов – совершенствованию их профессиональных навыков.

1. Бакланова, Е.М. Эффективный маркетинг образовательных услуг в социальных сетях // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – Тамбов: Тамбовский государственный технический университет. – №3. – 2011. – С. 111-115.

2. Белоусенко Д.В. Использование социальных сетей в продвижении образовательных услуг // Молодой ученый. – 2018. – №45. – С. 55-58. – URL https://moluch.ru/archive/231/53676/ (дата обращения: 19.11.2019).

3. Гринь, А.А. Продвижение учреждений среднего общего образования посредством социальных сетей / А.А. Гринь, С.А. Изюмская, А.Ю. Заруднева // Технологические инновации в современном мире: Сб. статей по материалам международной научно-практической конференции, Уфа, 28 ноября 2019 года. – Уфа: ООО "Научно-издательский центр "Вестник науки", 2019. – С. 140-144.

4. Ляшенко, М.С. Использование социальных сетей как обучающей платформы в межкультурном образовании / М.С. Ляшенко, О.А. Минеева, И.А. Поваренкина // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 7(41). – С. 149-156.

5. Свалова, О.М. Управление маркетингом образовательных услуг в дошкольной образовательной организации / О.М. Свалова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – № 5. – С. 892-894.

6. Шунина, Л.А. Об особенностях разработки педагогами электронных курсов для дистанционного обучения / Л.А. Шунина // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2016. – № 1(35). – С. 94-97.

УДК 004.9

Образовательный инжиниринг: системный подход и таргетированные технологии

Каптерев Андрей Игоревич, проф., д.пед.н, проф. департамента информатизации образования Института цифрового образования Московского городского педагогического университета, SPIN-код: 9195-3150, ORHID 0000-0002-2556-8028, kapterev@narod.ru

Аннотация. В статье кратко рассмотрены методологические, теоретические и технологические возможности образовательного инжиниринга. Разработанный нами и постоянно модифицируемый нами сайт как элемент образовательного инжиниринга проанализирован с точки зрения его функций, возможностей и программной реализации [1]. Таргетированный выбор информационных технологий в образовательном инжиниринге – это выбор существующих программных средств в зависимости от уровня образовательного инжиниринга, а также разработка педагогических программных средств различного назначения.

Ключевые слова: персональный сайт, преподаватель, образовательный процесс, тергетированные технологии.

Образовательный инжиниринг, понимаемый нами в узком смысле как проектирование образовательного процесса и управление им с опорой на данные мониторинга успешности обучаемых, в целом выходит за пределы традиционной схемы «наука – инженер – производство» и включается в самые разнообразные виды социальной практики (прежде всего, в обучение, обслуживание и т.д.), где классическая конструкторская установка существенно видоизменяется. Все это ведет к изменению самого содержания образовательного инжиниринга, которое прорывает ставшие для него узкими рамки инженерной деятельности и становится самостоятельной сферой современной культуры. Сегодня в России происходят серьезные перемены, связанные с развитием цифровой экономики и законодательным совершенствованием правового демократического государства, вхождением в мировое сообщество не только в качестве экспортера ресурсов, но и в качестве транслятора педагогических инноваций. Эти перемены находят свое отражение и в системе образования России, которая сейчас активно реформируется.

В развитии образовательного инжиниринга существуют противоречия между динамикой развития объектов педагогического проектирования, и динамикой профессионального сознания субъектов педагогической деятельности. В качестве методологических оснований образовательного инжиниринга должны рассматриваться три межнаучных подхода: а) системный; б) деятельностный; в) информационно-коммуникационный.

Таргетированный выбор информационных технологий в образовательном инжиниринге - это выбор существующих программных средств в зависимости от уровня образовательного инжиниринга, а также разработка педагогических программных средств различного назначения: обучающие, диагностирующие, контролирующие, моделирующие, игровые, а также и разработка web-сайтов учебного назначения, разработка методических и дидактических материалов, тренажеров, осуществление управления реальными объектами, организация и проведение компьютерных экспериментов с виртуальными моделями, и многое другое.

Таким образом, образовательный инжиниринг в широком смысле - это творческий, созидательный процесс, сущность которого заключается в анализе проблем и выявлении причин их возникновения, выработке целей и задач, характеризующих желаемое состояние субъекта образования, разработке путей и средств достижения поставленных целей. Мы предлагаем факторную модель для управления образовательным инжинирингом (Рис.1):

В связи с вышеизложенным, мы предлагаем сформулировать функции образовательного инжиниринга на современном этапе: а) управление процессами и технологиями когнитивного менеджмента [2]; б) управление образовательным контентом [4]; в) управление обучаемыми и командами; г) управление инфраструктурой; д) управление компетенциями; е) управление культурой микросреды; ж) улучшение взаимодействия со стейкхолдерами [3].

Развитие профессионального образования в цивилизационном масштабе приводит к необходимости «построения» на фундаменте педагогической науки различных технологий деятельности (соединяющих «логос» (знание) и «техно» (искусство) в теории и технологии образовательного инжиниринга. В ходе нашего исследования мы рассмотрели наиболее распространенные программные средства, пригодные для образовательного инжиниринга: а) на отраслевом уровне – средства использования искусственного интеллекта (большие данные и нейронные сети); б) на уровне вуза – средства интеллектуального анализа данных, статистические и социологические пакеты; в) на уровне факультета (департамента) – облачные и

портальные решения, в том числе MS Teams, Discord, Slack и др.; г) на уровне преподавателя – широкий спектр программных средств педагогического дизайна (например, приведенных в Падагогическом колесе А.Картингтона).

В качестве технологического основания для повышения эффективности образовательного инжиниринга на уровне преподавателя может применяться специально разработанная концепция использования персонального сайта преподавателя (ПСП).

Аспекты ОИ / Уровни ОИ	Объект	Процесс	Технологии	Результат	Методы	Средства
МинНВО	Рынок труда	Управ-ление	Прескрипт. аналитика (как должно быть)	Образоват. политика (атлас профессий)	ИИ	НС и ML (Knime, PowerBI, …)
ВУЗ	Трудоуст ройство	Моде-лиро-вание	Предикт. аналитика (что будет)	Кластеры спец-тей	ИАД	Statistica, SPSS…
Фак-т (Деп-т)	Учебные планы	Плани-рование	Диагностич. аналитика (что делать)	Паттерны компетен-ций	Облачные и портальные решения	1С, Discord, Slack
Преп-ль	Модули курсов	Препо-давание	Описательн. аналитика (как делать)	ОР (learning outcomes)	Педдизайн	ПК А.Картинг тона

Рисунок 1 – Факторная модель управления образовательным инжинирингом

Персональный сайт преподавателя представляет собой ЭОР, используемый в дополнение к очному образовательному процессу. ПСП может быть разработан на различных интернет-платформах, либо непосредственно конкретным преподавателем – владельцем ПСП, либо с привлечением профессиональных программистов.

Основными функциями ПСП являются: а) информационная; б) коммуникационная; в) мотивирующая; г) трансформационная; д) персонализирующая; е) имиджевая.

Кратко рассмотрим их. Информационная функция, проявляется в полифункциональности, возникающей при использовании ПСП для достижения учебных и научно-вспомогательных целей благодаря единству, гипермедийности, интегрированности в Интернет. Полифункциональность ПСП, реализующая не только обучающие, справочно-информационные, но и информационно-исследовательские задачи, обеспечивает все существующие формы ведения учебного процесса, а также самостоятельную работу пользователя вне ее.

Коммуникационная функция проявляется в системности, т.е. при создании ПСП ставится и последовательно решается задача создания единого мультимедийного контента по всем авторским курсам и видам персональной активности преподавателя. Системность понимается в том смысле, что ПСП предоставляет преподавателю и пользователю «избыточный» комплекс функций, начиная от работы с текстовым электронным учебным пособием до возможности аудиовизуальной интерактивной связи. ПСП становится порталом, организующим доступ за его пределы, хотя это условие не является приоритетным. В ПСП должно быть предусмотрено, что у обучаемых всегда под рукой необходимые источники и даже специализированные базы данных. ПСП сочетает последовательное логичное изложение учеб-

ного материала, знание которого затем тестируется. Но даже более значительной по объему частью является вспомогательный материал (хрестоматии), также размещенные либо в ПСП, либо вне его со ссылками. Возможности ПСП заведомо шире, чем любая реализация конкретной программы конкретного курса. Необходимое качество образования в данном случае поддерживается научностью поиска, отбора и систематизации информации, а также постоянной критической оценкой имеющейся информации и используемой методологии со стороны обучаемых и коллег.

Мотивирующая функция проявляется в креативности – ПСП открывает широкие возможности для постановки и решения актуальных педагогических и учебно-исследовательских проблем профессионального знания, выводя пользователя за пределы аудитории и открывая перед ним неисчерпаемые источники информации. ПСП позволяет обеспечить мультидисциплинарные и кросскультурные исследования, что является важной характеристикой создаваемого образовательного пространства. Одна из главных задач – предоставить для этого все необходимые средства, в том числе пошагового самоконтроля – осознанной, самостоятельной верификации результатов учебного процесса и поставленных целей. В ПСП данная задача может быть реализована посредством специальных блоков контроля и самоконтроля знаний. Она вырабатывает у обучаемого внутреннюю дисциплину, т.е. помогает рационально распределять силы и время, чтобы овладеть учебным материалом.

Трансформационная функция демонстрирует эволюцию профессионального образования от одностороннего устного канала профессионального общения преподавателя с обучаемыми к разнонаправленному полилогу и мультимедийности образовательного контента. В ПСП предпринимается попытка свести в единую образовательную информационно-исследовательскую систему самые различные виды и типы источников различных форм представления информации. ПСП должен содержать обширную библиографию и видеографию по темам и значительный объем справочной информации. Под мультимедийностью часто понимается формальное наличие в компьютерных системах видеоизображений, графики, текста и звуковой информации, однако это слишком упрощенное толкование термина. Мультимедийность образования, ставшая результатом его цифровизации - интегративное свойство, реализуемое в процессе восприятия аудио-, видео-, графической и текстовой информации, взаимно дополняющей друг друга при раскрытии контента на новых качественном и эмоциональном уровнях. Прежде всего, используются лекции или другие занятия в форме видеофайлов или самовоспроизводимых презентаций в формате HTML 5.0 (как в нашем случае). На неожиданный вопрос обучаемого при синхронном обучении преподаватель сможет ответить, используя аудио-, видео- или графический материал своего ПСП, при этом эмоционально, зрелищно. Таким образом, завязывается предметный разговор с аудиторией, основанный на восприятии образов. Безусловно, и на семинарах и коллоквиумах те же самые компьютерные учебно-исследовательские комплексы помогают в самостоятельной работе. Отметим характерные особенности современной трансформации учебного процесса. Во-первых, несмотря на используемые педагогические новации сохраняется системная связь с существующими технологиями обучения, органичное включение нововведений в традиционные формы организации учебного процесса, требующие психологической готовности преподавателя создавать мультимедийный контент, и мотивированности пользователя в восприятии материала. Мы называем это цифровизационным балансом.

Персонализирующая функция проявляется в целом ряде свойств ПСП:

а) в дидактической вариативности – ПСП является вариантом реализации концепции цифрового образовательного инжиниринга и предназначен для неограниченного использования студентами и коллегами в различных режимах (лекции, самостоятельные занятия, справочная поддержка и т.д.);

б) в модульности, отличающей ПСП от других электронных учебных сред, поскольку все создаваемые автором учебные курсы интегрально насыщают единое образовательное пространство, доступное из единого сетевого адреса, являющегося зарегистрированным авторским доменом 2 уровня, например, как в нашем случае – www.mediagnosis.ru.;

в) в преемственности, заключающейся в том, что ПСП никогда не может быть логически и содержательно завершен. Компьютерные курсы каждый день корректируется, обогащаются новыми материалами, добавляются новые ссылки на внешние ресурсы. ПСП «живет и развивается» вместе с развитием профессионального направления, вместе с преподавателем, с автором электронных учебников, новыми научными достижениями и, конечно, с учетом коррекции со стороны обучаемых, использующих ПСП.

г) в интерактивности, позволяющей пользователю самостоятельно выбирать траекторию обучения, необходимый ему ритм обучения, уровень погружения и, естественно, самостоятельно контролировать степень освоения основных базовых блоков, по которым он должен отчитаться перед преподавателем.

Имиджевая функция проявляется в пропаганде этики высшей школы, демонстрируя преподавателя как увлеченного исследователя, профессионала, чьи достижения признаны научным сообществом, а также как человека со своими досуговыми интересами. Более детальный анализ особенностей образовательного инжиниринга мы представили в некоторых своих предыдущих публикациях [2; 4].

1. Каптерев А.И. Виртуализация интеллектуального пространства: социологические аспекты обучения // Труд и социальные отношения. – 2006. – № 4. – С.120-126.

2. Каптерев А.И. Когнитивный менеджмент: Монография. – М.: РУСАЙЕНС. – 2019. – 222 с.

3. Каптерев А.И. Концепция информатизации университета // Научные и технические библиотеки. – 2000. – № 4. – С.10-15.

4. Каптерев А.И. Представление знаний в информационных системах: Учеб. пособие. – ООО «Book-expert». – 2021. – 268 с.

5. Каптерев А.И. Формирование информационно-сетевой компетентности школьников: Монография. – М.: Онто-принт. – 2018. – 194 с.

УДК 37

Современный колледж как цифровая экосистема

Кириллов Алексей Иванович, заместитель директора по учебно-методической работе ГАПОУ МО «Подмосковный колледж «Энергия», Реутов МО, SPIN-код: 1708-7258, a.ronin62@gmail.com

Нерсесян Нерсес Владимирович, к.э.н., директор ГАПОУ МО «Подмосковный колледж «Энергия», Реутов МО, nerses@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена особенностям перехода от многофункционального колледжа к образовательной экосистеме на основе цифровизации образовательного процесса и системы управления колледжем.

Ключевые слова: Многофункциональный колледж; образовательная экосистема; цифровизация образования; информационная образовательная среда.

От многофункционального колледжа к образовательной экосистеме. Большинство современных образовательных учреждений среднего профессионального образования, появившихся в результате объединения, относятся к многофункциональным колледжам. Конечно, многофункциональный колледж не является отдельным типом образовательной организации и это не правовой статус. Признаками многофункционального колледжа являются развитая инфраструктура, достаточная материально-техническая оснащенность, большое количество направлений подготовки и дополнительных образовательных программ, востребованных в регионе, а также осуществление производственной, просветительской, консультационной и иной деятельности. Именно многофункциональные колледжи позволяют повысить качество среднего профессионального образования за счет более эффективного использования имеющейся инфраструктуры, организации практической подготовки на современной производственной базе, наличия высококвалифицированных педагогов, привлечения к преподаванию кадров из предприятий реальной экономики. С развитием многофункционального колледжа происходит переход от количественных изменений: увеличение контингента, расширение материально-технической базы и иных количественных изменений к расширению выполняемых функций образовательной организации. Происходит переход от многофункционального колледжа к образовательной экологической системе.

Существует большое количество определений понятия «образовательная экосистема». Считаем, что наиболее соответствует определение, предложенное в работе [1], хотя и с рядом оговорок в применении к российской образовательной системе: «образовательная экосистема включает в себя совокупность активов и интересов всех заинтересованных сторон (преподавательского состава, студентов, отрасли промышленности, сообществ и отдельных лиц в каждой из этих категорий), цель которой – достижение синергетических результатов, которые выгодны всем». Данное определение было предложено в 2007 году в Стратегии Политехнического университета Виргинии, и, конечно, требует уточнения. Современные образовательные экосистемы интегрируют в себя всю совокупность новых подходов в образовании, что отличает их от других образовательных систем. По- существу, это новая парадигма образования, отличная от предыдущих.

Рассмотрим предпосылки возникновения образовательных экосистем и направления развития.

Социальные и экономические предпосылки создания образовательных экосистем. Предпосылки создания образовательных экосистем можно условно разделить на внутренние и внешние, а также на социальные и экономические. Колледжи и техникумы, независимо от регионального или федерального подчинения, в настоящее время сталкиваются с различными вызовами, которые оказывают непосредственное влияние на их функционирование, и определяют дальнейшее их развитие.

Внешние факторы, определяющие трансформацию колледжа в образовательную экосистему, следующие: Глобализация рынка труда и появление спроса на подготовку квалифицированных кадров для регионов и стран, зачастую не имевших ранее каких-либо связей с образовательной организацией, в том числе на подготовку специалистов способных работать на высококонкурентных рынках труда с учетом новых тенденций и технологий. Отток квалифицированных специалистов из регионов в крупные города, общероссийские и зарубежные миграционные потоки, и необходимость предоставления образовательных услуг данным категориям обучающихся. Дефицит образовательных маркетплейсов, агрегирующих образовательный контент и услуги в области среднего профессионального образования. Потреб-

ность работодателей в высокоэффективных учебных заведениях, готовящих кадры без привязки к локализации предприятия. Делегирование региональными органами исполнительной власти своих полномочий в части координации и образовательной деятельности образовательных учреждений региона, в том числе наличие в составе образовательного учреждения Центра опережающей профессиональной подготовки, региональных отраслевых центров компетенций и т.д. Развитие сетевой формы образовательного процесса.

К *внутренним факторам* необходимо отнести следующие:

1. Невозможность построения эффективной системы управления и организации образовательного процесса, в том числе в области взаимодействия с ключевыми работодателями, без перехода к новой управленческой модели, т.е. образовательной экосистеме. Иными словами, образовательная экосистема может быть построена лишь в коллаборации с ведущими предприятиями реального сектора экономики.
2. Отсутствие у выпускников необходимых для рынка труда профессиональных компетенций, и, как следствие, низкая востребованность выпускников на рынке труда.
3. Неэффективность использования инфраструктуры профессиональных образовательных организаций, в том числе слабая загруженность материально-технической базы.

Информационная закрытость профессиональных образовательных организаций, слабое развитие дистанционных образовательных технологий [2].

Необходимость привлечения профессиональных кадров, в том числе действующих специалистов из организаций реального сектора экономики, за счет обеспечения достойного уровня заработной платы. К социальным факторам, обусловившим формирование новой модели профессиональных образовательных организаций, относятся:

1. Потребность населения (не только в пределах региона) в получении широкого спектра дополнительных образовательных услуг для разных категорий обучающихся, в консультационной и социально-культурной поддержке.
2. Значительное влияние на снижение рисков таких опасных социальных явлений, как молодежная безработица, включая латентную.
3. Потребность населения в качественных образовательных услугах.
4. К экономическим предпосылкам относятся следующие факторы:
5. Рост бюджета образовательных организаций и необходимость правильного формирования доходной и расходной части
6. Оптимизация бюджетных и внебюджетных средств, привлекаемых образовательной организацией для обеспечения жизнедеятельности.

Цифровая образовательная экосистема Исследуя процессы развития информационной образовательной среды образовательной организации, авторы пришли к выводу о том, что является ядром образовательной экосистемы. Ядром любой образовательной экосистемы является цифровая платформа. Таким образом о любой образовательной экосистеме можно говорить, только как о цифровой экосистеме. На рисунке 1 изображен сегмент цифровой платформы, отвечающий за поддержку образовательного процесса. Цифровая платформа связывает различные сегменты образовательной экосистемы.

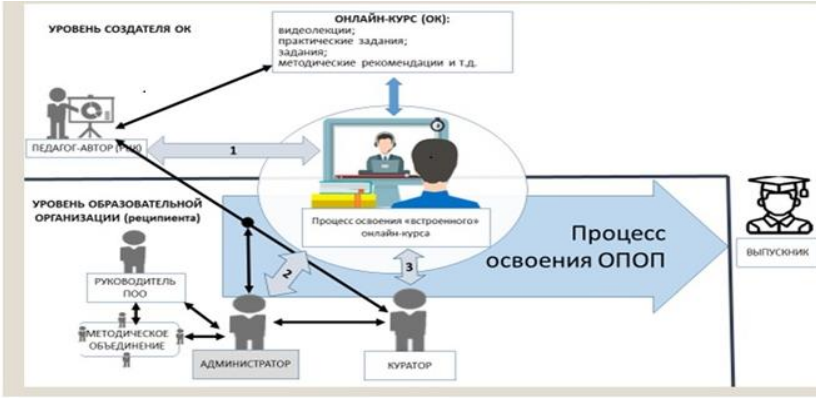


Рисунок 1 – Сегмент цифровой платформы.

Подробнее данный вопрос будет рассмотрен авторами в последующих работах.

1. Джессика Спенсер-Кейс, Павел Лукша, Джошуа Кубиста Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего. Московской школы управления СКОЛКОВО и Global Education Futures, 2020год.URL: https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/ (дата обращения: 01.02.2022).

2. Обеспечение персональных траекторий развития обучающихся в условиях информатизации образования: учебно-методическое пособие / А.И. Азевич, В.В. Гриншкун, О.Ю. Заславская [и др.]. – М.: МГПУ, 2021. – 112 с.

УДК 373.1

Обработка персональных данных обучающихся при использовании облачного портфолио

Кобелева Галина Александровна, директор центра непрерывного повышения педагогического мастерства КОГОАУ ДПО «Институт развития образования Кировской области», SPIN-код: 2838-1206, ORCID: 0000-0001-8099-7792, ga.kobeleva@kirovipk.ru

Суворова Татьяна Николаевна, доц., д.пед.н., проф. департамента информатизации образования института цифрового образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», SPIN-код: 9398-7418, ORCID: 0000-0003-3628-129X., suvorovatn@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассматривается аспект создания интерактивных полифункциональных облачных портфолио школьников, связанный с обработкой персональных данных обучающихся. Проанализированы нормативно-правовые основания хранения и обработки персональных данных школьников. Выделены психолого-педагогические и технические критерии оценки облачных сервисов, которые могут быть использованы для разработки на их платформах интерактивных полифункциональных облачных портфолио. Проведен анализ наиболее распространенных облачных сервисов по выделенным критериям.

Ключевые слова: информатизация образования, электронное портфолио, облачное портфолио, персональные данные обучающихся.

Сегодня в условиях становления цифровой экономики, появления прорывных технологий происходит переход общества к информационной стадии его развития. В связи с этим одной из основных задач современного образования становится формирование у обучающихся компетенций, которые будут востребованы в условиях цифровой экономики. Как следствие, информатизация становится одним из приоритетных направлений развития образования, что неизбежно влечет за собой процесс трансформации как содержания обучения, так и технологических подходов к его реализации.

Одним из современных средств, направленных на формирование цифровых компетенций обучающихся, является электронное портфолио как совокупность результатов учебной и познавательной деятельности обучающихся. Оно предоставляет обучающимся возможность проявить активность, ответственность, систематичность в оценивании как своей деятельности, так и своих достижений [4]. Для организации работы с электронным облачным портфолио можно использовать такие сервисы как Дневник.ру, Google Classroom, Google Docs, Яндекс.Диск и др. К преимуществам интернет-сервисов относят независимость от платформы, небольшие трудовые затраты по наполнению в силу применения различных шаблонов, интерактивность, при необходимости открытость ресурса [1].

При использовании облачного портфолио, которое поможет выстроить индивидуальный образовательный маршрут обучающегося, необходимо обратить особое внимание на работу с персональными данными несовершеннолетних. Так, по итогам заседания президиума Госсовета сформирован список поручений президента, которые, в частности, касаются электронного обучения и дистанционных технологий, предполагающих обработку персональных данных школьников. В ближайшей перспективе начнет работать «Цифровое портфолио ученика» – копилка достижений школьников, в которой с согласия родителей, начиная с 4 класса, будут сохраняться данные об успеваемости, волонтёрстве, результатах олимпиад и других видов внешкольной активности. Результаты, собранные в цифровом портфолио, будут наряду с ЕГЭ учитываются при поступлении в колледжи или вузы. В стратегии «Цифровая трансформация образования» [3], отмечено, что эти функции будут доступны с 2024 года, а с 2030 года школьник сможет строить и реализовывать собственный образовательный маршрут на основе бесшовного перехода между интернет-сервисами в том числе с использованием технологии искусственного интеллекта. Планируется, что в 2022 году цифровое портфолио появится у 15% учащихся, в 2023 – у 25%, в 2024 – у 40%. [2], и образовательная организация должна создать условия для эффективного функционирования электронной информационно-образовательной среды.

Работа в облачных сервисах, связанная с передачей, хранением и другими действиями с персональными данными, подпадает под понятие обработки персональных данных, следовательно, необходимо помнить о соблюдении законодательных требований. Закон о персональных данных не запрещает хранить персональные данные в облаке, но при этом дата-центр облачного провайдера должен находиться на территории РФ.

Проанализируем перечисленные платформы с позиции соответствия их требованиям, в том числе и содержащимся в документах, составляющих нормативно-правовые основания обработки персональных данных обучающихся.

Облачные технологии являются удобным инструментом работы. Они неразрывно связаны с пользователем, в соответствии с чем ответственность за безопас-

ность и конфиденциальность данных несет как провайдер-поставщик облачных услуг, так и сам пользователь.

Таблица 1 – Оценка облачных сервисов по выделенным критериям

возможности / сервисы	планирование и анализ деятельности	организация совместной работы	обеспечение коммуникации между всеми участниками образовательных отношений
№ критерия	1	2	3
	организационные		
Дневник.ру	2	1	2
Google Classroom	2	2	2
Google Docs	1	2	1
Сервисы Яндекс* * Документы Яндекс, Яндекс.Диск, Телемост, Яндекс.Формы и др.	2	2	2

Продолжение таблицы 1 – Оценка облачных сервисов по выделенным критериям

возможности / сервисы	обеспечение мультитенантности	возможность авторизации и проверки подлинности пользователей	наличие функций контроля, настройки, управления приложениями и пользователями сервиса	оплата услуг (2 – бесплатно, 1 – частично платно, 0 – платно)	расположение датацента (1 – в России, 0 – за пределами)	всего баллов
№ критерия	4	5	6	7	8	
	технические					
Дневник.ру	2	2	2	2	1	14
Google Classroom	2	2	2	2	0	14
Google Docs	2	1	0	2	0	9
Сервисы Яндекс	2	2	2	2	1	15

Перечислим основные критерии отбора облачных технологий для создания интерактивного полифункционального облачного портфолио, которые отражают не только требования к целесообразности их применения в образовательном процессе, но и к информационной безопасности и защите персональных данных.

1. Планирование и анализ деятельности, которые реализуются через определение индивидуальных образовательных планов ученика на учебный период, совместное планирование и организацию списка дел и мероприятий, выдачу заданий с последующим самоконтролем и контролем, подведение итогов учебных периодов.

2. Организация совместной работы, которая реализуется через создание единого информационно-образовательного пространства для обучения, воспитания,

размещения, разработку и хранение учебного материала, интерактивного взаимодействия, самоконтроль и контроль деятельности.

3. Обеспечение коммуникации всех участников образовательных отношений через общение, обсуждение, обмен сообщениями, рекомендации педагогов, психологов по выбору индивидуального образовательного маршрута обучающимися, организация групповой работы.

4. Обеспечение мультитенантности предполагает предоставление каждой группе пользователей своего доступа к данным и сервисам, который будет определен администратором облачного портфолио, что дает возможность индивидуализировать образовательное пространство и обеспечить конфиденциальность информации. В рамках образовательного процесса это целесообразно при проектировании индивидуального образовательного маршрута обучающегося, организации урочной, внеурочной, проектной и исследовательской деятельности, воспитательной работы, реализации возможностей контроля и самоконтроля.

5. Возможность авторизации и проверки подлинности пользователей. Для разработки облачного портфолио необходимо использовать сервисы, которые обеспечивают поддержку уникальной идентификации и аутентификации всех участников образовательных отношений, например, через уникальные адреса электронной почты.

6. Наличие функций контроля, настройки, управления приложениями и пользователями сервиса должно обеспечить оперативное управление образовательной деятельностью обучающихся при работе с облачным портфолио в целях решения задач обучения и воспитания.

7. Необходимо при отборе облачных ресурсов учитывать необходимость оплаты. Для общеобразовательных организаций важен тот факт, что оплата осуществляется только за те облачные ресурсы, которые используются в конкретный момент, так как в каникулы, например, облачные ресурсы используются не в полной мере.

8. Расположение дата-центра в России.

Представим в таблице 1 рассмотренные критерии и оценим каждый из упомянутых облачных сервисов по трехбалльной шкале: 2 балла – сервис в полной мере соответствует задачам индивидуализации обучения и воспитания в основной школе по указанному критерию, 1 балл – частично соответствует, 0 баллов – не соответствует. Просуммировав полученные баллы, определим сервисы на основе облачных технологий, которые пригодны для реализации интерактивного полифункционального облачного портфолио.

Проведенный анализ функциональных возможностей рассмотренных интернет-сервисов на основе облачных технологий позволяет сделать вывод о том, что наиболее подходящими и обладающими необходимым и достаточным набором функций для индивидуализации обучения и воспитания в основной школе, обладают Сервисы Яндекс, Дневник.ру, Google Classroom. Данные сервисы позволяют разграничить права доступа пользователей, организовать собственное образовательное пространство как педагогам, так и обучающимся, тем самым защитив персональные данные; размещать образовательные материалы или ссылки, организовать совместный доступ к документам; предоставляют возможности оценивания образовательных достижений обучающихся, организации мониторинга прогресса их учебной деятельности в рамках реализации индивидуального образовательного маршрута, организации коммуникации всех участников образовательных отношений.

1. Галимуллина, Э. З. Методические рекомендации по созданию е-портфолио / Э. З. Галимуллина, Л. Ю. Жестков. – Елабуга: Изд-во ЕИ К(П)ФУ. – 2015. – 44 с.

2. Цифра захватит школы и колледжи: для педагогов, учащихся и родителей создают новые сервисы. – URL: https://skillbox.ru/media/education/tsifra-zakhvatitshkoly-i-kolledzhi/

3. Паспорт стратегии «Цифровая трансформация образования». – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/267a55edc9394c4fd7db31026f68f2dd/download/4030/

4. Суворова, Т.Н. Системно-деятельностный подход к разработке полифункционального облачного портфолио / Т.Н. Суворова, Г.А. Кобелева // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании : материалы V Международ. науч. конф., г. Красноярск, 21-24 сентября 2021 г. : в 2 ч. Ч. 2. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2021. – С. 655-659.

УДК 378.14

Использование LMS для подготовки студентов педагогических вузов

Куманева Ольга Сергеевна, начальник отдела цифрового образования управления информационных технологий, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», kumanevaos@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные LMS, использующиеся в образовательном процессе вузов, основные требования к функционалу LMS. Рассматриваются особенности использования LMS в процессе обучения студентов педагогических вузов, где система управления обучения может стать эффективным инструментом для формирования ИКТ-компетентности будущего педагога.

Ключевые слова: LMS; система управления обучением; ИКТ-компетентность.

LMS (Learning Management System, системы управления обучением) достаточно плотно вошли в образовательный процесс высших учебных заведений и до пандемии Covid-19. Однако до пандемии Covid-19 высшие учебные заведения использовали LMS в разном объеме, в том числе и в незначительном, в качестве места хранения учебных материалов. Эпидемиологическая ситуация в мире и вынужденный переход на дистанционную форму обучения значительно ускорили процессы более широкого внедрения LMS в образовательный процесс вузов. По мнению ряда исследователей, полностью вернуться к формату обучения, реализуемому до пандемии, уже не получится [3, 5, 7]. В связи с чем, дистанционные образовательные технологии, и в частности LMS, увеличили темпы своего развития, подстраиваясь под требования времени и обстоятельств.

Многообразие имеющихся сегодня LMS позволяет вузам выбрать наиболее подходящую под их требования систему управления обучением, однако, с другой стороны, такое разнообразие может стать проблемой в части определения, какая именно система является лучшей для вуза [8].

Можно выделить ряд наиболее популярных LMS:

1. Moodle – это одна из самых широко используемых систем управления обучением в мире. В России это самая популярная система управления обучением: по данным исследователей Moodle используется в 90% ведущих вузов страны. Система представляет собой свободно распространяемое программное обеспечение с открытым исходным кодом, что позволяет программистам создавать собственные надстройки [8]. Однако и без дополнительных надстроек Moodle обладает обширным функционалом. Значительное количество, можно сказать большинство, исследований российских авторов, посвященных организации обучения с помощью данной LMS, ориентированы именно на Moodle.

2. Open edX – образовательная платформа, предоставляемая бесплатно, также с открытым исходным кодом. Данная платформа менее известна в России, чем Moodle, однако по функционалу эти платформы сопоставимы между собой [2].

3. Canvas – платформа предлагает функционал просмотра курсов, семинаров, лекций, выполнение заданий, отдельно исследователями отмечается хорошо продуманная система администрирования данной платформы [5].

4. Google Classroom – представляет собой веб-сервис, объединяющий инструменты Google Диск, Документы, календарь и почтовый сервис Gmail [4; 5].

5. Microsoft Teams – данная платформа обладает схожим с предыдущей функционалом, однако имеет значительное преимущество, а именно наличие видеоконференцсвязи [4].

Отдельно стоит сказать про то, что ряд университетов разрабатывают собственные LMS. Основными преимуществами такого решения являются: возможность учесть при разработке потребности вуза, возможность наиболее полной интеграции с информационной средой вуза, возможность оперативных доработок LMS под вновь возникающие потребности.

Так, ГАОУ ВО МГПУ выбрал путь разработки собственной системы управления обучением. Разработанная LMS уже прошла несколько этапов апробации и этап опытной эксплуатации. В опытной эксплуатации системы приняли участие преподаватели института цифрового образования ГАОУ ВО МГПУ. По результатам опытной эксплуатации был получен перечень доработок, необходимых для полноценной работы преподавателей в системе управления обучением. По составленному перечню в настоящее время ведется доработка системы управления обучением.

Среди основных требований к функционалу систем управления обучением, как уже эксплуатируемых, так и самостоятельно разрабатываемых вузами, можно выделить: возможность проведения тестов с применением разнообразных форм вопросов, наличие банка вопросов для тестовых заданий, возможность выполнения обучающимися заданий различных типов, возможность оценивания тестов и заданий, выполненных обучающимися, с предоставлением обратной связи, возможность организации обсуждения и совместной работы, возможность интеграции внешних ресурсов, возможность отслеживания прогресса прохождения дисциплины у обучающихся.

Также внимание уделяется степени автоматизации LMS, что позволяет оптимизировать временные затраты и рутинные действия, в первую очередь преподавателей, на обработку той или иной информации и материалов: автоматическая проверка тестов (уже является обязательным атрибутом современных LMS), возможность автоматического выставления оценки в зависимости от набранных обучающимся баллов, автоматическая запись обучающихся на необходимые им в рамках образовательной программы дисциплины и т.д.

Как ранее было обозначено, каждый вуз самостоятельно на основании своих потребностей, которые в том числе зависят и от направленности вуза, выбирает LMS.

В педагогических вузах LMS может стать одним из эффективных инструментов для формирования у будущих педагогов ИКТ-компетентности [2] – педагогической компетентности, позволяющей качественно осуществлять профессиональную педагогическую деятельность с использованием информационно-коммуникационных технологий [1]. ИКТ-компетентность педагога в современном мире становится не только одним из важных критериев качества его профессиональной деятельности, но и необходимой основой его дальнейшего развития [6].

Можно выделить 2 уровня требований к ИКТ-компетенциям педагогов – технологический и методический. Технологический уровень предполагает овладение цифровыми инструментами, грамотную техническую работу с ИТ-продуктами. Методический уровень подразумевает использование и качественное применение имеющихся ИТ-продуктов в процессе обучения [6].

Исследователи обращают внимание, что для будущих педагогов важна не только работа в LMS в рамках изучения отдельных учебных дисциплин, в процессе которой они целенаправленно или опосредовано (за счет работы в LMS) получают необходимые знания по LMS, но и практическая часть, в рамках которой обучающиеся педагогических вузов могут самостоятельно разработать электронный образовательный курс [6].

Безусловно, тот факт, что LMS может быть эффективна при формировании ИКТ-компетентности будущих педагогов, должен учитываться при выборе LMS, внедряемой в педагогическом вузе.

1. Бужинская Н.В., Гребнева Д.М. Развитие ИКТ-компетентности будущих учителей информатики в процессе изучения робототехники // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7, № 2 (23). С. 229-233.

2. Забродина И.В., Козлова Н.А., Фортыгина С.Н. Формирование ИКТ-компетентности студентов педвуза в условиях электронной информационно-образовательной среды // АНИ: педагогика и психология. 2019. №3 (28). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ikt-kompetentnosti-studentov-pedvuza-v-usloviyah-elektronnoy-informatsionno-obrazovatelnoy-sredy

3. Заславская О.Ю. Влияние глобальных процессов информатизации на развитие современной системы образования в условиях цифровой экономики. // Заславская О.Ю. / Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2018. Т. 15. № 3. С. 271-281.

4. Исаева Е.С. Современные LMS платформы дистанционного обучения: анализ и сравнение // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-lms-platformy-distantsionnogo-obucheniya-analiz-i-sravnenie

5. Исакова А.И., Кориков А.М., Левин С.М. Платформы взаимодействия со студентами в условиях пандемии Covid-19 и дистанционного обучения // Материалы международной научно-методической конференции. Современное образование: повышение конкурентоспособности университетов. 28-29 января 2021 г. Томск. Россия. URL: https://nmk.tusur.ru/storage/141894/conference-2021_2.pdf 2022).

6. Краснова Л.А., Шурыгин В.Ю. Содержание и пути формирования информационной компетентности педагогов // БГЖ. 2017. №3 (20). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-i-puti-formirovaniya-informatsionnoy-kompetentnosti-pedagogov

7. Левин С.М. Не все LMS одинаково полезны [для обучения] // НАУ. 2021. №66-3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ne-vse-lms-odinakovo-polezny-dlya-obucheniya

8. Попова Ю.Б. Классификация автоматизированных систем управления обучением // Системный анализ и прикладная информатика. 2016. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-avtomatizirovannyh-sistem-upravleniya-obucheniem

9. Шурыгин В.Ю. Электронные системы управления обучением в академическом и корпоративном образовании // АНИ: педагогика и психология. 2021. №2 (35). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-sistemy-upravleniya-obucheniem-v-akademicheskom-i-korporativnom-obrazovanii

УДК 004.021

Применение офисных приложений для изучения алгоритмов бинарного поиска при подготовке школьников 8-9 классов к олимпиадам по информатике

Любутов Олег Дмитриевич, учитель информатики, ГБОУ «Лицей №151»1, г. Москва, lod375039@yandex.ru

Аннотация: Для эффективной подготовки школьников к решению современных олимпиадных задач по информатике требуется начинать процесс знакомства с алгоритмами решения задач как можно раньше. Серьезным препятствием к успешному освоению алгоритмов является отсутствие у школьников 8-9 классов умений реализовывать понятный им алгоритм в виде программы на языке программирования. Ученик может понимать, что нужно сделать для решения конкретной задачи, но реализовать это решение в виде программного кода он пока не в состоянии. Такое положение вещей может быть исправлено, если для реализации решения олимпиадной задачи по информатике использовать не язык программирования, а уже знакомый школьнику электронный образовательный ресурс (ЭОР). В качестве такого ЭОР может служить популярный офисный продукт MSExcel. В статье рассматривается использование данного ЭОР для изучения алгоритмов бинарного поиска при подготовке школьников к олимпиадам по информатике.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс; методика обучения информатике; олимпиада по информатике; алгоритм бинарного поиска.

Одним из наиболее распространенных методов решения олимпиадных задач по информатике является метод декомпозиции (часто называемый в современной литературе методом «Разделяй и властвуй»), который по частоте применения уступает, пожалуй, только методу динамического программирования. Метод декомпозиции заключается в разбиении исходной задачи на подзадачи меньшего размера, либо в уменьшении размера входных данных. Если задача (или данные) разбиваются на две части, то такой метод называется дихотомией (или бинарным поиском). Частным случаем бинарного поиска (когда происходит разбиение на равные части) является метод деления пополам.

Бинарный поиск обладает очень высокой скоростью сходимости. Количество итераций, выполняемых программой равно log2n. Достаточно сказать, что для поиска числа в отсортированном массиве из миллиарда элементов достаточно выполнить всего 30 сравнений. А для того, чтобы лист формата А4 достиг размера атома в результате его деления пополам, требуется всего лишь 80 операций. Все это делает метод бинарного поиска чрезвычайно эффективным инструментом при решении олимпиадных задач с очень большим размером входных данных (в современных олимпиадных задачах это числа порядка 1018).

Очевидно, что овладение школьниками методом бинарного поиска является важной задачей при их подготовке к олимпиадам по информатике. Можно значительно повысить эффективность процесса обучения школьников данному методу, если использовать электронные образовательные ресурсы (ЭОР) с высокой степенью визуализации и интерактивности. Подобный ЭОР может быть реализован на базе существующего популярного приложения MS Excel, входящего в состав пакета MS Office. С помощью возможностей электронных таблиц можно реализовать пошаговую демонстрацию работы алгоритма бинарного поиска.

Рассмотрим наглядную демонстрацию процесса решения некоторых классических задач, решаемых с помощью бинарного поиска или дихотомии. Ниже пред-

ставлена модель программы, находящей наибольший общий делитель (НОД) с помощью алгоритма Евклида (Рисунок 1).

	A	B	C
1	Вычисление НОД		
2	A	B	C
3	**330**	**273**	57
4	273	57	45
5	57	45	12
6	45	12	9
7	12	9	3
8	9	3	0

Рисунок 1 – Вычисление НОД с помощью алгоритма Евклида

В ячейках A3 и B3 записаны числа, для которых программа должна вычислить НОД (максимальное число, которое является делителем чисел 330 и 273). В столбце C записана формула, вычисляющая остаток от деления соответствующих ячеек в столбцах A и B. Например, в ячейке C3 записана формула: =ОСТАТ(A3;B3). Согласно алгоритму Евклида, в ячейку столбца A записывается значение ячейки столбца B предыдущей строки, а в ячейку столбца B записывается значение ячейки столбца C предыдущей строки. Алгоритм повторяется до тех пор, пока значение в столбце C (остаток от деления A на B) не станет равен нулю. В этом случае в последней ячейке столбца B будет записан НОД. В приведенном примере это число 3. Как видно из рисунка, для вычисления НОД(330, 273) потребовалось всего 5 итераций. Подставляя различные значения в ячейки A3 и B3, можно наблюдать за последовательностью изменения значений и количеством итераций. При разборе данного алгоритма можно обратить внимание учащихся на то, что максимальное количество итераций будет, если в качестве исходных будут числа последовательности Фибоначчи (Рисунок 2).

	A	B	C
1	Вычисление НОД		
2	A	B	C
3	**4181**	**2584**	1597
4	2584	1597	987
5	1597	987	610
6	987	610	377
7	610	377	233
8	377	233	144
9	233	144	89
10	144	89	55
11	89	55	34
12	55	34	21
13	34	21	13
14	21	13	8
15	13	8	5
16	8	5	3
17	5	3	2
18	3	2	1
19	2	1	0

Рисунок 2 – Вычисление НОД для последовательности Фибоначчи

Алгоритм Евклида хоть и использует метод бинарного поиска, но не является методом деления пополам, в отличие от алгоритма вычисления квадратного корня (Рисунок 3).

	A	B	C
1	Вычисление квадратного корня		
2	Число, квадратный корень которого нужно вычислить	Промежуточные результаты	Допустимая погрешность вычисления
3	**1000,000000**	**1,000000**	0,000001
4		1000,000000	
5		500,500000	
6		251,249001	
7		127,614558	
8		67,725327	
9		41,245426	
10		32,745269	
11		31,642016	
12		31,622782	
13		31,622777	
14		31,622777	

Рисунок 3 – Алгоритм вычисления квадратного корня

В основе вычисления квадратного корня из числа x лежит соображение, что если взять произвольное число a (в нашем случае это 1), то числа a и x/a всегда будут лежать на числовой прямой по разные стороны от $\sqrt{x}$ (если a<$\sqrt{x}$, то x/a>$\sqrt{x}$ и наоборот). Поэтому в качестве очередного a можно брать среднее значение между a и x/a. Алгоритм продолжается до тех пор, пока значения a и x/a не сравняются (или не будут отличаться на значение погрешности) – это и будет искомое значение корня из x.

Формула в ячейке B5: =ЕСЛИ(ABS(B3-B4)>C$3;(A$3/B4+B4)/2;""). Программа вычисляет значение квадратного корня из 1000 с точностью до шестого знака после запятой всего за 10 итераций. Нужно заметить, что данный метод может быть применим к нахождению значений любых монотонных функций.

Наиболее часто метод деления пополам используется для поиска значения в отсортированном массиве. (Рисунок 4). Имеется отсортированный (обязательно) массив, в котором требуется отыскать заданное значение. Если такого значения в массиве нет, то требуется вывести соответствующее сообщение, в противном случае необходимо вывести номер (индекс) элемента массива, содержащего заданное значение. Данный метод особенно эффективен в массивах с большим (десятки миллиардов элементов) количеством информации. Например, для поиска в базе телефонных звонков ГТС заданного номера телефона.

Реализация данного алгоритма основана на сдвиге левой и правой границ интервала. Изначально левая граница содержит индекс первого элемента массива, а правая граница – индекс последнего элемента массива. Вычисляется индекс и значение элемента, расположенного в середине данного диапазона. Если значение элемента равно искомому, то алгоритм завершен.

	A	B	C	D	E	F	G
1	Алгоритм двоичного поиска в отсортированном массиве						
2	Индекс массива	Отсортированный массив, в котором ведём поиск	Что ищем?	Левая граница поиска	Середина диапазона поиска	Правая граница поиска	Результат поиска
3	*1*	**4**	24	1		100	0
4	*2*	**5**		1	50	49	0
5	*3*	**8**		1	25	24	0
6	*4*	**8**		1	12	11	0
7	*5*	**9**		7	6	11	0
8	*6*	**11**		10	9	11	0
9	*7*	**13**		11	10	11	0
10	*8*	**15**		11	11	11	Итог поиска:11
11	*9*	**17**					
12	*10*	**21**					
13	*11*	**24**					
14	*12*	**29**					
15	*13*	**35**					
16	*14*	**35**					
17	*15*	**36**					
18	*16*	**36**					
19	*17*	**40**					
20	*18*	**40**					
21	*19*	**41**					
22	*20*	**48**					
23	*21*	**48**					
24	*22*	**49**					
25	*23*	**54**					
26	*24*	**62**					
27	*25*	**63**					

Рисунок 4 – Поиск значения в отсортированном массиве

В противном случае, если значение элемента меньше искомого, то сдвигается левая граница (значение левой границы становится на единицу больше значения индекса середины диапазона), в противном случае сдвигается правая граница. Если границы сошлись и при этом искомого значения в массиве не оказалось, алгоритм заканчивается с сообщением «Число не найдено!». На рисунке 4 можно заметить, что для поиска в массиве числа 24 задаются значения левой и правой границ (1 и 100), а затем значения границ начинают сдвигаться до тех пор, пока искомый результат не обнаружился в 11 элементе массива. В ячейке E4 записана формула: =ЦЕЛОЕ(СРЗНАЧ(D3;F3)), с помощью которой вычисляется индекс элемента середины диапазона. В ячейках D4 и F4 записаны формулы: =ЕСЛИ(ИНДЕКС(B$3:B$102;E4;1)<C$3;E4+1;D3) и =ЕСЛИ(ИНДЕКС(B$3:B$102;E4;1)>C$3;E4-1;F3) соответственно. Эти формулы сдвигают левую или правую границу диапазона. В ячейке G4 записана формула: =ЕСЛИ(ИНДЕКС(B$3:B$102;E4;1)=C$3;СЦЕПИТЬ("Итог поиска:";E4);ЕСЛИ(D3>F3;"Число не найдено!";0)), которая проверяет совпадение элемента массива с искомым числом и схождение левой и правой границы. В результате ученики могут наблюдать пошаговое выполнение алгоритма бинарного поиска (деления пополам). Задавая различные входные значения, можно отслеживать изменение значений левой и правой границ и число итераций, выполняемых алгоритмом до завершения. Рассмотрим демонстрацию алгоритма решения олимпиадной задачи, предложенной на муниципальном этапе Всероссийской олимпиады школьников, проходившей 19 декабря 2021 года (Рисунок 5).

Задача 2. Пробежка

Ограничение по времени: 0.5 секунд

Выходя на пробежку Рита берёт с собой телефон для прослушивания музыки и беспроводные наушники. Перед каждой пробежкой Рита заряжает наушники, и этой зарядки хватает на A минут прослушивания музыки. Рита решила, что каждый день она будет тренироваться на минуту дольше, чем в предыдущий день. То есть если в первый день Рита бегала и слушала музыку в течение B минут, во второй день она будет бегать $B+1$ минуту, в третий день — $B+2$ минуты и т.д.

Если заряда наушников хватает на большее время, чем продолжительность пробежки, то неиспользованный заряд накапливается и может быть использован в последующие дни. Емкость аккумулятора наушников можно считать неограниченной.

Определите, в какой день Рите впервые не хватит заряда для прослушивания музыки во время всей пробежки.

Формат входных данных

Первая строка входных данных содержит целое число A ($1 \leqslant A \leqslant 10^9$) — величина ежедневного заряда аккумулятора (в минутах прослушивания музыки). Вторая строка входных данных содержит целое число B ($1 \leqslant B \leqslant 10^9$) — продолжительность пробежки в первый день.

Формат выходных данных

Программа должна вывести одно целое число — номер дня, на который Рите впервые не хватит заряда наушников на всю пробежку.

Система оценки

Решения, правильно работающие, когда входные числа не превосходят 100, будут оцениваться в 60 баллов.

Пример

стандартный ввод	стандартный вывод
42 40	6

Рисунок 5 – Условие задачи

Одним из способов решения данной задачи является метод деления пополам (бинарный поиск). Если решать данную задачу «в лоб», то есть просто вычисляя значение аккумулятора для каждого дня, начиная с первого, то для предложенных размерностей входных значений (A=109, а B=1) количество дней будет равно 109. Цикл в миллиард итераций не уложится в требуемое время. Решение методом деления пополам вызовет лишь log2109 итераций, то есть всего 30 повторений. Следующая таблица (Рисунок 6) представляет демонстрацию алгоритма решения данной задачи. Она напоминает предыдущий алгоритм (поиск значения в отсортированном массиве). Разница в этих алгоритмах заключается в определении значения, на основании которого будут сдвигаться границы. В предыдущей задаче достаточно было сравнить искомое значение с элементом в середине диапазона, а для данной задачи придется вычислять остаточный заряд аккумулятора для k-го дня. Заряд вычисляется с помощью формулы арифметической прогрессии.

В ячейках C4 и E4 записаны формулы, вычисляющие арифметическую прогрессию для середины диапазона и, в зависимости от результата, сдвигающие левую или правую границу:

=ЕСЛИ(D3*A$3-((D3+B$3-1)*(D3+B$3-1)+(D3+B$3-1))/2+((B$3-1)*(B$3-1)+B$3-1)/2>=0;D3+1;C3);

=ЕСЛИ(D3*A$3-((D3+B$3-1)*(D3+B$3-1)+(D3+B$3-1))/2+((B$3-1)*(B$3-1)+B$3-1)/2<0;D3-1;E3).

Алгоритм завершается после схождения границ. Для данного примера алгоритм завершился всего за 9 итераций. Из таблицы видно, как изменяются значения левой и правой границ.

В заключение хочется заметить, что все приведенные алгоритмы можно реализовать с помощью языков программирования высокого уровня. Но для того, чтобы добиться подобной наглядности выполнения алгоритма, придется затратить гораздо больше рабочего времени учителя. Еще одним преимуществом использования подобных ЭОР на базе MS Excel является тот факт, что применение алгоритмов декомпозиции для решения олимпиадных задач можно объяснять ученикам 8-9 классов, которые еще не овладели техникой программирования на необходимом для реализации подобных алгоритмов уровне.

	A	B	C	D	E	F
1	Решение задачи "Пробежка"					
2	Размер ежедневной зарядки наушников (в мин.)	Длительность первой пробежки (в мин.)	Левая граница поиска	Середина диапазона поиска	Правая граница поиска	Результат поиска
3	**350**	**250**	1	175	350	0
4			176	263	350	0
5			176	219	262	0
6			176	197	218	0
7			198	208	218	0
8			198	202	207	0
9			198	199	201	0
10			200	200	201	0
11			201	201	201	0
12			202	201	201	202

Рисунок 6 – Алгоритм решения задачи

1. *Бондаренко С. и Бондаренко М. 2017 Excel 2003. Популярный самоучитель (Москва, Санкт-Петербург: Питер) – 320 с.*
2. *Заславская О.Ю. Использование инструментов визуализации в процессе обучения студентов педагогического вуза. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2019. № 3 (49). С. 17−23.*
3. *Заславская О.Ю., Аниканова К.И. Разработка и использование образовательных электронных ресурсов по дисциплине «дизайн» для школ международного бакалавриата (IB) Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2019. Т. 16. № 1. С. 22−34*
4. *Киммел 2017 Excel 2003 и VBA. Справочник программиста (Москва: Вильямс) – 725 с.*
5. *Кирюхин В.М. Информатика: всероссийские олимпиады. Выпуск 1/ В.М. Кирюхин – М.: Просвещение, 2008. – 220 с.*
6. *Левитин А. В. Алгоритмы. Введение в разработку и анализ – М.: Вильямс, 2006. – 576 с.*
7. *Мозговой М. В. Занимательные алгоритмы. Самоучитель – Спб.: Питер, 2004. – 208 с.*
8. *Ройтберг М. А. 2017 Информатика и ИКТ. Подготовка к ЕГЭ в 2017 году. Диагностические работы (Москва: МЦНМО) – 176 с.*

9. Скиена С.С., Ревилла М.А. Олимпиадные задачи по программированию. Руководство по подготовке к соревнованиям/ Пер. с англ. – М.: КУДИЦ-ОБРАЗ, 2005. – 416 с.

10. Уокенбах Дж. 2016 Библия пользователя Excel 2003 (+CD) (Москва: Диалектика) – 768 с.

11. Уокенбах Дж. 2014 Excel 2013. Профессиональное программирование на VBA (Москва: Вильямс) – 960 с.

УДК: 37

Эвристическая образовательная среда и информационная грамотность школьников в условиях цифровизации образования

Садыкова Альбина Рифовна, доц., д.пед.н., проф. института цифрового образования Московского городского педагогического университета, SPIN-код: 7107-7576; ORCID: 0000-0002-1413-200X, SadykovaAR@mgpu.ru

Аннотация: в статье рассматриваются аспекты эвристической образовательной среды в общеобразовательной школе и особенности взаимодействия ученика с образовательной средой.

Ключевые слова: эвристическая образовательная среда; эвристическое обучение; «ученик – образовательная среда»; рефлексия; образовательные процессы.

Развитие технологий, использующих цифровое представление информации и появление цифровых электронных вычислительных машин породили процесс цифровизации, который затронул различные сферы жизнедеятельности человека, включая образование.

Термин «цифровизация» вошел в употребление в 1995 г. благодаря американскому профессору медиатехнологий Массачусетского технологического института, основателю и директору Media Lab N. Negroponte, сформулировавшего концепцию Digital Economics. Он подчеркивал, что, «…сделав огромный объем знаний и мудрости доступным для молодых умов, можно закрыть разрыв поколений несколькими ключевыми штрихами» [2].

Цифровизация образования, с методической точки зрения, опирается на компетентностный подход в обучении. Учителя и преподаватели начинают все более успешно применять цифровые технологии в своей работе. Электронные образовательные ресурсы становятся доступными для все большего числа обучающихся. Все это требует реорганизации образовательного процесса.

Во главу угла в современных условиях ставится информационная грамотность как учителя, так и учащегося. Только информационная грамотность позволит сохранить темп освоения цифровых продуктов, идти в ногу с развитием технологий, содействовать активной адаптации всех участников образовательного процесса к новым технологическим изменениям, а также эффективно модернизировать образовательный процесс [1]. Педагог, учитель, субъект образования сегодня вовлечен в непрерывный процесс саморазвития и самообразования, чтобы эффективно использовать цифровые учебные материалы, инструменты и сервисы для обеспечения вариативных учебных траекторий, для получения доступа к необходимым образовательным ресурсам [3].

Европейская модель цифровых компетенций выделяется пять областей компетенций [6], среди которых называется и информационная грамотность (рис. 1).

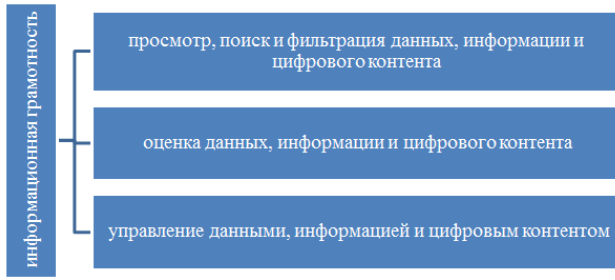


Рисунок 1 – Компоненты информационной грамотности

Формирование всех выделенных аспектов цифровой грамотности невозможно без создания эвристической образовательной среды и овладения учащимися эвристическими умениями.



Рис. 1. Модель эвристического обучения на языке внутренних и внешних сфер учащегося

Главным участником эвристической образовательной среды, с включенными в нее взаимосвязанными и взаимодействующими объектами, является ученик. Цель такой среды – расширение внутреннего мира учащегося до внешнего, в результате его продуктивной, познавательной деятельности. Что в полной мере согласуется с системно-деятельностным подходом к обучению, положенным в основу стандарта школьного образования. Визуализировать методологию эвристического обучения можно с помощью следующей схемы (рис.2).

Выделенные сферы находятся во взаимосвязи и взаимодействии, создавая тем самым образовательное пространство ученика [5]. В процессе обучения ученик изучат объекты внешнего мира, т.е. осваивает внешнее образовательное пространство, расширяя свой внутренний мир до внешнего. При этом происходит и обратный процесс, когда внешнее, через создаваемые образовательные продукты, наделяется внутренней развивающейся сущностью ученика. Это приводит к интеграции внутреннего и внешнего мира ученика, способствуя его развитию.

Отметим, что эвристическое обучение как образовательная технология запускает внутренние образовательные процессы ученика, позволяющие воспринимать предлагаемую ему информацию, в процессе рефлексии трансформировать ее в знание, а значит развиваться. Полученное учеником знание с одной стороны сопряже-

но с получаемой им информацией, а с другой – не тождественно ей. Знание ученика в отличие от полученной им входной информации отличается совокупностью следующих компонентов: «знаю что», «знаю как», «знаю зачем», следовательно – «знаю я».

Процесс познания в рамках эвристической образовательной среды предполагает выполнение определенных условий (рис. 3).

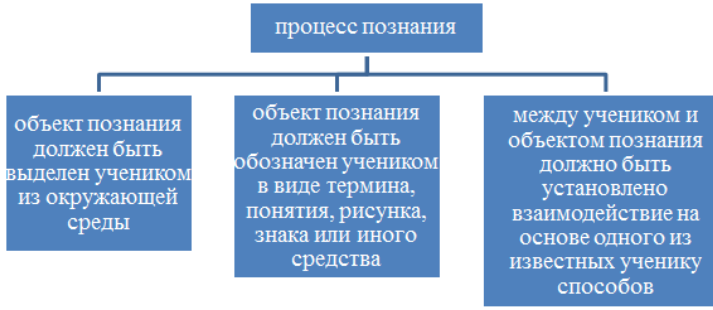


Рисунок 3 – Условия, определяющие процесс познания

Важной составляющей эвристического обучения является анализ учеником средств, с помощью которых он будет решать поставленные перед ним образовательные задачи, тем самым демонстрируя свое творческое самовыражение. При этом учитель не просто передает учащимся готовое знание, а побуждает их к эвристическому действию.

Отметим, что при эвристическом обучении часто приходится решать проблемные ситуации, когда нет однозначно определяемого ответа, что вызывает психологические трудности у учащихся. Именно от учителя зависит насколько быстро и успешно учащийся начнет воспринимать зафиксированное незнание, как содержание образования, а не отсутствие его [4]. Несомненно, рассмотренные аспекты эристической образовательной среды и способы ее формирования требуют внимательного и взвешенного участия учителя, хорошее знание учителем всех компонентов образовательной деятельности, необходимых познавательных умениях и приемов деятельности.

1. *Abdurazakov, M. M. Teachers IT competence structure and content in 5the field of cloud computing / M.M. Abdurazakov, J.H. Aziyeva, P.Yu. Romanov, A.R. Sadykova // The European Proceedings of Social & behavioral Sciences (EpSBS), 2017. Pp. 1-8.*

2. *Кулешова Г.М. Модель организации индивидуальной образовательной траектории ученика в дистанционном эвристическом обучении // Вестник Института образования человека. – 2013. – №1. – С. 12. http://eidosinstitute.ru/journal/2013/100.*

3. *Садыкова А.Р. Эвристический компонент в профессиональной деятельности преподавателя: теория, методика, практика. - М.: Рус Неруд, 2009 г. – 178с.*

4. *Садыкова А.Р. Эвристическое обучение преподавателя высшей школы как компонент непрерывного педагогического образования / автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук // Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (МГУ). М., 2011*

5. *Хуторской А.В. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении // Эйдос. 2005. № 4.*

6. *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use.* – URL: *https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281*

УДК 373.3

Системно-деятельностный подход к реализации технологии медиапроектирования в формате буктрейлинга как средства формирования читательской грамотности школьников

Суворова Татьяна Николаевна, доц., д.пед.н., проф. департамента информатизации образования института цифрового образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», SPIN-код: 9398-7418, ORCID: 0000-0003-3628-129X., suvorovatn@mgpu.ru

Волкова Елена Васильевна, учитель начальных классов, ГБОУ г. Москвы «Школа № 2101», 2101@edu.mos.ru

Аннотация. В статье представлен системно-деятельностный подход к реализации технологии медиапроектирования в формате буктрейлинга, направленной на формирование читательской грамотности. Показано, что отечественные и зарубежные ориентиры в развитии начального общего образования сходятся в логике применения принципов системно-деятельностного подхода, в соответствии с которыми представляется целесообразным производить разработку теоретических и методических подходов к формированию читательской грамотности, используя при этом современные образовательные технологии и цифровые средства обучения.

Ключевые слова: информатизация образования, системно-деятельностный подход, читательская грамотность, медиапроектирование, буктрейлинг.

Современный мир все чаще называют цифровым, информационным, отмечая стремительность его изменения, преобразования используемых в нем технологий, сложность и неопределенность. Явления трансформации окружающего нас мира неизбежно влекут за собой процессы модернизации как содержания образования, так и технологических подходов к его реализации. В настоящее время происходит переосмысление многих традиционных понятий, в том числе и грамотности. Если раньше это понятие означало умение читать и писать, то сейчас оно воспринимается значительно шире и становится рамочным понятием, включающем в себя самые разные группы навыков: лингвистические, логико-вычислительные, коммуникативные и т.д. В состав новой грамотности принято включать понимание глобального контекста жизни каждого человека. В основе международной программы по оценке образовательных достижений обучающихся PISA лежит математическая грамотность, а в международном исследовании качества чтения и понимания текста PIRLS используется термин «читательская грамотность» как способность обучающегося понимать и применять письменные тексты, размышлять о них и читать ради достижения своих целей, расширения кругозора и возможности участия в социальной жизни [1; 2]. В настоящее время тест PIRLS является одним из наиболее эффективных измерителей читательской грамотности младших школьников.

Почему формирование читательской грамотности представляется настолько актуальным именно для обучающихся на ступени начального общего образования? Потому что на данном этапе необходим переход от обучения чтению к чтению для обучения [2], что будет служить фундаментом для дальнейших этапов школьного и

вузовского образования. Умение учиться, о котором в последние годы так много говорят, самым непосредственным образом связано с формированием читательской грамотности, поскольку «тексты остаются мощным и универсальным средством обучения и самообучения даже в постгутенберговскую эру» [6].

Известно, что методологической основой ФГОС начального общего образования является системно-деятельностный подход, который обеспечивает:

– активизацию учебной (познавательной) деятельности обучающихся;

– формирование готовности обучающихся к непрерывному образованию и саморазвитию [5].

Следует отметить, что оценка читательской грамотности средствами теста PIRLS соответствует логике системно-деятельностного подхода и базируется на определении уровня сформированности следующих основных действий: нахождение в тексте информации;формулировка простых умозаключений на основе прочитанного; интерпретация информации; оценка содержания и формы текста.

В соответствии с системно-деятельностным подходом можно выделить такие структурные элементы функциональной системы образовательной деятельности младших школьников: потребности и мотивы, внешние и внутренние цели, программы деятельности, информационная основа деятельности, продукты деятельности и т.д. [7].

Представляется целесообразным производить разработку теоретических и методических подходов к формированию читательской грамотности на основе заданных ориентиров и с использованием потенциала современных информационных технологий.

Одним из ресурсов достижения целей в сфере образования является технология медиапроектирования – создание медиапроектов определенной направленности. Медиапроект – это проект, ориентированный на решение актуальной задачи, выполненный с помощью технических средств медиа с целью воспроизводства и тиражирования для функционирования в социуме. Проект может быть информационно-познавательного, социально-культурного и развлекательного характера.

Одним из форматов медиапроектирования является буктрейлинг, который может стать эффективной формой организации образовательного процесса, направленного на формирование читательской грамотности, поскольку предполагает использование различных видов чтения для работы с художественным и учебным текстами и взаимодействие всех участников образовательного процесса. При создании медиапроекта в формате буктрейлинга необходимо иметь четкое представление о конечном результате в виде видеоролика – буктрейлера. Для того чтобы буктрейлер был актуальным и уникальным, необходимо исходить не только из школьной программы по чтению, но и из интересов самих детей, их предпочтений в выборе произведений для дополнительного чтения, в том числе и написанных современными авторами.

Принято выделять игровой и информационный буктрейлинг. В формате игрового буктрейлинга всем участникам и создателям медиапроекта предоставляется возможность проявить себя в определённых ролях, в зависимости от композиции произведения. Информационный буктрейлинг – представление ролика рекламного характера, рассказывающего в произвольной художественной форме о произведении или о книге. Буктрейлер такого вида визуализирует содержание книги и может быть направлен на обобщение информации об авторе, главной идее автора и т.д.

Создание буктрейлера включает в себя следующие основные этапы: «мотивацию к участию в проекте через демонстрацию образца; определение планируемых образовательных результатов; диагностику мотивационного профиля читателя; выбор книги – основы будущего буктрейлера; чтение книги; создание сценария; создание ролика; презентацию ролика фокус-группе; коррекцию ролика; участие в конкурсе; рефлексию успешности проекта; планирование дальнейшей работы» [4].

В соответствии с системно-деятельностным подходом, а именно, с теорией планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, все перечисленные шаги алгоритма относятся к трем основным этапам деятельности обучающихся: ориентировочный этап (1-4 шаги), исполнительный этап (5-10 шаги), контрольно-корректировочный (11-12 шаги).

Рассмотрим на конкретном примере осуществление данных этапов деятельности школьников в ходе реализации технологии медиапроектирования в формате буктрейлинга, направленного на развитие читательской грамотности обучающихся ГБОУ г. Москвы «Школа № 2101» в ходе организации внеурочной деятельности по литературе во втором классе.

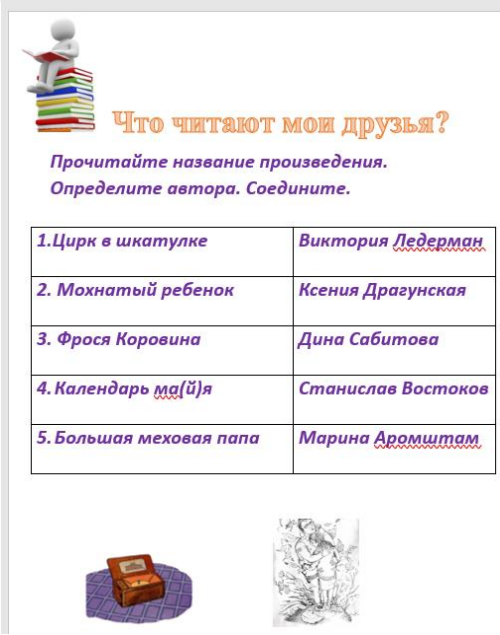


Рисунок 1 – шаг №1 «Развитие мотивации к участию в проекте»

Следует отметить, что фиджитал-мир, в который погружены современные школьники, дает импульс к применению цифровых технологий в образовании, дополняя ими уже существующие и десятилетиями отработанные традиционные средства обучения. Таким образом при реализации такой современной образовательной технологии как медиапроектирование целесообразно применять традиционные и цифровые средства обучения в их разумном сочетании. Так, в представленном ниже примере шаги 1, 4 и 5 реализованы с поддержкой цифрового средства обучения – сервиса по созданию рабочих листов LiveWorkSheets. Остальные шаги реализованы

с использованием традиционных средств обучения, либо в комплексе с другими цифровыми средствами.

Каждый учитель может зарегистрироваться на данной платформе, создать класс из списка имеющихся учеников. Платформа позволяет разработать до 10 интерактивных книг по 120 страниц в каждой в бесплатном доступе.

Каждая интерактивная книга имеет название, разделы или темы с указанием страниц – интерактивных рабочих листов, которые в полной мере используют преимущества новых технологий, применяемых в образовании: они могут включать звуки, видео, упражнения на перетаскивание объектов, на соединение их с помощью стрелок, на множественный выбор и даже упражнения на устную речь, которые учащиеся могут выполнять с помощью микрофона. Интерактивный рабочий лист можно загрузить в формате pdf-файла и распечатать. А ссылку на использование конкретной страницы можно отправить для выполнения не только ученикам своего класса через Google Classroom, но и всем желающим одним из способов: добавить в Microsoft Teams, поделиться через WhatsApp, Facebook, Twitter и т.д.

Для цифровой поддержки шага №1 (развитие мотивации к участию в проекте) был создан интерактивный рабочий лист «Что читают мои друзья?» (рис. 1).

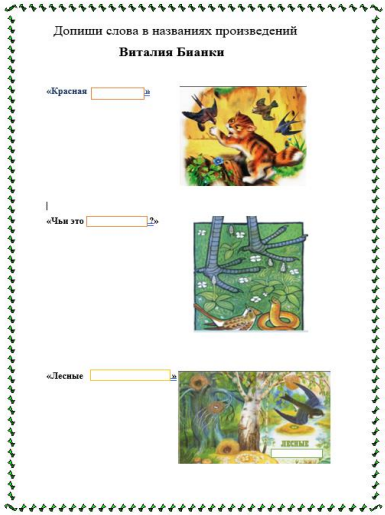


Рисунок 2 – шаг № 4 «Выбор книги – основы будущего буктрейлера»

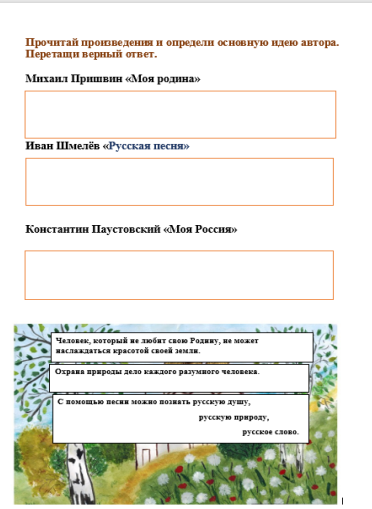


Рисунок 3 – шаг № 5 «Чтение книги»

Для поддержки шага № 4 (выбор книги – основы будущего буктрейлера) был создан рабочий лист «Отбор произведений» (рис. 2). Для поддержки шага № 5 (чтение книги) был создан рабочий лист «Чтение произведения и определение основной идеи автора» (рис. 3).

Удобство применения сервиса LiveWorkSheets для создания буктрейлера проверено на практике. Данные педагогического эксперимента, проведенного на базе ГБОУ города Москвы «Школа № 2101», позволяют сделать вывод о том, что технология медиапроектирования в формате буктрейлинга обладает несомненным дидактическим потенциалом для формирования читательской грамотности за счет

реализации информативной, воздействующей и эмоционально-оценочной функции.

1. Заславская О.Ю. Влияние глобальных процессов информатизации на развитие современной системы образования в условиях цифровой экономики. // Заславская О.Ю. / Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2018. Т. 15. № 3. С. 271-281.

2. Курганская, Л.М. Читательская грамотность будущих библиотекарей / Л.М. Курганска. // Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова. – 2013. – № 2. – С. 206-208.

3. Леонтьев, А.А. Психология обучения чтению / А.А. Леонтьев // Начальная школа: плюс–минус. – 1999. – № 10. – С. 9-13.

4. Мачехина, О.Н. Ресурсы цифровой дидактики для развития умений монологической речи: технологии медиапроектирования / О. Н. Мачехина // Интерактивное образование. – 2019. – № 2. – С. 2–4.

5. Суворова, Т.Н. Актуальные направления подготовки учителей к проектированию и использованию электронных образовательных ресурсов / Т.Н. Суворова. – М.: Изд-во ООО «Образование и информатика», 2016. – 222 с.

6. Цукерман, Г.А. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 / Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, В.Ю. Баранова // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 58-78.

7. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

УДК 372.857

Использование нейророботов при изучении раздела «Биология человека» в средней школе

Тужилкова Ольга Дмитриевна, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», *TuzhilkovaOD@mgpu.ru*

Кропова Юлия Геннадьевна, к.биол.н., доц., ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», *Kropova.j@mgpu.ru*

Аннотация. В статье описаны перспективы использования роботов и конструкторов с элементами нейроуправления при изучении раздела «Биология человека», показаны пути интеграции робототехники в процесс естественно-научного образования.

Ключевые слова: робототехника, нейророботы, сенсорные системы, роботизированная собака Павлова.

В настоящее время система общего среднего образования претерпевает большое количество модификаций, связанных с переходом от традиционного подхода к процессу обучения к инновационному. Огромное значение приобретают практико-ориентированные задания, приемы и методики. Важно показать школьникам, что знания, которые они получают на уроках биологии могут найти применяться не только при ответе у доски, но и в дальнейшей практической деятельности. Ведь если школьник, изучая какие-либо закономерности биологических процессов, сразу видит, как это можно использовать в профессиональной деятельности или в обыденных рутинных делах, такая информация и воспринимается иначе, у обучающихся повышается мотивация к изучению таких тематик и разделов.

Рассматривая курс школьной биологии, следует обратить внимание на раздел «Биология человека». С одной стороны, изучение строения и функционирования собственного организма является значимым для каждого человека, поскольку эти темы связаны со здоровьем человека. С другой стороны, школьники не имеют возможности проводить эксперименты на человеческом организме, ограничиваясь

исключительно различными моделями и макетами. Даже лаборатории медицинского класса имеют лимитированные возможности по проведению различных лабораторных работ. Исходя из этого, для любого педагога является актуальным создание авторских и использование готовых интерактивных моделей, позволяющих максимально детализировано воспроизвести какие-либо процессы.

Одним из приемов, позволяющих решить этот вопрос, являются роботы, конструкторы по созданию активных моделей. Современная школа активно использует достижения робототехники, обучая детей, начиная с младшего школьного возраста, приемам конструирования и моделирования с использованием робототехнических компонентов и деталей. Представляется очень актуальным и новаторским внедрять достижения школьной робототехники в изучение отдельных дисциплин.

Не всегда есть возможность провести эксперимент, описанный в книге по этическим соображениям. Так, изучение крови и кровеносной системы может быть очень украшено проведением лабораторных работ, однако в школах нельзя работать с живой кровью. Использование достижений современной робототехники позволяет решить одну из важнейших проблем биологических экспериментов – сохранение гуманного подходя при проведении исследований. В связи с этим особую популярность среди школьников получили наборы LEGO MINDSTORMS EV3. Робота, созданного при помощи такого набора, можно научить ходить, говорить, думать и даже выполнять действия посредством ассоциаций.

Так, используя модель собаки Павлова, созданную при помощи конструктора LEGO MINDSTORMS EV3, можно провести опыт по выработке условного рефлекса.

LEGO MINDSTORMS EV3 подходит для имитации опыта, который некогда проводил Иван Петрович Павлов - отечественный ученый-физиолог, вивисектор, который создал науку о высшей нервной деятельности, основал первую в России физиологическую школу. Формирование условных рефлексов – самая известная работа И.П. Павлова. Свое открытие ученый сделал, наблюдая за секрецией слюнных желез собак: Иван Петрович заметил, что животные реагируют на белые халаты сотрудников, которые приносят еду. В связи с этим Павлов предположил, что слюноотделение собак при виде еды – безусловный рефлекс, а идентичная реакция при виде белого халата – условный.

Цель воссоздания опыта И. П. Павлова на школьных уроках – изучение условий и этапов формирования условного рефлекса, а также закрепление понятий «условный рефлекс» и «безусловный рефлекс».

Изучение условных и безусловных рефлексов человека очень важно для понимания нейрофизиологических процессов. В связи с этим мы можем предложить вариант использования такого робота.

Алгоритм использования роботизированной собаки Павлова достаточно прост. Первоначально собака-робот должна иметь закрытую пасть, в радиусе полуметра от головы собаки не должно быть посторонних предметов. Как описано в школьном учебнике по биологии, необходимо использовать условный раздражитель для формирования условного рефлекса и безусловный – для проверки безусловного рефлекса. В робототехнической конструкции «Собака Павлова» функцию таких раздражителей выполняют источник света (условный раздражитель) и модель кости, которая фиксируется ультразвуковым датчиком (безусловный раздражитель).

Для формирования условного рефлекса необходимо изначально запустить программное обеспечение в роботе (Pavlov-Program). Затем испытателю необходимо поднести кость к морде собаки на расстояние, при котором датчик распознает этот

раздражитель. Пасть собаки при этом открывается. Далее необходимо формировать условны рефлекс, добавляя новый раздражитель – источник света. Условный рефлекс робота формируется при повторении одной и той же последовательности действий не менее 8 раз: воздействие светом на датчик цвета до звукового сигнала «Окей», поднесение кости к датчику расстояния, «кормление» при открытии пасти, повторное поднесение кости к датчику расстояния и удержание до момента закрытия пасти [3].

Процесс «дрессировки» позволяет показать процесс формирования условного рефлекса. Однако, используя такого робота, можно показать и обратный процесс – разрушение условно-рефлекторных связей. Разрушение условного рефлекса происходит при многократном нарушении последовательности действий, при которой происходило формирование условного рефлекса. Таким образом, используя только один тип робота, педагог может объяснить и наглядно продемонстрировать процесс формирования условного рефлекса. Также можно использовать роботов в процессе опроса обучающихся, в проектной и исследовательской деятельности обучающихся.

Однако, разнообразие биороботов не ограничивается только собакой Павлова. Любой набор робототехники, имеющий элементы нейроуправления, уже можно использовать при изучении раздела «Биология человека», показывая механизм возникновения электрического импульса в нейронах и его дальнейший путь.

Так же представляют интерес роботы Андроиды, на примере которых можно изучать практически все системы человеческого организма, например, опорно-двигательную систему. При изучении этой темы можно использовать не только сами роботы, но и отдельные бионические конструкции. Бионические модели руки или ноги демонстрируют типологию и работу суставов, а бионические анализаторы позволяют показать пути прохождения нейроимпульсов от рецепторов до коры полушарий головного мозга [1].

Для того, чтобы создавать или использовать конструкторы нейророботов, необходимо учитывать следующие параметры, «превращающие» робота в нейроуправляемую систему.

Модуль ЭМГ (модуль электромиографии) представляет собой сенсор мышечной активности, который способен регистрировать разность потенциалов, возникающую в мышце при ее сокращении или расслаблении. Модуль ЭЭГ (модуль электроэнцефалографии) – сенсор мозговой активности, фиксирующий сигналы, поступающие с коры головного мозга пользователя. Следует отметить, что такие сенсоры присутствуют в конструкторах, на первый взгляд не имеющих отношение к биологии. Скажем, модели машин или разных животных, которые управляются «силой мысли».

Модуль пульса – простой и готовый к использованию и встраиванию модуль, фиксирующий пульс человека. Модуль КГР (модуль кожной-гальванической реакции) – сенсор кожно-гальванической реакции, уникальный функционирующий модуль, который позволит создать вам свой собственный детектор лжи [2]. Можно использовать и более простые модели – наборы робототехники без сенсорных элементов позволяют воссоздать разные типы клеток и тканей, имитировать взаимодействие клеток иммунной системы и вирусов, то есть могут быть использованы на начальных этапах внедрения робототехники в биологию.

Интеграция робототехники в изучение биологии помогает обучающимся не только рассмотреть теоретический аспект темы «Формирование условного рефлекса», но и применить полученные знания на практике. Также школьники учатся ана-

лизировать строение живых организмов, моделируя их [1]. Помимо знаний и навыков, имеющих непосредственное отношение к биологии, обучающиеся развивают учебно-организаторские и учебно-информационные компетенции, поскольку познают на практике, как именно работать по алгоритму и впоследствии оценивать собственные результаты.

В целом, робототехника предполагает не только изучение алгоритма работы готовых роботизированных систем, но и проектирование и создание новых авторских роботов. На уроках биологии можно использовать и это направление деятельности в виде проектной работы обучающихся.

1. *Кропова Ю.Г. Использование современных педагогических технологий при подготовке учителей биологии. – М., МГПУ, 2020. – 180 с.*
2. *https://www.lego.com/ru-ru/mindstorms/learn-to-program*
3. *https://education.lego.com/ru-ru*

УДК 373.54.004

Виртуальная выставка как компонент индивидуальных образовательных траекторий учащихся профильного медицинского класса

Шаверская Ольга Николаевна, учитель химии ГБОУ «Школа №1506» г. Москвы, olgasha263@gmail.com, SPIN-код 3285-3573

В статье отмечается место и роль индивидуального образовательного проекта в обучении учащихся профильного класса в рамках проекта «Медицинский класс в Московской школе». Представлен опыт работы по организации виртуальной выставки ученических проектов.

Ключевые слова: виртуальная выставка; индивидуализация образования; школьное образование; медицинский класс

В современной мировой практике образования отмечается смена ведущих педагогических концепций, или осуществляется их существенная коррекция в сторону гуманизации и индивидуализации, поддерживающих центральную идею о том, что перспективное образование должно являться индивидуализированным, функциональным и эффективным. Индивидуализированное обучение без преувеличения может считаться удачным решением задачи, связанной с необходимостью формирования у современных школьников ряда навыков и компетенций, связанных с умением подбора оптимальных способов решения профессиональных и жизненных задач, анализом собственных успехов и неудач, готовностью к преобразующей деятельности, принятию ответственных решений [3]. В основе Международного стандарта 2030 «Навыки XXI века» наряду со знаниями и умениями также лежат ценности и отношения, а в качестве ключевых компетенций выделяют критическое и креативное мышление, умение решать практико-ориентированные задачи, навык общения и взаимодействия в команде, управленческие качества. Очевидно, что включение в образовательный процесс школьников форм и методов работы, связанных с организацией индивидуального образовательного проекта, является одним из возможных вариантов эффективной реализации такого подхода. Особую значимость такой вид работы приобретает для профильных классов.

С 2015 года в Москве под эгидой Департамента образования реализуется проект «Медицинский класс в Московской школе». Целью проекта является создание условий для получения учащимися умений и навыков для учебы, жизни и труда в современном мире, оказание помощи обучающимся в профессиональном самоопределении. В числе задач проекта: формирование предпрофессиональных классов, включение ведущих образовательных медицинских организаций в процесс обуче-

ния, создание гибкой практико-ориентированной модели предпрофессионального обучения для качественной подготовки учащихся, привлечение школьников к серьезной научно-исследовательской работе [2].

Довольно часто в педагогической практике индивидуальный образовательный проект имеет межпредметный характер, что позволяет осуществить планирование метапредметных результатов. Метапредметные планируемые результаты – это освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности в организации учебного сотрудничества с руководителем, педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории [1].

Целью проектной деятельности в профильных классах является создание условий сотрудничества, партнерства участников образовательного процесса, совместного поиска новых комплексных знаний, овладения умениями использовать эти знания при создании своего интеллектуального продукта, востребованного сообществом, развития творческих способностей, логического мышления и социального взросления.

В период введения в образовательных учреждениях полного или частичного дистанционного обучения большая часть работы над индивидуальным проектом происходит с использованием информационных и телекоммуникационных технологий [5]. В первую очередь это касается организации коммуникации между участниками проекта: осуществление консультаций, обсуждения промежуточных результатов, совместная подготовка фрагментов теоретического материала. В отдельных случаях для учащихся медицинского класса актуальна работа с виртуальными лабораториями и сетевыми ресурсами вузов-партнеров.

В методической литературе описаны разные модели организации проектной деятельности старшеклассников, в зависимости от предполагаемого конечного продукта. Так итогом индивидуального итогового проекта учащихся медицинских классов может являться: мультимедийная презентации с описанием продукта; демонстрация прибора или макета, в том числе LEGO; информационный ресурс; образовательный ресурс; творческая работа (сценарий экскурсии, деловой игры) и т.д.

Рекомендуемой формой для представления результатов индивидуальных образовательных проектов является публичная устная защита. В условиях эпидемиологических ограничений подобные мероприятия рекомендовано проводить с применением дистанционных технологий (в формате видео-конференций). Однако такой формат часто ограничивает количество возможных участников (например, одним классом или учебным корпусом) и не позволяет ознакомиться с результатами проектов всем желающим. В то время как публичное представление результатов и возможность получения оценки широкой аудитории является для учащегося важной составляющей поддержания мотивации к продолжению дальнейшей научно-исследовательской работы. Одним из возможных решений является организация виртуальной выставки [4].

Виртуальная выставка может быть организована как до, так и после устной защиты проектных работ учащихся медицинского класса. В первом случае она призвана демонстрировать работы, оцененные экспертами и в ее экспозицию могут быть включены только работы призеров и лауреатов. Во втором – выполнять роль демонстрационного зала для заочной экспертизы. Также виртуальная выставка мо-

жет являться самостоятельным мероприятием, организованным в рамках Дней науки или Дней открытых дверей образовательного учреждения.

Формат организации виртуальной выставки определяется в зависимости от тематики или вида работ, выполненных учащимися. Для демонстрации могут быть представлены различные фотоматериалы, видеоролики, мультимедийные презентации и т.п. На сегодняшний день существует широкий выбор онлайн-сервисов, позволяющих организовать виртуальную выставку, как на русском, так и на иностранных языках.

Выполнение индивидуального проекта позволяет обучающимся профильных классов, путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, развивать ключевые компетенции личности, стремиться к саморазвитию и самосовершенствованию. А объективная оценка деятельности обучающихся дает возможность для дальнейшего развития их творческих способностей и интеллектуального потенциала.

1. *Обеспечение персональных траекторий развития обучающихся в условиях информатизации образования / А. И. Азевич, В. В. Гриншкун, О. Ю. Заславская [и др.]. – М.: МГПУ, 2021. – 112 с.*

2. *Скворцова, Я.В. Организационно-педагогические аспекты обучения биологии в профильных медицинских классах (в рамках проекта «Медицинский класс в московской школе» / Я.В. Скворцова // Актуальные проблемы методики преподавания биологии, химии и экологии в школе и вузе : сб. материалов Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения ученого, методиста-биолога Д.И. Трайтака, Москва, 08-10 ноября 2017 г.– М.: МГПУ, 2017. – С. 141-143.*

3. *Усова, Н.А. О примерах применения иерархических структур для построения индивидуальных образовательных траекторий школьников / Н.А. Усова, Л.А. Шунина // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: Материалы V Международной научной конференции. В 2-х частях, Красноярск, 21–24 сентября 2021 года. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2021. – С. 692-695.*

4. *Шаверская, О.Н. Виртуальные выставки при организации кружковой формы работы в рамках изучения предметов естественнонаучного цикла / О.Н. Шаверская // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2016. – № 1(35). – С. 58-61.*

5. *Шунина, Л.А. Роль и подходы к применению облачных технологий в организации педагогической практики будущих учителей / Л.А. Шунина // Актуальные проблемы теории и практики обучения физико-математическим дисциплинам в современном образовательном пространстве: Сб. статей V Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Курск, 16-17 декабря 2021 г. – Курск: КГУ, 2021. – С. 308-311.*

УДК 378.147.88

О разработке онлайн-курса по использованию систем машинного перевода при проведении исследований для студентов педагогического вуза

Шунин Иван Васильевич, магистрант института цифрового образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», shuniniv@mgpu.ru, SPIN-код 5047-5862

Аннотация. В статье отмечается роль и место научно-исследовательской деятельности в обучении будущих педагогов, необходимость учета мирового практического опыта при ее осуществлении. Отмечены особенности использования систем машинного перевода при работе с иноязычными научными текстами и обоснована необходимость организации обучения студентов педагогических вузов принципам работы с такими системами. Описана предполагаемая структура разрабатываемого онлайн-курса для студентов педагогического вуза по использованию систем машинного перевода.

Ключевые слова: информатизация образования; обучение студентов; машинный перевод; научная деятельность; онлайн-курс

Одним из важных профессиональных качеств современного педагога является стремление к постоянному саморазвитию и повышению своего педагогического мастерства. Не последнюю роль в повышении квалификации играет изучение опыта коллег, в том числе зарубежных, и навык в проведении собственного научного исследования. И бесспорно, эффективным инструментом, способствующим решению поставленных задач, являются информационные и телекоммуникационные технологии [7].

Для российской системы высшего профессионального образования проведение студентами научно-исследовательской работы является обязательной частью освоения ими образовательной программы. Одним из наиболее значимых видов такой работы, включающей элементы научного исследования, является выпускная квалификационная работа. Особое внимание данному виду деятельности уделяется в педагогических вузах, и часто в программу подготовки студентов включены дисциплины, посвященные теории и методологии проведения научного исследования.

Важной частью любого педагогического исследования является отбор и анализ научной и научно-методической литературы, касающейся объекта и предмета исследования. Очевидно, что для более полного и объективного изучения вопроса данный список должен включать в себя работы зарубежных авторов. Однако, лишь малое количество трудов, изданных на иностранных языках, имеют официальный перевод на русский язык, а значит, студент должен осуществлять работу с текстами на языке-оригинале. Очевидно, что не все студенты владеют иностранным языком на уровне, достаточном для свободного чтения и понимания научных текстов, обладающих определенной спецификой.

По данным исследования российского рынка онлайн-образования [2] наибольшим спросом в ближайшие несколько лет будут пользоваться онлайн-курсы для изучения иностранных языков (в первую очередь среди студентов), а в сфере высшего профессионального образования специалисты отмечают спрос на онлайн-курсы, развивающие навыки профессионально ориентированного иноязычного общения [3]. Несмотря на положительную динамику в вопросе владения студентами педагогических вузов иностранными языками и возрастающий спрос на их изучение, работа с научными иноязычными текстами все еще может вызывать затруднения, а значит негативно сказываться на качестве проводимого научного исследования.

Одним из решений данной проблемы является осуществление перевода научных текстов с помощью технологии машинного перевода. Согласно определению, «машинный перевод представляет собой процесс связанного перевода текстов компьютерной программой с одного естественного языка на другой» [1]. На сегодняшний день имеется возможность выбрать подходящий инструмент из достаточно широкого спектра электронных программ и сервисов. Развитие информационных

технологий способствует повышению качества машинного перевода, а сама технология автоматизированного перевода стала доступной для широкого круга пользователей, не специализирующихся на переводческой деятельности. Интуитивно понятный алгоритм работы с сервисами машинного перевода и высокий уровень качества получаемого перевода позволяет без особых сложностей извлечь общую суть текста, написанного на незнакомом языке [5]. Однако, как отмечалось выше, научные тексты обладают рядом специфических особенностей, сказывающимися на качестве машинного перевода, который не может считаться полностью эквивалентным оригиналу. А значит, требуется совершенствование подходов к обучению студентов педагогических вузов неязыковых специальностей осуществлению перевода научных текстов с использованием систем машинного перевода.

Из вышесказанного можно определить в качестве актуального направления исследования разработку онлайн-курса по применению систем машинного перевода, направленного на повышение эффективности научно-исследовательской работы студентов при работе с иностранными текстами – «Применение машинного перевода для работы с зарубежными источниками».

Определяя целевую аудиторию для онлайн-курса «Применение машинного перевода для работы с зарубежными источниками» отметим, что он предназначен для студентов педагогического вуза. При этом, имея общую теоретическую базу, курс может быть рассчитан на широкую аудиторию, без привязки к профилю подготовки, и быть актуальным для студентов, обучающихся по программам и бакалавриата и магистратуры.

На этапе разработки предполагается, что данный курс может включать в себя два содержательных блока: диагностика начального и итогового уровня студентов (до и после прохождения курса, соответственно) и учебный модуль. Обобщенная структура содержания курса выглядит следующим образом: *диагностика*: анкетирование, тестирование, учебный модуль; *теоретический блок*: научный текст: понятие, виды; машинный перевод: основные понятия; *практический блок*: особенности машинного перевода с английского на русский язык; особенности машинного перевода с русского на английский язык; правила оформления научных публикаций: структура и требования; *персональный проект*: подготовка обзорной статьи на основе изученных зарубежных научных источников; перевод авторской статьи на английский язык и подготовка ее к публикации; *входная и выходная диагностики* подразумевают предоставление студентом ответов на вопросы анкеты и прохождение теста.

Цель проводимого анкетирования – выявить и оценить уровень сформированности компетенций, связанных с организацией самостоятельной работы, мотивации к написанию научных статей и навык работы с научными источниками на иностранных языках. Предполагаемый результат по итогам освоения материала курса: повышение уровня мотивации и качества сформированности профессиональных компетенций студентов в области работы с иноязычными научными источниками.

Вопросы теста составляются на основе подготовленного для изучения теоретического материала. Цель тестирования – выявить начальный и итоговый уровень усвоения материала. Анализ результатов подобного тестирования с использованием вопросов по теоретическому содержанию курса позволит выстраивать индивидуальные образовательные маршруты по изучению курса для студентов, чьи результаты существенно отличаются от основной группы (в сторону, как низкой, так и высокой степени осведомленности по теме), а также выявить общий начальный уровень учебной группы [4].

Специфика онлайн-курса «Применение машинного перевода для работы с зарубежными источниками» определяет его практическую направленность, в то время как теоретический блок, являясь существенно меньшим по объему, носит ознакомительный характер. В связи с этим возможен вариант интеграции теоретической части разрабатываемого онлайн-курса с учебными дисциплинами в области информатизации образования и профессиональной деятельности педагога.

Изучение практического блока онлайн-курса предполагается через выполнение студентами заданий практических работ, раскрывающих те или иные аспекты работы с приложениями и сервисами машинного перевода. Совершенствование методологических подходов и применение новых технологий для обучения студентов педагогического вуза [6] и организации их научно-исследовательской деятельности позволит добиться высоких результатов в развитии у будущих педагогов необходимых компетенций для ведения своей профессиональной деятельности.

1. *Андреева, А.Д. Обзор систем машинного перевода / А.Д. Андреева, И.Л. Меньшиков, А.А. Мокрушин // Молодой ученый. – 2013. – № 12(59). – С. 64-66.*

2. *Исследование российского рынка онлайн-образования // Агентство инноваций города Москвы. – http://research.edmarket.ru.*

3. *Миронцева, С.С. Опыт разработки электронного курса по иностранному языку в электронной информационно-образовательной среде вуза / С.С. Миронцева, Ю.П. Черницова // Управление в социальных и экономических системах. – 2021. – № 30. – С. 56-57.*

4. *Суворова, Т. Н. Индивидуализация учебного процесса как одна из задач информатизации образования / Т.Н. Суворова // Информационные технологии в обеспечении федеральных государственных образовательных стандартов: материалы Международной научно-практической конференции, Елец, 16-17 июня 2014 года. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2014. – С. 200-205.*

5. *Шунин, И.В. Особенности работы с машинным переводом при подготовке научных текстов / И. В. Шунин // #ScienceJuice2020: сб. статей и тезисов студенческой открытой онлайн-конференции, Москва, 23-27 ноября 2020 года. – М.: Издательство ПАРАДИГМА, 2021. – С. 345-347.*

6. *Шунина, Л.А. Об особенностях разработки педагогами электронных курсов для дистанционного обучения / Л А. Шунина // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2016. – № 1(35). – С. 94-97.*

7. *Шунина, Л.А. Условия формирования у будущих педагогов профессиональных компетенций по работе с цифровыми технологиями в рамках цифровой экономики / Л.А. Шунина // Актуальные проблемы теории и практики обучения математике, информатике и физике в современном образовательном пространстве: Сб. статей III Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Курск, 10-11 декабря 2019 года. – Курск: КГУ, 2019. – С. 70-72.*

УДК 378.14

Популяризация научных направлений информатизации образования как элемент подготовки будущего учителя

Шунина Любовь Андреевна, к.пед.н., доц департамента информатизации образования института цифрового образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», SPIN-код 9258-9009, shuninala@mgpu.ru

Аннотация. В статье отмечается важность популяризации науки посредством СМИ. Приведен опыт института цифрового образования Московского го-

родского педагогического университета в области популяризации направлений информатизации образования через издание тематического дайджеста, значимого для развития системы подготовки учителей в педагогическом университете. Статья подготовлена в рамках исследования, выполняемого при поддержке РФФИ по научному проекту № 19-29-14146 «Фундаментальные основы применения иерархических структур в работе с большими данными для построения индивидуальных образовательных траекторий с учетом личностных особенностей школьников».

Ключевые слова: информатизация образования; обучение педагогов; научная журналистика; дайджест.

Популяризация науки – это распространение научных знаний в доступной форме для широкой аудитории. Популяризация науки стала более активной и успешной во многом благодаря развитию информационных технологий и переносу основной коммуникации между людьми в пространство сети Интернет.

Сегодня в Сети представлено большой количество разнообразных научно-популярных ресурсов, на веб-страницах которых читатели могут ознакомиться с достижениями, новинками и новостями в той или иной научной области. Как отмечают некоторые авторы [6], большая часть подобных сайтов и порталов посвящена техническим наукам, и гораздо меньшая – гуманитарным. А в деятельности научных журналистов можно наблюдать три основных направления новостей для освещения: научное знание, нуждающееся в популяризации; люди науки как субъекты научной деятельности; факты науки как сенсация и начало новых научных направлений [4, 5].

Нередко учредителями и соорганизаторами подобных просветительских медиапроектов являются университеты и другие образовательные учреждения. Это не удивительно, так как в современном мире университеты выступают центрами не только производства научного знания, но и его передачи, а также важными площадками диалога ученых и людей, не связанных с наукой [3]. При этом стоит обратить внимание на немаловажный факт, что популяризация науки в основном рассчитана на тех людей, кто уже вовлечен в потребление научных новостей: люди с высшим образованием, живущие в крупных городах, или же студенты. Такие люди, как правило, ограничены во временном ресурсе, затрачиваемом на извлечение исчерпывающей информации из информационного потока, и отдают предпочтение визуализации и четкому структурированию. Именно поэтому все большую популярность набирает такой вид издания, как дайджест.

Применительно к средствам массовой информации под дайджестом понимают информационный продукт, содержащий краткие обзоры, аннотации и основные положения статей, или в котором сжато передается содержание самых интересных публикаций за какой-то период. Главная задача дайджеста – сэкономить время читателя и дать общее представление, не вдаваясь в детали, при этом позволяя понять, стоит ли переходить к чтению полнотекстового источника-оригинала.

Для студента педагогического вуза составление персональной подборки дайджестов и их систематическое изучение может стать хорошей информационной поддержкой, как для учебной, так и для научной деятельности, способствовать выстраиванию индивидуальной образовательной траектории в соответствии со спецификой предметной области, а также подготовке будущих учителей к индивидуализации обучения школьников на основе использования информации популярного характера. «Быть в курсе событий» – важный навык для формирования профессиональной культуры будущего педагога, личности, способной адаптироваться к стремительно меняющимся технологиям цифрового мира, способной совершенствовать

свои компетенции в профессиональной сфере, тем самым, в полной мере отвечая социальному заказу общества на подготовку высококвалифицированных кадров [7].

Вне зависимости от предметной области в такой подборке будущего или практикующего педагога должны быть информационные ресурсы, способствующие получению актуальных сведений по вопросам, связанным с информатизацией образования. Каждый современный педагог должен владеть знаниями в области информатики, знать основы и перспективы развития новых цифровых технологий, иметь практические навыки по использованию современных цифровых технологий и применению информационных средств и ресурсов для принятия профессиональных решений [1,2]. К сожалению, информационных продуктов, посвященных данной тематике, в сети Интернет представлено недостаточно.

В этой связи институтом цифрового образования Московского городского педагогического университета было принято решение о издании дайджеста «Цифровые технологии в образовании». Проект реализуется с марта 2020 года. Плановая периодичность выпуска: 2 раза в месяц. Такая периодичность позволяет читателю быть в курсе основных новостей, касающихся сферы применения цифровых технологий в образовании, и при этом не ощущать «перегрузку» информацией.

Целевой аудиторией дайджеста являются, в первую очередь, студенты и сотрудники Московского городского педагогического университета, а также учителя школ, преподаватели вузов и другие специалисты, сферой интересов которых является информатизация и цифровизация современного образования. Таким образом, на данный момент, общее приблизительное число читательской аудитории составляет более 20 тыс. человек.

Распространение дайджеста происходит через публикацию на официальном сайте Московского городского педагогического университета (https://www.mgpu.ru/obrazovanie/institutes/ide/documents/), размещение файла для скачивания в сервисе личного кабинета сотрудников, рассылкой по базе электронных адресов – рисунок 1.

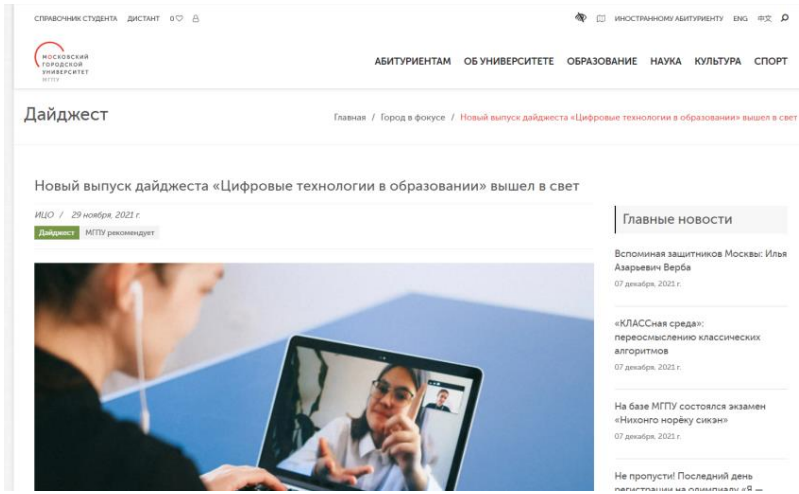


Рисунок 1 – Пример новостной заметки о новом выпуске дайджеста на сайте университета

Содержание выпусков дайджеста «Цифровые технологии в образовании» не имеет фиксированной рубрикации, однако при составлении контент-плана соблюдается баланс между следующими темами:

– нормативное регулирование вопросов информатизации образования;
– научные и научно-популярные мероприятия отрасли (международного, регионального и локального значения);
– достижения науки и техники (в части применения цифровых технологий в образовании, или имеющие к этому потенциал);
– обзор тематических научных и научно-популярных публикаций, рекомендация тематической литературы;
– обзор цифровых образовательных ресурсов и сервисов;
– исторический экскурс и т.п.

На протяжении времени издания дайджеста показал себя успешным опыт формирования специальных выпусков, полностью посвященных какой-то одной теме или мероприятию – рисунок 2. Такие тематические выпуски позволяют дать читателю максимально полное представление о вопросе, заслуживающем, по мнению редакции, пристального внимания аудитории.

Еще одним немаловажным аспектом, относящимся к популяризации информатизации образования, относится функция профориентации и информирования о существующих возможностях получения образования в данной области. Так, в рамках профориентационной работы института цифрового образования в качестве специальных приложений к выпускам дайджеста публиковались рекламные листовки с информацией о программах магистерской подготовки, реализуемых в институте. Данные листовки снабжены гиперссылками на соответствующие страницы образовательных программ на сайте университета и контактными данными для получения более подробной информации.

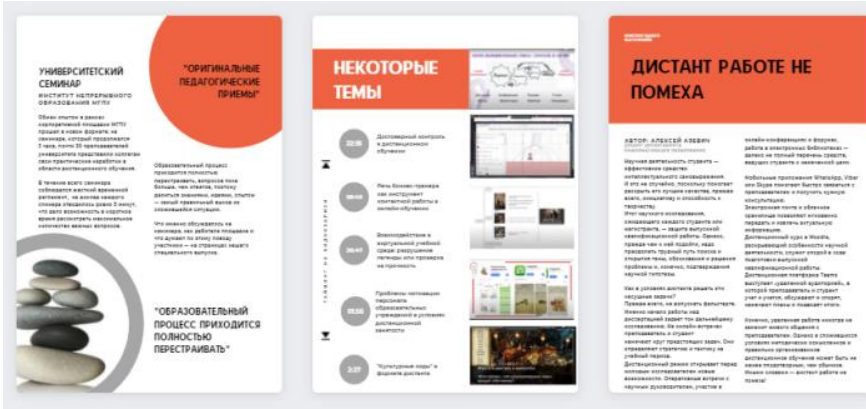


Рисунок 2 – Пример специального выпуска (Дайджест «Цифровые технологии в образовании». – №17. – 2021 год)

Для того, чтобы активно принимать участие в популяризации науки, очень важно быть включенным в сообщество единомышленников, считающих необходи-

мым налаживать взаимодействие института науки и общества. В то время, как полноценное развитие и самореализация личности в условиях экономики знаний невозможны без получения информации о новейших достижениях науки в разных областях.

1.Гриншкун, В. В. Фронтиры "Московской электронной школы" / В.В. Гриншкун, И.М. Реморенко // Информатика и образование. – 2017. – № 7(286). – С. 3-8.

2.Заславская О.Ю. Трансформация образования в условиях развития цифровых технологий // Заславская О.Ю. / Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации. Сб. научных трудов XII Международной научно-практической конференции в 2-ух частях. 2020. С. 70-74.

3. Как науку делают популярной. – URL: https://okna.hse.ru/news/364415684.html

4. Панюкова, С.А. Научно-популярная журналистика и ее визуализация в Интернете: обзор исследований по теме / С.А. Панюкова // Медиасреда. – 2018. – № 13. – С. 139-143.

5. Суворова, С.П. Журналистика научная и научно-популярная: особенности предметной области, функций, задач / С.П. Суворова // Вестник МГУ. – Серия 10: Журналистика. – М., 2009. – № 6. – С. 14-23

6. Фотиева, И.В. Мультимедийные технологии в научно-популярной журналистике: успехи и проблемы / И. В. Фотиева, К. А. Кирилин // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 3(88). – С. 481-483.

7. Шунина, Л.А. Условия формирования у будущих педагогов профессиональных компетенций по работе с цифровыми технологиями в рамках цифровой экономики / Л.А. Шунина // Актуальные проблемы теории и практики обучения математике, информатике и физике в современном образовательном пространстве: Сб. статей III Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Курск, 10–11 декабря 2019 года. – Курск: КГУ, 2019. – С. 70-72.

УДК 373.51

Цифровые инструменты в работе учителя

Юровская Ирина Геннадьевна, учитель ГБОУ «Школа № 2048», г. Москва, yurovskayaig@2048.pro

Аннотация: В статье рассматривается вопрос, связанный с использованием различных цифровых инструментов, позволяющих выполнять рукописные заметки. Использование таких инструментов позволяет обучающимся из пассивных слушателей материала стать активными участниками урока на этапах изучения материала, его повторения, отработки, особенно если речь идет об удаленном формате обучения.

Ключевые слова: цифровая экономика; цифровая образовательная среда; платформы удаленного обучение; цифровые инструменты.

Сегодня основными трендами современного общества становятся цифровой контент, мобильный интернет, интернет вещей, робототехника. Все это изменило повседневную жизнь человека и предъявило новые требования ко всем сферам жизни и деятельности человека, которые немыслимы без информационных и телекоммуникационных технологий, которые создали среду, в которой множество участников взаимодействуют между собой посредством огромного количества устройств [4].

В таких условиях и система образования должна совершенствоваться. При этом изменилась роль преподавателя и обучающегося, изменились средства обуче-

ния. Учебника стало недостаточно, возникла необходимость в дополнительных источниках информации, контенте в цифровом виде, различных образовательных сервисах. Последние события, связанные с пандемией, сделали ещё более актуальными вопросы расширения использования в образовании удаленных и / или дистанционных технологий обучения.

Под таким видом обучением понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения на любом расстоянии от образовательных учреждений с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на телекоммуникационных средствах обмена учебной информацией (спутниковое телевидение, радиотелефония, Интернет-технологии и т.п.). Это как естественный этап эволюции традиционной системы образования: от доски с мелом до электронной доски и компьютерных обучающих систем, от книжной библиотеки до электронной, от обычной аудитории до виртуальной аудитории любого масштаба. В настоящее время нередки случаи, когда часть обучающихся класса находится в очном формате обучения, а часть на удаленном формате обучения. Не зависимо от того, какая часть класса может находится на удаленном формате обучения, у учителя возникает необходимость в освоении цифровых инструментах для организации работы обучающихся класса.

Таких инструментов существует огромное множество, и несмотря на схожесть, призваны решать разные задачи. Это различные мессенджеры, приложения для совместной работы, менеджеры задач, проектов, скриншотов, онлайн доски, облачные хранилища, различные сервисы для видеоконференций. Например, среди множества сервисов для видеоконференций таких, как Skype, Discord, Zoom, Google Hangouts, Microsoft Teams, Cisco WebEx, Google Meet образовательные учреждения выбрали Microsoft Teams [2].

Microsoft Teams — это платформа, которая включает чат, онлайн-встречи, приложения, обмен и работу над файлами. Используя MS Teams, обучающиеся получают доступ к материалам, могут выполнять совместные проекты с другими обучающимися, взаимодействовать с учителями и отправлять задания. Данный продукт устанавливается на рабочем компьютере учителя и / или на цифровой панели и предоставляет широкие возможности для организации удаленного обучения, но стоит отметить, что многие учителя в своей работе, ввиду незнания цифровых инструментов, используют по большому счету только презентационные материалы. А ведь практически на любом этапе урока с помощью цифровых инструментов может быть использовано, например, облако слов, цифровые сервисы для тестирования и т.д., и в совокупности с платформой MS Teams может быть организована индивидуальная и / или групповая работа обучающихся.

Особый интерес представляют цифровые инструменты, которые позволяют учителю и обучающимся выполнять рукописные заметки на разных этапах урока, например при демонстрации изучаемого материала, при решении задач. Многие предметы немыслимы без использования доски. В MS Teams её полноценно заменяет онлайн-доска. Есть возможность дать к ней доступ и обучающимся - то есть фактически можно вызывать их к доске, как и на реальном уроке. Доска (Майкрософт) – это цифровой холст свободного формата, который позволяет обучающимся рисовать, делать наброски и писать вместе.

Для более широких функциональных возможностей участники собрания MS Teams могут открывать доску, которую они редактируют, в полнофункциональном приложении Microsoft для Windows 10 или iOS, чтобы добавить другие типы контента и использовать дополнительные функции. Эти изменения будут отображаться

на доске, редактируемой в собрании Teams. После собрание MS Teams его доска будет доступна для всех участников из чата собрания MS Teams на вкладке **Доска**.

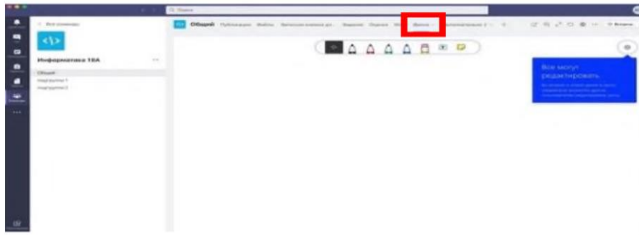


Рисунок 1 – Интерфейс Microsoft

В процессе проведения урока преподавателю необходимо переключаться между различными документами (текстовые документы Word, презентации Power Point, формы, веб-сайты и т.д.) для демонстрации необходимого изучаемого материала или организации совместной работы обучающихся. При этом, переключаясь между вкладками документов, каждый раз документы открываются с первой страницы, что вызывает неудобство при объяснении материала.

Таким образом, была выявлена проблема, в рамках которой преподаватель, вынесенные на вкладки документы, вновь открывая их, должен пролистывать страницы документа до нужного фрагмента.

Учитывая, что документы открываются только в окне MS Teams и пока такая проблема со стороны технической поддержки не решена, возможно несколько решений. Доску (Майкрософт) скачать и установить, как стационарное программное обеспечение на устройство (персональный компьютер, ноутбук, планшет), с которого ведется занятие. Перед началом урока необходимо запустить приложение. При этом, в процессе ведения урока, необходимо выбрать демонстрацию рабочего стола. Необходимые документы можно открыть для изучения / рассмотрения материала, и при необходимости рукописные заметки выполнять на Доске в установленном программном обеспечении. Конечно, при этом нужно переключаться между окнами MS Teams и Microsoft Whiteboard с панели задач. Доской можно поделиться с обучающимися через чат собрания MS Teams [3].

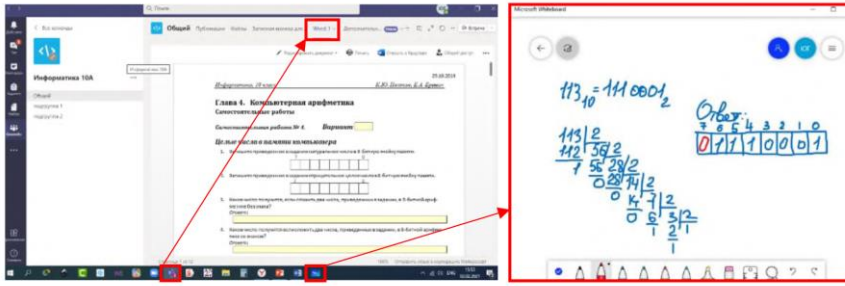


Рисунок 1 –Пример работы с доской MS Whiteboard

Также следует отметить, что существует множество других программных средств, которые позволяют делать рукописные заметки в процессе проведения урока. Например, ZoomIt. Данная утилита позволяет выполнять рукописные заметки поверх любого открытого приложения. Единственное, что желательно учесть

преподавателю – свободное место в документе, где предполагаются некоторые рукописные заметки. Запуск утилиты можно настроить вместе с запуском операционной системы. Пользователю, с помощью настроенных им горячих клавиш, нужно открыть утилиту для работы. Всю необходимую информацию можно получить в справке данной утилиты.

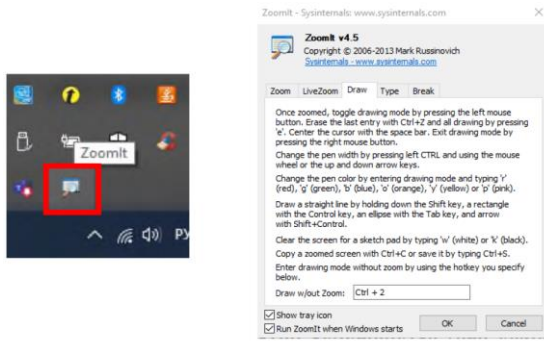


Рисунок 1 – Окно настройки утилиты

Рукописные заметки, будут доступны для обучающихся, только в режиме скриншота экрана, отправленные в чат собрания. При переходе к следующему этапу работы на занятии все заметки сбрасываются.

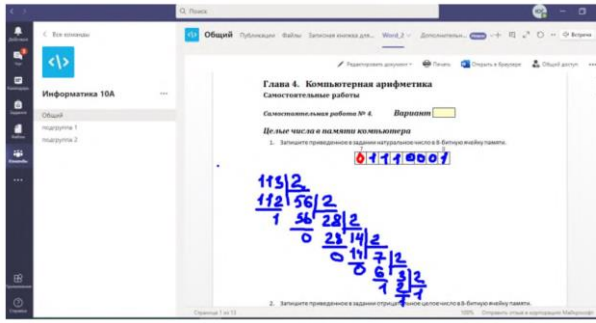


Рисунок 1 –Пример работы утилиты ZoomIt поверх

Также следует отметить, что для преподавателей, работающих с интерактивными белыми досками, доступно программное обеспечение WorkSpace, в состав которого входит большое количество инструментов для организации занятия. Приложение позволяет создавать листы, работать с различными геометрическими объектами, выполнять рукописные заметки, и в том числе поверх текущего приложения. В данном случае, в процессе ведения урока также, необходимо запустить демонстрацию рабочего стола и при необходимости переключаться между приложениями с панели задач. Учитель может заранее подготовить документ с необходимыми заданиями на страницах доски или даже импортировать презентационные материалы

темы урока. Рукописные заметки также будут доступны для обучающихся, только в режиме скриншота экрана, отправленные в чат собрания.

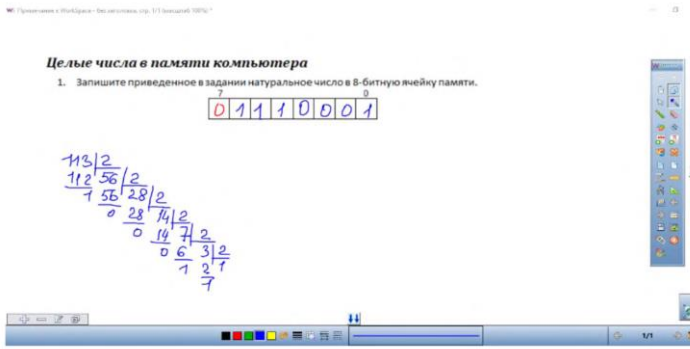


Рисунок 1 – Пример работы с приложением WorkSpace

Сегодня учителя имеют возможность познакомиться с огромным количеством цифровых инструментов для организации урока, в том числе с теми, которые позволяют выполнять рукописные заметки. И это не только перечисленные инструменты. Это могут быть онлайн-доски, например **Холст** (https://canvas.apps.chrome), позволяющий без регистрации и дополнительных шагов создавать простые рисунки и записи на экране, **Jamboard** (https://jamboard.google.com) - бесплатный инструмент Google, доска, похожая на слайд, позволяет добавлять заметки, изображения, текст и многое другое, **Aww app** (https://awwapp.com) – приложение предлагает множество функций: заметки, ручки, вставка фигур и текста, загрузку слайдов PowerPoint, pdf-файлови изображений, без регистрации обучающиеся могут присоединиться к доске и добавлять на нее информацию в режиме реального времени, получив ссылку на доску от учителя, **Miro** (https://miro.com/signup/) с бесплатной лицензией для образовательных целей и возможностью приглашать обучающихся для выполнения работы. Подобных цифровых инструментов достаточно много, учителю лишь необходимо изучить их возможности, подобрать для использования в своей работе те, которые максимально отвечают дидактически задачам урока и грамотно применить их в своей работе.

Таким образом, учителю недостаточно иметь подготовленный материал в виде презентаций или текстовых документов. Учитель должен также владеть необходимым инструментарием, в том числе в виде различного программного обеспечения. Использование различных цифровых инструментов позволяет обучающимся из пассивных слушателей материала стать активными участниками урока на этапах изучения материала, его повторения, отработки, особенно если речь идет об удаленном формате обучения. При этом обучающиеся на очном занятии, если такой смешанный формат имеет место быть, также активно принимают участие в выполнении предложенных заданий. Таким образом все обучающиеся вовлекаются в процесс индивидуально или же в режиме совместной работы в MS Whiteboard, или с использованием других цифровых инструментов, запросив доступ для работы в MS Teams.

1. Девтерова З.Р. Предпосылки развития дистанционного обучения. – URL:

http://jurnal.org/articles/2010/ped26.html

2. Дёмко А.И. Семенов О.Ю. Применение телекоммуникационных технологий в дистанционном обучении. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-telekommunikatsionnyh-tehnologiy-v-distantsionnom-obuchenii

3. Инструкция по использованию платформы Teams для студентов Редакция 2.0 от 24.11.2020 Документ разработан ДИТ РХТУ им. Д.И. Менделеева. – URL: https://muctr.ru/upload/iblock/a1f/a1f166c1bb6d4c47f0b7eb2e3392caf5.pdf

4. Образование, основанное на BIG DATA: – URL: http://edexpert.ru/bryichkin

РАЗДЕЛ 12. БЕЗОПАСНАЯ ШКОЛА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

УДК 373.1

E-inclusion: трудности и перспективы

Ащеулова Анна Владимировна, учитель, МБОУ г.о. Королёв Московской области «СОШ №10», a-korolev-a@list.ru

В статье проанализированы актуальные вопросы цифровизации инклюзивного образования. Подвергнуты осмыслению проблемы адаптации информационной среды школы к особым образовательным потребностям обучающихся. Рассмотрены варианты организации инклюзивной цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: информатизация образования; инклюзивное образование; инклюзивная цифровая образовательная среда; гибридное обучение; цифровые технологии в образовании.

Цифровая инклюзия (или E-inclusion) – «социально выгодная позиция, достигнутая вследствие успешного освоения цифровых технологий» [2]. Перечислим ключевые проблемы, которые связаны с осуществлением инклюзивного цифрового обучения: к настоящему времени все еще не решена проблема в доступности цифровых технологий и, как следствие, возникает неравенство возможностей в социализации лиц с ограниченными возможностями и здоровья; не решена проблема эмоционального контакта через цифровые средства коммуникации в инклюзивном обучении; в стадии исследования находятся проблемы саморегуляции, самоорганизации, мотивации лиц с разными видами ОВЗ; недостаточно разработаны методики электронного обучения детей с разными видами ОВЗ; не разработаны критерии рациональности использования компьютерных программ, выбора оптимального программного обеспечения и адаптации методов работы с ним для решения учебных и коррекционных задач и т.д.

Еще одной проблемой инклюзивного цифрового обучения является «Digital Divide» (цифровое неравенство). Эта проблема возникает чаще всего перед малообеспеченными семьями. Влияние доступности цифровых технологий на социальное неравенство наблюдается как в мировых масштабах, так и в масштабах отдельной школы. Обеспечение некоторых участников образовательного процесса техническими цифровыми устройствами является явно недостаточным, и при этом необходимо адаптировать образовательные технологии под технические возможности каждого учащегося и создать предпосылки для мотивации учеников.

Для лиц с ОВЗ способность к саморегуляции – это возможность познания информации, навык овладения профессией, поддержания работоспособности и стимул к саморазвитию. Участники цифрового инклюзивного обучения с ОВЗ чаще сталкиваются с проблемой «истощения личности», чем условно здоровые дети. Учащи-

еся с инвалидностью более настойчивы в достижении цели, но испытывают сложности в планировании процесса обучения и в использовании возможностей самоорганизации. При организации психолого-педагогического сопровождения обучения в цифровой инклюзивной системе необходимо учитывать индивидуальную специфику мотивации обучающихся. Необходимо создание психолого-педагогической теоретической основы цифрового инклюзивного обучения, на которую могли бы опираться учителя.

Для реализации социальных функций цифровой инклюзивной образовательной системы необходима полная межличностная коммуникация. Важно решить проблему эмоционального контакта во время обучения и дальнейшего успешного социального взаимодействия. Из личного опыта рекомендации: речь учителя на видеозаписи или во время online-урока или при проведении урока в гибридной форме должна быть эмоционально окрашена, вызывать энтузиазм. Во время урока в кадре должен быть виден учитель и иллюстративный материал, важно включение видеоэффектов с имитацией записей на доске необходимых понятий, примеров и т.д. Оптимальное использование цифровых ресурсов предполагает применение цифровых технологий там, где ресурсы обеспечивают эффективность процесса обучения.

Цифровое инклюзивное обучение вошло в современную жизнь не эволюционным путем: педагогические задачи решаются в «режиме цейтнот», но именно в таких условиях появляется опыт в «hibrid pedagogy» (гибридная педагогика) , «emergency remote teaching» (экстренное удаленное преподавание), «hibrid learning» (гибридное обучение). Curtis J. Bonk и Charles R. Graham сформулировали общее определение смешанного обучения как системы обучения, предполагающей совмещение очного обучения лицом-к-лицу и обучения компьютерными средствами. По мнению авторов, «...смешанное обучение – это форма обучения, совмещающая традиционное обучение в ходе личного общения (лицом к лицу, face-to-face) с обучением посредством применения компьютерных технологий» [3]. Цифровая инклюзия ориентирована на новые формы обучения и применение новых средств обучения. Обоснование и методически верное использование цифровых технологий является условием успешного инклюзивного цифрового обучения.

В таком формате происходит расширение границ цифровой инклюзивной образовательной среды, процесс обучения направлен на освоение инноваций и развитие мыслительных процессов, помощь в профессиональном самоопределении. Проектирование инклюзивной цифровой образовательной среды позволит сформировать как цифровые компетенции обучающихся, так и подготовить их к профессиональной реализации в цифровом мире. Очевидным преимуществом цифровой инклюзивной образовательной среды является ее дидактическая емкость и пользовательская оперативность. В данной среде собрано огромное количество цифровых электронных продуктов, дидактических разработок, с высоким образовательным качеством и средств поддержки образовательного процесса. Именно создание качественно новых цифровых дидактических продуктов для инклюзивной среды обучения – проблема и перспектива развития в создании модели e-inclusion цифровой образовательной среды, построенной на основе использования компьютерных программы симулятивного содержания и инструментов дополненной реальности, которые являются эрзац-решением на данном этапе создания цифровой среды.

1. Драндров, Д.А. К проблеме содержания понятия «Смешанное обучение» / Д.А.Драндров, Г.Л.Драндров. // Вестник ЧГПУ им.И.Я.Яковлева. – 2021. – №3(112). – С.156-160.

2. Плотичкина, Н.В. Цифровая инклюзия: теоретическая рефлексия и

публичная политика // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2020. – №58. – С.216-226.

3. Смешанное обучение. Применение прорывной инновации для улучшения школьного образования / М. Хорн, Х. Стейкер. – Сан-Франциско, Калифорния, Jossey-Bass, 2015.

УДК 37.088

Кадровые риски образовательной организации в условиях дистанционной работы

Бельский Вадим Петрович, специалист по безопасности, ОЧУ «Школа-интернат «Абсолют»», дер. Райсеменовское, Московская обл., belskiy@live.ru

В настоящее время процесс дистанционного подбора кадров для образовательных организаций не является чем-то новым и необычным. Все чаще сотрудники проходят дистанционное интервью и принимаются на работу в условиях, подразумевающих полностью дистанционную работу. Законодательство о безопасности труда идет в ногу со времени и уже некоторые вопросы вполне регулируются дистанционно. В этих условиях вопрос качественного подбора, сопровождения и увольнения сотрудников занимает приоритетное место.

Ключевые слова: образовательная организация; безопасность; кадры; риски.

Кадровая безопасность – это состояние защищенности образовательной организации от неблагоприятных воздействий, рисков, угроз и иных негативных последствий, связанных с персоналом, его качественными особенностями и аспектами трудовых отношений путём их устранения или минимизации. Кадровая безопасность занимает доминирующее место в системе обеспечения экономической безопасности образовательного учреждения в силу ее непосредственной нацеленности на работу с людьми, являющимися первичным звеном образовательного учреждения [1, с. 132]. Таким образом, и риски, связанные с этой деятельностью, имеют ярко выраженное доминирующее место.

Для целей всестороннего охвата выделим риски кадровой безопасности на условные три периода работы сотрудника в образовательной организации: период приема на работу, период выполнения трудовых обязанностей и период увольнения. Прием на работу обеспечивается следующими процедурами: Оценка представленных резюме и первичные процедуры отсева кандидатов; Оценка предъявляемых документов по перечню, установленному трудовым кодексом; Проверка на полиграфе о выявлении нежелательных склонностей кандидата на работу имеет большой потенциал, однако в настоящее время практически не используется образовательными организациями; Инструктажи и ознакомление с локальными актами образовательной организации; Выдача средств индивидуальной защиты согласно нормам, установленным в организации; Все что связанно с цифровым следом, это и почтовый ящик и аккаунт в электронном дневнике и социальные сети как личные, так и корпоративно-общественные.

В этот период используются современные способы обеспечения высокого качества кадровых процедур: Уведомления для непосредственного руководителя о приеме на работу подчиненных, специальный ресурс с инструкциями и положениями. Чат-бот помощник, который поможет получить ответы на самые распространенные вопросы (как запустить конференцию, в каком здании находится лаборатории или спортивный зал для занятий, как пользоваться огнетушителем, как заказать замену воды в кабинете и так же может принять зачет инструктажа по пожарной безопасности)

Весь период работы вашего сотрудника важно помогать и обеспечивать сотруднику возможность и его право повышать и подтверждать свою квалификацию – этим мы повышаем его лояльность учреждению. Необходимо так же быть готовым к тому, что он сменит должность внутри компании и обеспечить эту смену своевременно, не допуская перегорания и других нежелательных эффектов. Деловая оценка персонала организации представляет собой эффективный кадровый инструмент, который позволяет работодателю решать достаточно большое количество оперативных и глобальных кадровых задач, обеспечивая эффективное управление штатными бизнес-процессами [2, с. 39]. Предоставленная справка о наличии (отсутствии) судимости и (или) факта уголовного преследования либо о прекращении уголовного преследования по реабилитирующим основаниям, не дает гарантий, что сотрудник не оступится во время работы и тем более о том, что не будет иметь каких-либо иных административных преследований.

Очень важно заранее договариваться о методе и форме ухода с работы, оптимально еще на стадии приема, либо при смене руководителя. Поиск нового сотрудника следует начинать внутри компании – именно плановой передачей обязанностей и функций обеспечивается стабильность выполнения поставленных задач. В случае негативных оснований для увольнения (хищение, пьянство) все процедуры должны быть максимально прозрачные, юридически точные, всесторонне и подробно освещаемы внутри организации. Риск прямого ущерба сохраняется всегда, ну а сплетни естественны и неизбежны

Среди рисков связанных непосредственно с дистанционной работой особое место занимает Влияние доступности сотрудников школы в круглосуточном и ежедневном режиме, для администрации, обучающихся и их законных представителей. В настоящее время такая нагрузка из-за чрезвычайности ситуации может быть недостаточно оценена. Однако в стратегической перспективе этому стоит уделить большее внимание. Управление рисками в системах менеджмента должно начинаться с их выявления, всестороннего изучения, оценки последствий и вероятности причинения ущерба. Рискам кадровой безопасности в современных условиях еще предстоят эти процедуры в тех образовательных организациях, которые хотят управлять рисками, а не реагировать на их последствия.

1. Герасименко, В.М. Место кадровой безопасности в системе обеспечения экономической безопасности образовательного учреждения / В.М. Герасименко // Вестник ВИЭПП. – 2021. – № 1. – С. 131-139

2. Ильченко, С.В. Деловая оценка персонала как фактор снижения кадровых рисков / С.В. Ильченко // Вестник экспериментального образования. – 2020. – № 3(24). – С. 38-46.

УДК 37.07

Проблемы обеспечения информационной безопасности в образовательной организации

Иванов Сергей Викторович, главный специалист-эксперт, ФГУП «Федеральный экологический оператор» предприятие Госкорпорации «Росатом», г. Зеленоград, Ivanovsv321@mgpu.ru

В статье рассмотрены проблемы информационной безопасности в образовательной организации. Основное внимание уделено актуальности вопросам информационной безопасности в образовательной организации, влияющие на качество образования обучающихся. Приведены исследования компании Positive Technologies о киберинцидентах за 2020-2021 г.г. Выделены некоторые инциденты и проблемы

информационной безопасности в образовательных организациях в РФ и зарубежом.

Ключевые слова. Информационной; безопасности; защиты информации; доступ; инцидент; хакер; образовательной; актуальным.

В настоящее время невозможно представить образовательную организацию без компьютерной техники, локальной вычислительной сети и использования информационно-телекоммуникационных технологий [4]. Ежегодно с развитием компьютерных технологий в мире производиться и обновление компьютерного оборудования образовательной организации, строятся системы и сети с использованием сетевых и коммуникационных устройств с организацией выхода в сеть Интернет. Все внедренные новые технологии в образовательной организации способствуют к увеличению охвата аудитории, позволяют вовлекать в учебный процесс больше обучающихся, интереснее и эффективнее проводить занятия, появляются новые возможности и педагогические инструменты у преподавателей.

В связи с таким бурным развитием и использованием в учебном процессе компьютерного оборудования и информационно-телекоммуникационных технологий становятся актуальными вопросы защиты информации, корпоративных информационных ресурсов образовательного организации. Применение широкого спектра компьютерного оборудования и технологий одновременно как повышает качество образования, так и, в случае его выхода из строя или не устойчивой работы по причинам воздействия на него различных угроз информационной безопасности, может пропорционально повлиять на ход обучения и негативно отразится на качестве образования. В тоже время отсутствие организации и проведение мероприятий по информационной безопасности в образовательной организации, необходимой специализированной подготовки по информационной безопасности специалистов по безопасности образовательной организации и компетенций в области информационной безопасности преподавательского состава, также могут напрямую влиять на ход учебного процесса и отразиться на качестве образования обучающихся.

В создавшихся условиях образовательные организации остаются одним из самых уязвимых с точки зрения информационной безопасности объектов. Переход на цифровые технологии и образовательные цифровые платформы в сфере образования, широкое применение онлайн-сервисов для организации учебного процесса, в сложившихся ковидных условиях, привели к увеличению числа инцидентов информационной безопасности и связанных с ними утечек конфиденциальной информации [1].

Так, проведенные исследование компании Positive Technologies показывают, что в период с 2019 по 2021 годы количество угроз и киберинцидентов растет год от года. Коронавирусные 2020 и 2021 годы показывают существенный рост компаний, предприятий и организаций, перешедших в онлайн-поле деятельности, но вместе с тем, пропорционально выросли и показатели взломов, атак и угроз [2]. Количество вредоносного программного обеспечения, используемого для взлома, также выросло. Сюда входят шпионские программы, банковские трояны, программы-вымогатели и т.д., увеличился объем целенаправленных атак с применением программ-вымогателей, которые обманным путем устанавливались на устройство жертвы и блокировали его работу, требуя выкуп [2].

В 2021 году хакерами в следствии компьютерных атак на различные организации были похищены следующие данные в процентном соотношении от всех атак: 27% были похищены персональные данные; 23% – учетные данные сайтов и орга-

низаций; 8% – медицинская информация; 4% – база данных клиентов организации; 1% – личная переписка пользователей [2].

Распределение от всех атак за 2020-2021 по категориям организаций: 19% на государственные учреждения; 12% – на промышленные предприятия; 9% – на медицинские организации; 7% – на финансовые учреждения; 7% – на научно-образовательные учреждения.

По результатам исследования компании Positive Technologies видно, что в абсолютном большинстве случаев объектами для атаки выбиралось компьютерное оборудование (серверы и сетевое оборудование) - зафиксировано 75% всех кибератак. В остальных 25% в качестве объектов для атак выступали люди, веб-ресурсы, мобильные устройства и др. [2].

Популярными атаками являлись: использование вредоносного программного обеспечения использовалось – 60% случаев; социальная инженерия была замечена – 62% случаев; хакинг – 15% случаев; использование уязвимостей программ и оборудования – 8% случаев; подбор учетных данных – 6% случаев. Кроме того, имеют быть случаи неправомерного доступа административного персонала и преподавателей к информационным ресурсам образовательной организации, следствием чего является умышленное уничтожение файлов, массивов по личным мотивам, например - обиды на несправедливые действия руководства по отношению к вышеуказанной категории работников.

Так, в сентябре 2018 года сотрудники ульяновского УФСБ задержали заместителя директора одной из местных школ по подозрению в неправомерном доступе к информационным ресурсам Управления образования администрации Ульяновска. Это стало известно из местных новостей (портал 1ul.ru). По данным силовиков, мужчина взломал сервер ведомства, удалил документы, связанные с деятельностью образовательных учреждений города, модифицировал состав программного обеспечения, а также уничтожил письма в почтовом ящике организации. По словам задержанного, мотивом его поступка стала обида на якобы несправедливые действия руководства по отношению к нему. По факту происшествия возбуждено уголовное дело по части 3 статьи 272 УК РФ («Неправомерный доступ к компьютерной информации»). Если вина педагога будет доказана, ему грозит до пяти лет лишения свободы [3].

В тоже время на другом континенте с сентября 2021 года, в средствах массовой информации было несколько упоминаний об инцидентах информационной безопасности в средних школах США [1].

В начале сентября представители школьного округа Dallas Independent School District (Dallas ISD), управляющего 230 школами в штате Техас, сообщили об утечке данных, затронувшей как нынешних, так и бывших учеников, их родителей и опекунов, а также сотрудников, начиная с 2010 года. Хакеры получили доступ к сети школьных учреждений, загрузили данные и сохранили их в зашифрованном облачном хранилище. Dallas ISD сразу применили дополнительные меры информационной безопасности и устранили часть уязвимостей, которые злоумышленники использовали в ходе инцидента [1].

Средние школы Стонингтона (Stonington Public Schools) в штате Коннектикут стали жертвой атаки хакеров с использованием программы-вымогателя. После обнаружения вторжения специалисты изолировали ИТ-системы школьного округа от интернета, а также были привлечены внешние консультанты по информационной безопасности.

В ноябре государственные школы Спотсвуда (Spotswood Public Schools), штат Нью Джерси, уведомили о произошедшей еще в сентябре утечке конфиденциальной информации 424 сотрудников. Хакеры атаковали информационные системы школ с использованием программы-вымогателя и украли персональные данные.

В этих условиях становиться актуальным создание системы защиты информации в образовательной организации, соблюдение требований по информационной безопасности всех участников учебного процесса, в том числе становиться все более актуальным создание условий для подготовки специалистов по безопасности и педагогического состава по вопросам информационной безопасности.

1. Информационная безопасность в школах под угрозой | Новости ИБ (infowatch.ru), 24 ноября 2021, https://www.infowatch.ru/analytics/daydzhesty-i-obzory/informatsionnaya-bezopasnost-v-shkolakh-pod-ugrozoy.

2. Актуальные киберугрозы: итоги 2020 года (ptsecurity.com), https://www.ptsecurity.com/ru-ru/research/analytics/cybersecurity-threatscape-2020/.

3. ФСБ арестовала завуча школы за взлом серверов Управления образования, 03 сентября 2018, https://safe.cnews.ru/news/top/2018-09-03_zavuchahakera_iz_ulyanovska_zaderzhali_za_vzlom

4. Заславский А.А. Применение иерархических структур в классификации подходов к содержанию понятия кибербезопасности в образовании // XII Международ. науч.-практич. 23 конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г. В 2 ч. Ч. 1. – М.: МАНПО, 5 за знания, 2020. – с.64-69

УДК 378.22.

Информатизация образования как новая и сложная проблема в направлении педагогической науки

Мамедова Ирана Октай кызы, педагог, Азербайджанский государственный педагогический университет, г. Баку, Азербайджанская Республика, Elchin_mamedzade@hotmail.com

В статье раскрываются педагогические аспекты развития информатизации образования. В статье анализируются новые направления информатизации образования, приводятся научно-теоретические примеры ведущих передовых педагогов. Основываясь на научно-теоретические исследования, раскрывается суть подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: информатизация образования, информатизация учебного процесса, инновационная деятельность, информационное общество.

Развитие информационного общества оказывает серьезное влияние на систему образования. По этой причине в образовании широко используются технологии информационного общества. Этот процесс требует реализации ряда проектов по информатизации образования. Для эффективной реализации таких проектов необходимо дать конкретные ответы на такие вопросы, как «что такое информатизация образования», «в какой области науки следует заниматься информатизацией образования». Анализ этих вопросов показывает, что информатизация образования – это новая область педагогической науки, являющаяся ядром педагогических инноваций. Процесс информатизации образования должен осуществляться профессиональным педагогическим коллективом, который должен подготовить концептуальные, стратегические и тактические вопросы этого процесса, оформить их в виде конкретных проектов и программ для реализации и руководить этими проектами.

За последние несколько лет мир претерпел интенсивное развитие в информационной индустрии, которое оказывает серьезное влияние на образование. Итак, динамика внутреннего развития образования должна быть быстрее, чем общая динамика развития в мире. Технологии информационного общества, включая постоянно увеличивающиеся Интернет-ресурсы, вносят существенные изменения в содержание и организацию образования. Сегодняшнее образование проходит в среде «Информационно-образовательного пространства». Современный педагог должен свободно чувствовать себя в такой познавательной среде, легко добиваться поставленных педагогических целей с помощью современных информационных технологий. Эта ситуация добавляет в профессиональную подготовку учителя новый компонент, его методические навыки - компонент «информационная культура». Помимо преподавания своего предмета, современный учитель должен организовать, координировать и эффективно управлять практической работой по применению ИКТ в важных сферах деятельности образовательного учреждения, должен быть ИТ-менеджером (ИТ-администратором) в дополнение к педагогической деятельности в школе.

Информатизация образования обогащает традиционное образование новыми оттенками. Что касается обратной связи в традиционном обучении, есть две активные стороны в создании информационного взаимодействия: учитель и учащийся. В процессе обучения на основе ИКТ для учителя и учащегося появляется новый интерактивный партнер с точки зрения оперативной обратной связи. Учитель больше не является источником информации для ученика (работать учителем в таких условиях, поддерживать репутацию профессии непросто). Способность учителя предоставлять обратную связь и оценивать знания ученика постепенно ограничивается, и некоторые (иногда все) из этих возможностей передаются в инструменты ИКТ. В этом случае учитель выполняет больше функции наставника. Учитель не тратит время на передачу информации ученикам. Не тратьте время зря на такие этапы, как доставка учебных материалов студентам, получение от них индивидуально освоенных учебных материалов (проверка заданий, запросы уроков и т.д.). В дополнительное время у студентов есть возможность решить другие творческие задачи. Таким образом, структура учебно-информационного взаимодействия постепенно меняется, по мере формирования информационно-образовательной среды появляются возможности для нового уровня обмена информацией между учителями, учащимися и средствами ИКТ. Независимо от средств и технологий, используемых в педагогическом процессе, решающую роль играет человеческий фактор, личность учителя, никакая технология не может полностью заменить живого учителя. Однако, если «классически подготовленный учитель» не может сегодня работать в виртуальной среде, он будет отставать от развития времени и своих учеников и постепенно теряет свой престиж и профессионализм. По этой причине учитель должен постоянно развиваться, готовый соответствовать требованиям реальной жизни. В этом смысле подготовка учителей должна адаптироваться к меняющимся временам и быстро меняющимся требованиям информационного общества. Сегодня педагогические учебные заведения должны готовить новый формат учителя-педагога информационного общества. Для этого необходимо сформировать внутривузовское информационное образовательное пространство в педагогических учебных заведениях и педагогический коллектив, способный работать в этом пространстве с высоким профессионализмом. На это потребуются десятилетия и миллионы долларов (конечно, внутренними ресурсами педагогических учебных заведений эту проблему не решить).

Сегодня, чтобы педагогические кадры могли эффективно работать в информационном образовательном пространстве, в условиях информатизации образования их необходимо систематически и всесторонне обучать. Содержание и форма подготовки современных учителей должны соответствовать стремительному развитию информационных технологий. Если учесть, что система образования в целом должна опережать реальную практику, то содержание подготовки учителей должно быть ориентировано на завтра, а не сегодня, с учетом перспектив развития в этой сфере. Подготовка учителей в новом формате, ориентированном на инновационное развитие, требует соответствующих научных исследований, футурологического прогнозирования. Педагогическая информатика – новое направление педагогической науки и педагогической практики, изучающее на этой основе процессы компьютерной обработки педагогической информации, организации и управления образованием. Условно педагогическую информатику можно разделить на 5 блоков:

1. Разработка алгоритмов педагогической деятельности;
2. Разработка педагогического программного обеспечения на основе алгоритмов;
3. Подбор программно-технических средств педагогического процесса;
4. Разработка методик использования педагогического программного обеспечения в учебном процессе;
5. Применение педагогического программного обеспечения для организации и управления образованием.

1-ый блок. Для информатизации образования, прежде всего, должна быть создана информационная модель педагогического процесса. Поскольку педагогический процесс носит более описательный и эмпирический характер, соответствующая информационная модель также носит описательный характер. По этим причинам сложно установить оптимальный алгоритм, оптимальный механизм педагогического действия в рамках модели. Затем следует разработать алгоритм педагогической деятельности в рамках установленной модели педагогического процесса. Под руководством академика Ланды [2] проводились многочисленные научные исследования по применению алгоритмов в образовании. В 60-80-е годы XX века на основе этих представлений стали формироваться и развиваться программные учебные задачи дидактики. Современные компьютерные технологии обучения развили свое развитие на основе теории программного обучения. Программные учебники, разработанные в 70-х годах прошлого века, являются прародителями сегодняшних электронных учебников. Просто из-за отсутствия в то время персональных компьютеров разработка и применение программных учебников в обучении не получили широкого распространения. Идея программного управления в 70-х годах, устройства обратной связи, созданные для контроля знаний, считаются предшественником сегодняшних электронных тестов. Устройства обратной связи как простое средство обработки информации позволили автоматизировать контроль результатов обучения. В 70-80-е годы многие военные училища и академии бывшего СССР успешно внедрили автоматизированные обучающие системы (АОС) на базе мини-компьютеров [4]. Этот краткий исторический экскурс показывает, что дидактика, как и теория обучения, всегда выполняла научную и практическую работу по автоматизации учебного процесса на основе технических достижений. Сегодня педагогические науки продолжают вести комплексные исследования и практическую работу в этом направлении. В целом, при разработке алгоритма педагогической деятельности ученый-педагог и системный аналитик, обладающий опытом в области образования, работают вместе. Компьютерная технология обучения, источником

развития которой является программированное обучение, автоматизированные системы обучения, сегодня реализуется в виде технологий дистанционного обучения с использованием возможностей, созданных Интернетом. Дистанционное образование – это вершина информатизации образования.

2-ой блок. На следующем этапе разрабатывается специализированное педагогическое программное обеспечение (ППЗ) на основе алгоритма педагогической деятельности [3]. Педагогические программные средства условно делятся на 2 группы:

А) Инструментальные программы. Новые программы создаются с помощью инструментальных программ. С помощью инструментальных программ преподаватели, не владеющие языками программирования, могут создавать новые образовательные ресурсы. Примеры инструментальных программ включают в себя различные платформы для построения системы открытого и дистанционного обучения, "прикрытые" программы для создания электронных учебников и электронных тестов, специальный программный пакет для создания образовательной среды, платформу для создания образовательного портала и т.д. могут быть отображены. Эти инструменты предоставляют электронные учебники, электронные тесты по предмету, который они преподают учителям, не знающим языков программирования, а также электронную школу, школьный веб-сайт и т.д. для любого преподавателя позволяет творить свои идеи.

Б) Ресурсы электронного обучения. Эта группа представляет собой ресурсы электронного обучения, разработанные отдельными компаниями и полностью применимые к обучению. В этом случае профессиональный программист разрабатывает специальный электронный обучающий ресурс на основе алгоритма, разработанного преподавателем и системным аналитиком в соответствии с конкретной дидактической целью.

3-ий блок. На этапе разработки педагогического программного обеспечения на основе алгоритма педагогической деятельности ученый-педагог и программист работают вместе.

4-ый блок. Выбор программно-аппаратного обеспечения педагогического процесса. После разработки программно-технические средства педагогического процесса подбираются в соответствии с требованиями этого программного продукта. Обычно, поскольку информационные технологии, используемые в образовании, соответствуют определенным стандартам, программисты часто разрабатывают свои продукты в соответствии с существующим программным и аппаратным обеспечением.

5-ый блок. Разработка методики использования педагогического программного обеспечения в учебном процессе. Одним из важных вопросов педагогической инновационной деятельности является создание методики использования педагогического программного обеспечения в учебном процессе. Фактически, этот этап процесса информатизации образования имеет решающее значение, потому что даже самые лучшие, если они не используются должным образом с педагогической точки зрения, могут нанести вред качеству образования вместо того, чтобы помочь, и в этом случае все инвестиции и усилия будут потрачены впустую. Этот ответственный этап информатизации образования тесно связан с методикой преподавания предметов, дидактикой и педагогической психологией. Одна из основных задач педагогической науки, в том числе педагогической информатики, – определение методологии эффективного применения информационных технологий в образовании, изучение и распространение передового педагогического опыта в этой обла-

сти. На этапе создания методики использования педагогического программного обеспечения в образовательном процессе педагог работает вместе с методистом по теме. Все эти факторы доказывают, что информатизация образования – это область педагогической науки, и очевидна важная роль ученых-педагогов и методистов в развитии этой области.

Решение сложной технологической проблемы мирового значения, такой как информатизация образования, включает в себя ряд вопросов – организационных, технических, научно-методических, проектных, кадровых, финансовых и т.д. требует комплексного решения поставленных задач. Сегодня можно сказать, что проблема информатизации образования является системной проблемой, не имеющей истории в мировой образовательной практике. Никакие образовательные реформы и образовательные инновации в истории человечества не вызывали столько революционных изменений, не привлекали столько внимания и не требовали таких больших инвестиций. Как упоминалось выше, серьезность проблемы также связана с тем фактом, что ИКТ сегодня развиваются так быстро, что исторически инертная область, такая как система образования, не может поспевать за этими инновациями и не может достичь ее путем развития. Однако, учитывая возможность ИКТ влиять на систему образования и интеллектуальное развитие отдельных лиц, групп, общества, развитие человеческого потенциала, экономическое и технологическое развитие стран, весь цивилизованный мир серьезно занимается решением этой проблемы. Тратятся доллары, выкладываются в инвестиции. По этим причинам непросто дать конкретное определение концепции информатизации образования. Подобные попытки предпринимались в различной литературе в этой области. Однако эта тенденция развивается так быстро, что определение, которое сегодня кажется относительно совершенным, за короткое время заставляет усомниться в его подлинности. В этом смысле информатизацию образования легче объяснить в форме описания.

Информатизация образования – это целенаправленный, специально организованный, продуманный процесс. Информатизация образования – это комплекс мер, направленных на интенсивное применение ИКТ с целью повышения качества образования и служащих изменению реальной ситуации в образовании, совершенствованию содержания, формы и технологии системы образования. По этой причине информатизация образования – это педагогическая проблема, педагогическая практика, педагогическая наука. Это направление еще называют электронной педагогикой. В 90-е годы XX века, на первом этапе информатизации образования в азербайджанских школах, решение этих задач было поручено программистам, и эта инициатива не сработала. В Азербайджанской Республике в 2000-е годы эта ошибка была результатом процесса, который уже доверили педагогам, и результат оказался выше ожидаемого. Сегодня Азербайджанская Республика добилась значительных успехов в информатизации образования и развитии дистанционного образования. Информатизацию образования должны проводить педагоги [1, статья 39]. В этой новой области педагогической науки необходимо готовить особо квалифицированные кадры.

1. *Закон об Образовании Азербайджанской Республики. 1992г.*
2. *Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. – М.: Просвещение, 1966. – 310 с.*
3. *Паронджанов В.Д. Как улучшить работу ума: алгоритмы без программистов – это очень просто! – М.: Дело, 2001. – 360 с.*
4. *Лисичко Е.В., Созоров Н.Г. Подход к разработке интерактивного учебного курса с использованием АСУ ПДС // Материалы всероссийской научно-методической конференции «Повышение качества непрерывного профессионального образования»20-23 апреля 2006 г. –Красноярск, 2006. – 246 с.*

УДК. 379.831

Эффективность современных мер защиты образовательных организаций

Николенко Павел Владимирович, специалист по безопасности, ГБОУ «Школа № 760 им. А.П. Маресьева», nikolenkopv@sch760.ru

В статье описывается актуальная проблема взаимодействия между ведомствами силовых структур и образовательными организациями, формулируются противоречия в нормативно-правовой базе между созданными требованиями по антитеррористической защищенности и требованиям пожарной безопасности в образовательных организациях.

Ключевые слова: безопасное обучение; тренировка при эвакуации; антитеррористическая защищенность; безопасный учебный процесс.

К сожалению, террористические атаки на образовательные организации участились за последние несколько лет. Ощущается необходимость в упрощении и ускорении взаимодействия образовательных организаций и силовых ведомств при террористических атаках. В определённых отраслях происходит технологический застой, когда возможности информационных технологий не учитывается при ведении своей деятельности и дальнейшем развитии. За последние два года в РФ участились вооруженные нападения на образовательные учреждения, со стороны бывших и нынешних учащихся. Почему именно школа? Все очень просто: данные ученики хорошо знают территорию, хорошо знают качество подготовки охраны (не с лучшей стороны). В данной статье не будем углубляться в психологию террориста. Хотелось поговорить о готовности образовательных учреждений к таким происшествиям на сегодняшний день.

Много чего сделано для предотвращения данных ситуации, но не все работает. Потому что на практике нет общих инструкций по спасению жизней детей при террористической угрозе во время проведения учебного процесса в образовательных учреждениях. Потому что не было острой потребности в данных инструкциях.

Директора образовательных учреждений не углубляются в проблемы безопасности учебного процесса, а у знающих специалистов нет полномочий на решение этих проблем. По сути, в статье освещена одна основная проблема. Это противоречия требований ведомостей. Например, ФСБ и Министерством ЧС. В образовательной организации нет должности, которые своими полномочиям могли бы вынести данные противоречия на общее обсуждение. Поэтому данная работа актуальна и показывает не решённые на сегодняшний день задачи, связанные с безопасным проведением учебного процесса.

Существуют посты охраны на входных группах, каждая образовательная организация разработала инструкции по антитеррористической защищенности. Но какую информацию они несут? Что такое взрыв, какие поражающие факторы от него, зоны действия, виды поражения и прочее. Данная инструкция не спасает жизни при террористической опасности, а носит информационный характер. Либо в инструкциях прописаны правила поведения после взрыва, и как выводить из здания выживших. Также описаны правила оповещения администрации. Есть и более актуальные инструкции, включающие в себя действия должностных лиц, при обнаружении взрывного устройства. Размещены рекомендации при разных террористических актах.

Все эти действия прописаны очень аккуратно, с «бюрократическими» сносками, чтобы в случае эвакуации не пострадал и не получил ученик травмы. Из-за это-

го инструкция имеет большое количество информации, которая не несет требуемого поведения при безопасной эвакуации во время учебного процесса.

В образовательных учреждениях, согласно приказу Департамента образования и науки города Москвы, созданы так называемые «Школьные антикризисные комиссии». Документ довольно объемный, имеет положение, планы мероприятий, инструкции по действиям каждого из членов комиссии. Но вот еще одна проблема: данная комиссия создается из числа сотрудников образовательной организации. То есть, в очередной раз на бумаге, что-то было создано для безопасного проведения учебного процесса! Это хорошо. Но ответственный за безопасность образовательного процесса, это специалист по безопасности, а в отсутствии такой должности в образовательной организации, она отдается на откуп неподготовленному в этой области учителю ОБЖ и физкультуры. Хотя согласно Постановления Правительства РФ от 02.08.2019 № 1006 «Об утверждении требований к антитеррористической защищенности объектов (территорий) Министерства просвещения РФ и объектов (территорий), относящихся к сфере деятельности Министерства просвещения РФ, и формы паспорта безопасности этих объектов». Всю ответственность несет директор.

Принимать решение, о том, кто будет входить в антикризисную комиссию, возложено на ответственного за безопасность. То есть, специалист по безопасности на основе своих знаний и понимания, включает учителей и сотрудников в данную комиссию. По итогу в комиссии находятся совершенно не подготовленные люди, которые в ответственный момент могут начать истерики или не обоснованные приступы героизма. Открывается следующая проблема.

Во всех сферах деятельности, где присутствует элемент потери здоровья или работоспособности, есть обучение с соответствующими удостоверениями. Пожарно-технический минимум, группы по электробезопасности, знания охраны труда, обучение по ГО и ЧС, обязательные знания первой помощи. Но курсы по антитеррористической безопасности отсутствуют. Получается, что в образовательных учреждениях по документам все обучены, всё сделано для безопасного учебного процесса. На деле, при террористическом акте (например, вооруженное нападение на образовательную организацию), имеют место быть большие потери среди учащихся и среди сотрудников. Отсутствие данного курса обучения вносит сумятицу в ответственных моментах.

Когда происходит вооруженное нападение на образовательное учреждение, это будем считать уже случившимся фактом. Единственное, что необходимо сделать, это уменьшить потери среди учащихся и сотрудников школы. При не обученном контингенте среди сотрудников получается только увеличение потерь.

Такие элементы как тренировка при нападении на школу и тренировка при угрозе взрыва образовательного учреждения, имеют разные инструкции. Еще существует тренировка по пожарной безопасности. С учетом того, что не утверждены виды оповещений при наступлении чрезвычайной ситуации, при террористической атаке, вносится большая сумбурность в головах учащихся и учеников. Эвакуация при пожаре и эвакуация при угрозе взрыва, имеет разные места сборов. При вооруженном нападении необходимо баррикадироваться в учебном классе, но, к сожалению, отсутствуют общие требования, каким образом оповещать учителей и учащихся об определенном виде происшествия. Например: звучит сигнализация в образовательном учреждении, и пока не выяснят сотрудники школы, что делать, прятаться или эвакуироваться, проходит много драгоценного времени.

Рассмотрим сходные тренировки в Торговых Центрах. Звучит по громкой связи команда, например, «101» и сотрудники совместно с охранной производят эвакуацию посетителей, без малейшего напряжения и паники.

Таким образом сталкиваемся с противоречием требований среди ведомств. Министерство по ЧС требует держать запасные эвакуационные выходы в свободном доступе. ФСБ требует держать все выходы закрытыми. Это далеко не единственное противоречие между инструкциями разных силовых ведомств.

Считаем, что выполнение следующих действий позволит уменьшить потери при террористическом акте в образовательной организации: обучать сотрудников и учащихся, мерам антитеррористической защищенности; проводить практические тренировки по антитеррористической безопасности; наделить полномочиями ответственного по безопасности, на уровне заместителя; создать действующую инструкцию, как для сотрудников, так и для учащихся, которая реально спасает жизнь.

1. *Внешняя политика России: 2000-2020: в 3 томах / И. Н. Тимофеев, Т. А. Махмутов, Е. С. Алексеенкова. – М.: Аспект Пресс, Т. 3. - 2018. - 549 с.*

2. *Дершовиц, Алан М. Почему терроризм действует: осознать угрозу и ответить на вызов / А. Дершовиц. - М.: РОССПЭН, 2019. - 256 с.*

3. *Емельянов В.П. Терроризм и преступления с признаками терроризирования: уголовно-правовое исследование / В.П. Емельянов. - СПб. Юридический центр Пресс, 20016. - 291 с.*

4. *Зарубежное законодательство в борьбе с терроризмом / И.С. Власов, Н.А. Голованова, А.А. Меньших и др. - М.: Городец, 2018. - 144 с*

5. *Метелёв С.Е. Современный терроризм и методы антитеррористической деятельности / С Е. Метелёв. - М.: ЮНИТИ - ДАНА: Закон и право, 2020. - 275 с.*

6. *Ольшанский, Д. В. Психология терроризма / Д. В. Ольшанский. – М.: Академический проект, 2014. - 320 с.*

УДК 373.1

Цифровизации общего образование в условиях COVID 19

Трубникова Галина Викторовна, учитель английского языка, ГБОУ «Школа №1547», г. Москва, tru.galina@mail.ru

Электронные образовательные ресурсы в современных школах. COVID 19 стимулировал активное использование цифровых технологий в дистанционном обучении.

Ключевые слова: информационные компьютерные технологии; электронные образовательные ресурсы; дистанционное обучение.

Информационные технологии с каждым годом все больше входят в нашу жизнь. Сейчас все государственные службы перешли в режим онлайн. Школа не осталась в стороне от цифрового прогресса. Мы перешли на электронный дневник, отказавшись от бумажных документов. Также необходимым требованием к преподаванию в школе стало использование ИКТ. Для современного урока необходимо создание мультимедийных презентаций, использование обучающих роликов и интерактивных программ. Каждый педагог в собственном темпе мог осваивать новые педагогические технологии и электронные образовательные ресурсы (далее – ЭОРы).

Согласно действующему ГОСТ Р 52653-2006 п. 3.2.12 «электронный образовательный ресурс; ЭОР: Образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них. Примечание – Электронный образовательный ресурс может вклю-

чать в себя данные, информацию, программное обеспечение, необходимые для его использования в процессе обучения».

По данному направлению имеется ряд исследований, которые показывают эффективность применения данных средств в процессе обучения. Результаты исследования SRI International [6], проведенного в 2009 году, показывают, что смешанное обучение (под смешанным обучением понимается «технология организации учебного процесса, в котором совмещается применение электронного обучения, дистанционных образовательных технологий и традиционного обучения» [1, с. 15]) оказалось эффективнее, чем формы традиционного аудиторного обучения или обучения, полностью проходящего в онлайн-режиме. Данные исследования проводились на интерактивных формах онлайн-обучения с наличием элементов взаимодействия обучающегося с обучающей системой и обратной связью [3].

Во всех московских школах широко используются МЭШ-доски, «интерактивная панель – это большой сенсорный экран с диагональю 84 дюйма». Это не просто экран. Эти панели, фактически, самостоятельные компьютеры, с помощью которых можно работать в интернете, демонстрировать информацию с жестких дисков, создавать документы и презентации. Учитель может работать на этой доске также, подключая ее к компьютеру. «МЭШ (Московская электронная школа) – это единая образовательная платформа, которая помогает ребенку учиться, педагогу – учить, а родителям – быть в курсе процесса. Электронная школа не заменяет традиционную, а качественно ее дополняет, делает современной и высокотехнологичной. Во всех школах столицы ежедневно используют МЭШ». В электронной библиотеке МЭШ собрано множество сценариев уроков по всем дисциплинам и огромное количество интерактивных упражнений для интересного урока.

Без информационных технологий невозможно организовать дистанционное обучение. «Понятие «дистанционное обучение» в российском образовании появилось в самом конце XX века благодаря работам Е.С. Полат, А.А. Андреева» [1, с. 12]. Профессор Е.С. Полат дает определение дистанционному обучению как «самостоятельной форме обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся, учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или других интерактивных технологий» [2].

Но никто всерьез не задумывался о широком использовании дистанционного образования в школах. Страх перед пандемией коронавируса поставил общество перед необходимостью внедрения дистанционного обучение без опоры на какие-либо правовые акты. Также учителям пришлось в срочном порядке без какой-либо подготовки и обучения, используя только свое воображение, приступить к дистанционному обучению. Для учащихся и их родителей также был стресс при переходе на обучение онлайн.

С какими проблемами мы столкнулись? Во-первых, отсутствие централизованных онлайн платформ для организации учебного процесса. Каждая школа, а зачастую и отдельный педагог использовал ту интернет-платформу, которая была ему известна. Самые популярные teams, meet, zoom. Родителям и детям приходилось присоединяться к уроку, установив предварительно различные программы. Часто качество оборудования интернет-соединения не выдерживало нагрузок. Зачастую учащиеся (не только младшей школы) не могли справиться с организацией учебного процесса онлайн без помощи взрослых. Во-вторых, большинство учителей не были знакомы с основными ЭОРами, и не владели навыками работы онлайн. Как

учителям, так и учащимся, пришлось открывать для себя различные электронные ресурсы, регистрироваться, изучать, осваивать. Младшие школьники не могли пользоваться электронной почтой без помощи взрослых. В-третьих, дистанционное образование показало многим то, что учителя и так наблюдали на протяжении последних десятилетий, – отсутствие мотивации и самостоятельности детей в обучении.

Я, думаю, каждый субъект образовательного процесса испытал на себе издержки дистанционного образования и сделал соответствующие выводы. Что касается меня как учителя, я для себя решила осваивать в большей мере различные ЭОРы, не останавливаться на учебнике и привлекать учащихся к более творческому подходу к обучению, также использовать различные ресурсы интернета для расширения своих знаний и умений.

Я вела уроки дистанционно с помощью программы zoom. Преимущество этой программы над другими, на мой взгляд, в возможности делить студентов на небольшие группы для работы над заданиями.

В моей педагогической практике хорошо зарекомендовал себя образовательный ресурс learningapp. Этот ЭОР интересен тем, что подходит как для младших, так и для старших школьников. Для начальной школы здесь можно создавать красочные обучающие приложения-игры как для изучения лексики иностранного языка, так и для грамматических структур. Учитель любого предмета сможет найти здесь подходящий шаблон на любую тему (кроссворды, сканворды, «виселица», «хронологический порядок», «группировка по темам» и т.п.). Если в младшей и средней школе детям интересны красочные подборы, сортировки, паззлы, то в старшей школе студенты могут уже сами составлять обучающие электронные задания для одноклассников.

Следующий образовательный ресурс, который очень любим моими учениками, это quizlet. На мой взгляд, это незаменимое приложение для заучивания лексики любого уровня сложности. Обычно я создавала приложение с необходимой лексикой и отправляла ученикам. Многие установили себе мобильное приложение. Здесь возможны разные способы заучивания слов с использованием аудио- и визуальных приемов. Даже сами учащиеся создают себе модули для удобства заучивания. В условиях дистанционного обучения я использовала quizlet.live - веселый способ проверить знание лексики онлайн.

Для создания тестов я использую google.forms. Мне нравится удобство создания этих тестов и удобство для учащихся. Также автоматическая проверка очень важна для экономии времени. Работа дома в группах также обеспечивается этим сервисом. Например, проектную деятельность можно всю перенести в дистанционный формат, используя google.presentation. Каждый учащийся может заполнять презентацию своим контентом.

Для актуализации лексики по большой теме («Еда», «Путешествие» и т.д.), для написания эссе в выпускных классах я использую со своими учениками coggle.it, mindmeister. В процессе создания интеллект-карты студент вспоминает, находит в словаре всю лексику по заданной теме, систематизирует. Впоследствии эту картинку можно сохранить и заучивать записанные слова (как я рекомендую для подготовки к эссе).

Позитивного окончания любого урока помогает достичь сервис kahoot. Это не просто викторины, это актуализация знаний в веселой форме, которая стимулирует ученика раскрыться максимально. Хотя, надо заметить, в конце урока учащиеся обладают наименьшими ресурсами концентрации внимания.

Во время дистанционного обучения я познакомилась с порталом edu.skysmart Просвещение. Здесь очень удобные красочные рабочие тетради, которые дополняют наши учебники на все темы. Кроме того, несравнимое удобство для учителя – автоматическая проверка тестов.

Для развития аудирования хорошо зарекомендовал себя портал esl-lab. Здесь меня привлекает огромное количество материала различного уровня и упражнения к каждому заданию. Правда, самый низкий уровень задания здесь подходит только к учащимся среднего звена.

Также я применяю учебные задания с образовательного портала bbc.learningenglish – необходимый ресурс для изучения английского языка. Здесь замечательные обучающие ролики, которые подойдут для любого уровня владения языком. Есть такое же бесплатное приложение для телефона.

Сейчас огромное количество обучающих приложений для телефона. Их я активно рекомендую моим ученикам. Oxford English Vocabulary Trainer – удобное приложение для заучивания слов, причем в контексте. British Council – изучение идиом английского языка, разбитые на уровни сложности и на темы. Cambridge Dictionary – моно язычный словарь с широким спектром значений слов, разделенным на уровни владения лексикой.

Еще один поразительный портал ed.ted, в который можно вставить свой видеоролик из youtube и составить свое упражнение на определенную грамматическую тему.

Также много интересных каналов на youtube, для обучения английскому языку. Например, Kids-Pages, Easy English. Вебинары, проведенные преподавателями МПГУ ИМО для подготовки учащихся к ЕГЭ по английскому языку были очень полезны (так как преподаватели вели лекции на английском языке) и информативны. Это хорошее подспорье для самостоятельно подготовки учащихся к экзамену.

Для подготовки органичного урока, в котором могут быть использованы все вышеназванные платформы, рекомендую виртуальную доску padlet. На ней можно разместить все необходимые для урока ресурсы, не путаясь в многочисленных вкладках и переслать ссылку ученикам для интерактивной работы.

Другой не менее важной проблемой при создании электронных образовательных ресурсов является «размещение источников учебной информации в строгом соответствии с законодательством в области интеллектуальной собственности» [5]. Преимущества приведенных выше ЭОРов в том, что мы можем брать уже созданные учебные упражнения без опасности быть привлеченными к административной ответственности. Также созданные нами задания находятся в свободном доступе для всего мирового педагогического сообщества.

В своей педагогической практике я использую блоги для подготовки к ЕГЭ. С группой студентов, мы завели страничку в instagram и они выкладывают свой подготовленный материал. Например, интеллект-карты с синонимами для эссе, видео- или аудио-ролики «описание и сравнение фотографий» из устной части. Я считаю, что такая работа очень полезна: можно подсмотреть чужие идеи и увидеть отзыв на свои работы.

Данные цифровые средства применялись в процессе обучения детей 5, 6, 7, 8, 10, 11 классов, 220 человек. Исследование было проведено в 2020 году в МБОУ «Гимназия №4» г. Дзержинский, Московской области и в ГБОУ «Школа №1547» г. Москва.

Цифровые образовательные технологии привлекательны для подростков, но следует помнить, что «неразумное использование образовательной киберсреды и

длительное времяпровождение обучающихся в киберпространстве способствует возникновению кибераддикции» [4].

В связи с вышеизложенным, я считаю, что если в следующий раз нам придется столкнуться с ситуацией, когда необходимо будет перейти на дистанционное обучение, то все участники образовательного процесса будут более подготовлены к этому, и обучение, и преподавание пройдет более комфортно.

1.Вайндорф-Сысоева М.Е., Грязнова Т.С., Шитова В.А. Методика дистанционного обучения. – М., 2020.

2.Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения. – М.: Академия, 2004

3. Рыбакова М.С. Применение электронных образовательных ресурсов в процессе обучения одаренных детей // Вопросы студенческой науки. – 2020. – № 5-1 (45). – С. 225-230.

4. Цибульникова В.Е. Здоровьеформирующая и здоровьесберегающая среда как компонент образовательной среды школы // Наука и школа. – 2018. – № 1. – С. 156-165.

5. Шитова В.А. Требования к презентации как к электронному образовательному ресурсу // Непрерывное образование как ресурс развития Московской области. Материалы Международной научно-практической конференции. – М., 2017. – С. 97-107.

6. Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов – URL: *https://docs.cntd.ru/document/1200053103*

УДК 37.

Электронное обучение в деятельности исламской образовательной организации: основные проблемы и перспективы

Яковлева Альбина Владимировна, заместитель декана факультета Теологии; ЧУОО ВО «Московский исламский институт», ami27.86.27@gmail.com

Яковлева Юлия Владимировна, магистрант; ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», yaylu@mail.ru

Статья посвящена проблеме организации электронного обучения в исламской образовательной организации. В условиях конфессионально обусловленной учебно-воспитательной среды цифровизация образовательного пространства вызывает ряд вопросов и опасений, касающихся сохранения качества образовательных результатов. Рассмотрены теоретические основы использования информационных технологий в процесс обучения и перспективы их применения в исламской образовательной организации.

Ключевые слова: информационные технологии; электронное обучение, исламская образовательная организация, цифровизация, конфессиональное образование.

Современные изменения в мире меняют экономические и социальные связи, институциональную деятельность. Данные изменения в основном касаются инновационного прорыва в информационно-технологической сфере. В последнее время появились такие современные технологии, как искусственный интеллект, машинное обучение, big data, роботизация, VR, искусственная реальность и многое другое. Подобные технологии меняют не только человеческую деятельность, но и методы и формы воспитания и образования.

Социальная структура меняется под натиском современных перемен, изменяется также само общество, экономика, политика и общественные институты. Перемены в экономическом, социальном, культурном, технологическом и правовом поле

обусловлены либерализацией форм регулирования телекоммуникационных и информационных рынков. Происходит технологическая и организационная конвергенция, формируются новые требования к специалистам, институтам, бизнесу, организации процессов.

В данных условиях образование играет значительную роль в становлении общества и воспитании передовых специалистов в своей области. Основными направлениями развития в вузах в современной доктрине становятся программы реализации технологий массового обучения с применением дистанционных форм и онлайн-курсов, проектные формы деятельности, индивидуализация, тьюторство, сетевые образовательные программы, методика имитационного обучения, программы дуального обучения [3].

Внедрение передовых технологий в систему исламского образования в первую очередь касается методического обеспечения в области создания совершенно нового образовательного материала и формирования новых форм его познания. Также происходит развитие новых форм связей между преподавателем и обучающимся, когда применяются потоковые трансляции, видеолекции и массовые открытые онлайн курсы. В данной ситуации складывается необходимость в системной работе по формированию методологии электронного обучения в системе исламского образования.

Целью исламского образования служит не только формирование и воспитание поколения мусульман исламским ценностям, но и адаптация к новым изменения в современном мире и обществе [2]. При этом необходимо сохранять традиционную культуру и эффективно использовать передовые технологии и современные достижения в рамках организации воспитательно-образовательного процесса, в том числе и электронного обучения.

При этом возникает ряд проблем и рисков при формировании электронного обучения в системе исламского образования. В первую очередь, это касается качества образования электронного формата. В процессе дистанционного обучения или самостоятельного ознакомления с информацией, можно получить лишь поверхностные, или формальные знания, а в религиозном образовании должна сохраняться традиционная система передача знаний от человека к человеку, что поможет добиться глубины знаний и будет оправдано воспитанием обучаемого.

Существует риск проникновения в локальную сеть информации экстремистского содержания, информатизация может негативно повлиять на распространение подобной информации, так как радикальные движения тоже пользуются всеми благами современных технологий. Можно сказать, что информационное пространство – это место повышенного риска, где находиться не только разного рода полезная информация, но и информация с экстремистским содержанием [1]. В данных обстоятельствах необходимо внедрять новые формы кибербезопасности в систему исламского образования, предоставлять альтернативную систему, которая будет предоставлять исчерпывающую информацию и отвечать современным вызовам цифровой среды.

Противодействовать данным радикальным образованиям необходимо с помощью организации системы образования и просвещения и создания открытого содержательного ресурса об исламском образовании и наследии в открытом доступе. Цифровизация системы исламского образования – это формирования безопасной цифровой среды и распространения духовных ценностей ислама.

Так одной из проблем цифровизации является то, что при всеобщем использование информационных технологий, сфера социальных коммуникаций становится

наиболее уязвимой, поскольку позволяет обезличивать информацию и ее носителя, упрощая процесс воздействия на пользователей. Мы можем наблюдать подобное явление на примере религиозной среды, которая и ранее была подвержена деструктивному влиянию агрессивно настроенных радикальных течений, то сейчас вопрос духовной безопасности наиболее актуален. Комфортная инновационная образовательная среда как фактор противодействия и гарант духовной безопасности, такой видится перспектива развития системы исламского образовательного в России.

Таким образом, в современных условиях внедрения электронного обучения в систему исламского образования, это не модная тенденция, это фактическая необходимость. Условия, которые были созданы из-за распространения вируса COVID-19 показали, что цифровизация и информационные технологии – это наша обыденность. Конечно, существуют и риски, и проблемы внедрения электронного обучения в систему исламского образования, но в современных реалиях и быстро манящийся среде этот процесс необратим.

1. *Зианшина Р.И. Инновационная исламская образовательная среда как гарант духовной безопасности // Духовное наследие мусульманских богословов в контексте проблем XXI века. 2021. С. 117-122.*

2. *Зианшина Р.И. Проблемы исламского образования в глобализирующемся мире // II Международный форум «Богословское наследие мусульман России» прошел при содействии Фонда поддержки исламской культуры, науки и образования. 2021. С. 374-379.*

3. *Кудинов И.В. Информационные технологии в профессиональном педагогическом образовании // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. №. 3. С. 89-101.*

РАЗДЕЛ 13. ОПЫТ ДЕТСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛНОГО ДИСТАНТА

УДК 373.5

Использование современных информационно-коммуникационных технологий для организации проектной деятельности школьников в условиях полного дистанта

Рябухина Ольга Ивановна, директор, МАОУ Лицей №13 г. Химки (Аэрокосмический лицей), г. Химки, akl-13@yandex.ru

Заславская Наталья Александровна, заместитель директора по УВР, МАОУ Лицей №13 г. Химки (Аэрокосмический лицей), г. Химки, SPIN 7146-5461, natali.zaslavskaya@gmail.com

Лиясова Ирина Владимировна, заместитель директора по УВР, МАОУ Лицей №13 г. Химки (Аэрокосмический лицей), г. Химки, kuzovrmk@mail.ru

Аннотация. Приведены примеры информационно-коммуникационных технологий, которые могут использовать учителя и обучающиеся при работе над всеми этапами проекта.

Ключевые слова: проект; организация; дистант.

В настоящее время проектная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса. Выполнение индивидуального проекта обязательно для каждого обучающегося по ФГОС СОО. Зачастую возникают ситуации (переход отдельного класса или школы на дистанционное обучение из-за ухудшения эпидемиологической ситуации, связанной с пандемией Covid-19, болезнь, домашнее обу-

чение и пр.) когда обучающийся не может присутствовать на уроке «Индивидуальный проект» и очно взаимодействовать с педагогом для работы над индивидуальным проектом. В подобных ситуациях актуальным становится использование современных информационно-коммуникационных технологий для организации проектной деятельности школьников [1; 4].

Начнем с определения. Под информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) будем понимать процессы, методы поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации и способы осуществления этих процессов и методов [3]. Рассмотрим этапы работы над проектами и особенности использования ИКТ на каждом из них.

Выделим основные этапы работы над проектом.

1. Выбор типа проекта и конечного продукта.
2. Определение темы и проблемы проекта.
3. Постановка цели и задач.
4. Методы работы.
5. Создание продукта.
6. Презентация продукта.

В первую очередь для качественной организации проектной деятельности в условиях полного дистанта необходимо наладить коммуникацию между обучающимся (или группой обучающихся в случае группового проекта) и педагогом-наставником. Такая коммуникация может проходить как в синхронном, так и в асинхронном режиме. В случае синхронной коммуникации происходит обмен сообщениями в режиме реального времени. Для организации такого взаимодействия возможно использование следующего программного обеспечения: видео- и аудиоконференций (программы Zoom, Discord, Microsoft Teams, Сферум и пр.); чат (мессенджеры Telegram, Watsapp, социальные сети); телефонный разговор.

Синхронный режим взаимодействия обучающихся и педагога-наставника особенно важно поддерживать на этапах 1 и 2. Далее возможен смещение основного взаимодействия в асинхронный режим. Для него характерны следующие форматы: электронная почта; системы обмена файлами; совместные календари; онлайн блокноты; доски для совместной работы; сервисы визуализации данных и пр.

Разберем методические приёмы использования сервиса визуализации данных Canva [2] для асинхронного взаимодействия в процессе выполнения индивидуального проекта.

Canva – кроссплатформенный сервис для графического представления информации. Используя этот сервис можно создавать визуальный контент для публикации в сети Интернет, макеты полиграфической продукции и презентации. Для начала работы в сервисе необходимо пройти регистрацию. Для этого необходимо указать имя, электронную почту и логин. Далее они используются для входа в свой аккаунт. Для работы в сервисе Canva можно выбрать несколько вариантов тарифов: базовый, профессиональный, корпоративный, образование и НКО. Тарифы базовый, образование и НКО являются бесплатными.

Рассмотрим подробнее возможности сервиса Canva для образования:

Интеграция с популярными системами управления обучением (Canvas, Microsoft Teams, Google Класс, Schoology, D2L, Blackboard) позволяет с легкостью встраивать в них контент, созданные в сервисе Canva. Имеющиеся шаблоны для групповой и индивидуальной работы позволяют разнообразить занятия и придать им уникальную графическую форму. Создание различного визуального контента (презентации, инфографики, обложки социальных сетей, приглашения, конспекты

уроков, брошюры, чек-листы и пр.) пригодится для решения широкого спектра образовательных задач, в том числе для индивидуальных и групповых проектов.

Рассмотрим три популярных приема использования сервиса Canva для организации проектной деятельности школьников.

Первый приём – использование общего пространства для мозгового штурма по придумыванию идеи проекта и его дальнейшему планированию. Для этого лучше всего подходит раздел «Мозговой штурм», включающий в себя шаблоны с интеллект-картами, досками Kanban, раскадровкой для создания пользовательских историй и пр. (Рисунок 1).

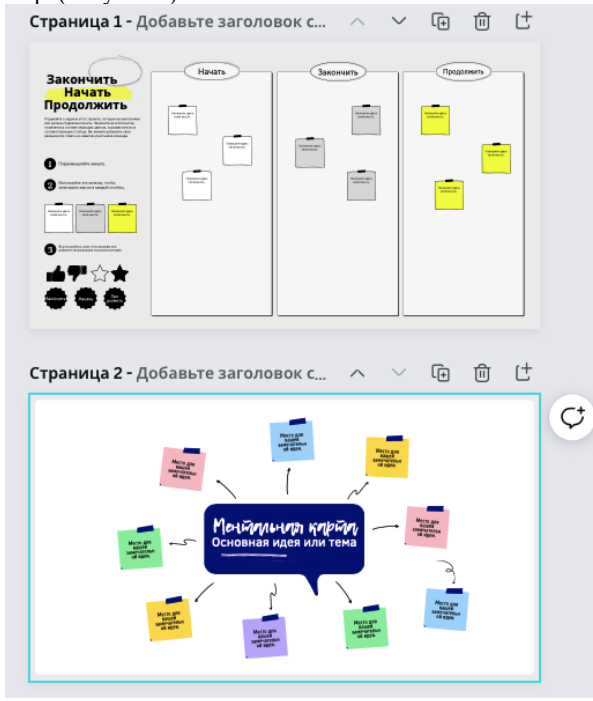


Рисунок 1 – Пример шаблонов для совместного мозгового штурма

Второй прием – совместная работа над материалами проекта, создание хаб-страниц для вдохновения и работы. Работая над проектом большинство обучающихся сталкивается с необходимостью подготовки дополнительных материалов: афиш мероприятий, приглашений, открыток, визиток и прочего. В сервисе Canva есть различные варианты шаблонов для решения этой задачи.

Третий прием – подготовка презентации и проекта с режимом докладчика и запись видео-выступления. Это один из наиболее популярных и очевидных вариантов использования подобного сервиса с учетом смешанного обучения и полного дистанта. Исполнители проекта могут в совместном режиме создать презентацию, подготовить материалы в заметках и при показе презентации использовать режим докладчика.

Отметим важные преимущества сервиса Canva: возможность работать с любого устройства в приложении и в браузере; сохранение всех работ в облачном пространстве; простота предоставления доступа к результатам работы внешним пользователями с применением публичных ссылок.

В настоящее время информационные технологии стремительно развиваются. Большинство платформ и сервисов расширяют и улучшают свой функционал. Важно отметить, что многие их них делают бесплатные тарифы для образования, что дает возможность для педагогов и администрации школ попробовать и выбрать наиболее удобные и эффективные современные технологии для организации проектной деятельности школьников в условиях полного дистанта.

1. *Балдин, К.В. Информационные технологии в менеджменте / К.В. Балдин. – М.: Academia, 2018. – 203 с.*

2. *Кроссплатформенный сервис для графического дизайна Canva.* – URL: *https://www.canva.com*

3. *Национальный стандарт РФ Информационно-коммуникационные технологии в образовании.* – URL: *https://docs.cntd.ru/document/1200053103*

4. *Хлебников, А.А. Информационные технологии / А.А. Хлебников. – М.: КноРус, 2019. – 320 с.*

УДК 37.022

Цифровое искусство: код творчества

Азевич Алексей Иванович, доц., к.пед.н., доц. департамента информатизации образования института цифрового образования Московского городского педагогического университета, SPIN-код: 1351–4719, AzevichAI@mgpu.ru

Аннотация. В статье описывается цифровое искусство как один из видов художественного творчества. В ней рассматриваются формы использования компьютерных инструментов для создания различных цифровых произведений, а также примеры их применения в творческой деятельности студентов и школьников.

Ключевые слова. Цифровое искусство, пиксель-арт, мультимедийный лонгрид, цифровой сторителлинг, олимпиада.

Искусство – одна из самых сложных и трудно постижимых материй. Это яркие краски, простые и сложные формы, изящные мазки и гармоничные звуки. Оно вносит в нашу жизнь огромный заряд эмоций и море впечатлений, стирая границы между реальным и вымышленным мирами. Часто в созданных мастером образах внешней и внутренней реальности обнаруживается что-то близкое и личное, заставляющее чувствовать, думать и сопереживать. При этом совсем неважно какими инструментами создано произведение – масляными красками или единицами и нулями на компьютере. Компьютерное искусство, цифровое искусство или диджитал-арт использует двоичный код для создания все новых и новых шедевров. Можно сказать, художественное произведение – это результат работы алгоритмического кода, мощности компьютера, электронных интерфейсов и, конечно, таланта мастера. Термин «цифровое искусство» указывают лишь на технический аспект создания картины, иллюстрации, фотографии, скульптуры, музыкального произведения или цифрового рассказа.

История цифрового искусства довольно молода. В 50-60-е годы компьютеры уже могли выполнять сложные расчеты по запросам математиков и инженеров. Именно тогда родилось цифровое искусство. Изображения генерировали компьютерные алгоритмы, «художник» при этом задавал нужные параметры – в итоге по-

лучались абстрактные изображения, напоминающие рисунки авангардистов. Из «вводных данных» машина генерировала сотни картинок и, по сути, становилась безымянным соавтором. В 1965 году в Нью-Йорке немецкий математик, физик и философ Георг Нис открыл первую выставку картин, произведенных компьютером. С тех прошло немало лет. Развивалась компьютерная техника, менялись технологии, появлялись новые виды компьютерного искусства. Теперь уже трудно представить, чтобы у музыканта или художника не было компьютера, соответствующего оборудования и программ. Правда, об этом мало говорят в школе. Педагоги изобразительного искусства и музыки не рассказывают школьникам о новых технологиях, на уроках информатики изучаются прикладные возможности компьютера, а цифровое искусство остается вне поля зрения. Не так много и кружковых занятий в системе дополнительного образования, посвященных этой теме.

Да, ученики и студенты изучают компьютерную графику, готовят творческие видео проекты, создают тематические сайты, но курсов, в рамках которых они могли бы узнавать об истории цифрового искусства, его видах, современных тенденциях, наблюдаемых в этой сфере, пока еще крайне мало.

Поэтому заслуживает внимания опыт Московского городского педагогического университета, который в течение ряда лет проводит олимпиаду Цифровой арт. Ее главная цель – развитие интереса участников к творческим проектам в различных видах искусств, актуальных в современном информационном обществе. Она насчитывает ни одну номинацию: от 3D-моделирования до цифрового нарратива. Число участников увеличивается год от года, а творческие проекты, представляемые на олимпиаду, поражают воображением, неистощимой фантазией и оригинальностью творческих замыслов. С целью популяризации цифрового искусства и формирования представлений об уникальных возможностях информационных технологий проводятся вебинары, мастер-классы и конкурсы. В вузовские курсы, посвященные использованию информационных и телекоммуникационных технологий в образовании, включаются задания по подготовке творческих проектов с помощью различных компьютерных инструментов. Будущий учитель должен не только обладать глубокими и системными знаниями, но и широким кругозором.

Творчество – это отражение духовных переживаний человека в какой-либо области. Любые его проявления всегда необычны, глубоки и неоднозначно воспринимаемы. Они несут в себе философские размышления об окружающей жизни, внешнее проявление таланта, наслаждение плодами деятельности человека. Скорее всего, творчество заключается в жизнелюбии, таланте и вдохновении. Без этого не может появиться ни одно произведение искусства. Сюда можно отнести напряженный труд, профессиональные навыки и постоянное стремление к новому.

Творческие проекты, которые готовят студенты, охватывают разные сферы. Мультимедийные лонгриды, например, готовятся индивидуально или группой. *Лонгрид* (от англ. «*longread*» – «*долгое чтение*») – формат веб-материала, который характеризуется длинным текстовым контентом с включением мультимедиа материалов: фото, видео, инфографики, интерактивных карт, таймлайнов (линий времени) и др. [2, с.190] Эта работа подразумевает как владение письменной речью, так и умение пользоваться программными и сетевыми инструментами.

Мультимединый лонгрид – одна из форм цифрового сторителлинга. Цифровой сторителлинг (англ. эквивалент – *digital storytelling*) представляет разновидность традиционного повествования, выполненного в цифровом формате. [1, с.244] В результате написания (представления) рассказа или истории рождается новый медиадокумент, облеченный в компактную, удобную и привлекательную форму. Для

его создания используются различные цифровые инструменты, среди которых компьютерные программы, интернет-сервисы, онлайн-конструкторы. Один из них – популярный веб-редактор Tilda.

Не менее интересы и проекты, выполненные в технике пиксель-арт. Пиксель-арт – это форма цифрового художественного искусства. Картина рисуется постепенным заполнением готового холста, точнее каждого его пикселя. Прежде чем приступить к рисованию, необходимо сделать набросок, представить композицию будущей картины и понять, какие краски использовать. Перед этим надо изучить особенности работы в программе или сервисе.

Благодаря современным технологиям в искусстве появляются новые оригинальные произведения. Они, так же, как и творения великих мастеров прошлого, заставляют восхищаться, удивляться, радоваться и переживать. Талантливый художник, в совершенстве владеющий программой Adobe Photoshop, создает удивительные картины. В этом смысле показательны работы немецкого художника Франка Мелеха, который погружает нас в новый, неизведанный мир. Он доводит земные мотивы до абсурда, что, казалось бы, невозможно с обычной точки зрения. Художник размывает границы между реальным и нереальным пространством. И в результате создаёт совершенно беспрецедентные цифровые полотна. В своих картинах Франк Мелих использует различные техники. Глядя на его произведения, поражаешься самобытному таланту, неохватному воображению и уникальной композиции.

О нем, и о многом другом должны знать и школьники, и студенты. И не только знать, но и пытаться открыть в себе творческие способности. А для этого и учитель, и преподаватель должны создавать возможности как для широкого познания, так и глубокого самовыражения.

Компьютеру подвластно все: сложные расчеты и творческие проекты, уникальные модели и художественные шедевры. Диджитал арт обладает неиссякаемым потенциалом и необычайной красотой, которая привлекает поклонников искусства и любителей науки. Желательно, чтобы таких почитателей цифрового искусства среди студентов и школьников было как можно больше.

1. *Азевич А.И. Сторителлинг: новые возможности старого метода/В сборнике: Научная школа Т.И. Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем. Сб. статей X Международ. науч.-практ. конф. В 2-х ч. 1 ч. 2018. С. 243-246.*

2. *Азевич А.И. Мультимедийные лонгриды как средство формирования коммуникативных навыков школьников // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2018. Т. 15. № 2. С. 190-196.*

УДК 37.032

Метод проектов как средство управления формированием метапредметных и личностных результатов обучающихся (из опыта Школы МГПУ)

Бабунова Юлия Михайловна, учитель биологии СОШ, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, babunova1974@mail.ru

Дрюпина Алена Владимировна, тьютор СОШ, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, alena-dryupina@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт организации и проведения метапредметного образовательного события на конкретном примере школы МГПУ. Раскрыты потенциал и эффективность применения метода проектов командой педа-

гогов как способа организации образовательной среды и управления развитием личности ребенка.

Ключевые слова: метод проекта; метапредметные результаты; личностные результаты; образовательная среда; образовательное событие.

В быстро меняющихся социокультурных условиях саморазвитие является одной из ключевых компетенций современного человека. В связи с этим одной из приоритетных задач школы становится создание условий для развития личности ребенка. Грамотно сконструированная образовательная среда дает возможность формировать необходимые метапредметные и личностные навыки учащихся. Используя организацию пространства, мы можем не только способствовать возникновению у взрослеющего человека мотивации постоянно меняться и развиваться, но и получаем ресурс управления данным процессом.

В настоящее время термин «образовательная среда» является фундаментальным психолого-педагогическим понятием, рассматриваемым многими специалистами. Команда школы МГПУ опирается на определение, сформулированное В.В. Рубцовым. По его мнению, образовательная среда – это форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которое создает особые виды общности между учащимися и педагогами, а также между самими учащимися. Исходным основанием такого подхода к образовательной среде является понимание того, что необходимым условием развития ребенка является его участие в совместной деятельности, разделенной со взрослым и/или с другими участниками образовательного процесса [7].

Степень влияния образовательной среды на личность ребенка определяется ее развивающим потенциалом, который многократно возрастает в условиях интеграции. В современной школе интегративная образовательная среда формируется как открытая макросистема, в которой заложен суммарный эффект образующих ее структурных и функциональных компонентов. Интегративная макросреда Школы МГПУ включает в себя множество образовательных пространств; такие как учебное и воспитательное, система дополнительного образования, метапредметные образовательные события, детское самоуправление, проектно-исследовательская деятельность, стажировки старшеклассников, экскурсии, образовательные выезды и олимпиады. Сделаем акцент на тот огромный потенциал для управления формированием навыков, которым обладают метапредметные образовательные события.

В данной статье представлен опыт организации и проведения метапредметного дня «Долг и выбор». Управление формированием метапредметных и личностных результатов в данном образовательном событии происходит через погружение в контекст исторической эпохи. «Долг и выбор» проводится в Школе МГПУ с 2019 года, стал традиционным и в этом году затрагивал эпоху Петра Великого. Ключевыми понятиями, через которые прорабатывались поставленные педагогами задачи, являются понятия «долг» и «выбор».

Принимая во внимание дефициты учащихся, «Долг и выбор-2021» проектировался для трех категорий с учетом возрастных особенностей и гендерного аспекта.

– Младшие подростки (5-6 класс): *мальчики – «Навигацкая школа», «Воронежская верфь»; девочки – «Школа рукоделия», «Госпитальная школа».*

– Подростки (7-8 класс): *мальчики – «Флот и армия», «Великое посольство»; девочки – «Школа рукоделия», «Госпитальная школа», «Иностранные дворы».*

– Ранняя юность (9-11 класс): *смешанные группы – «Коллегии», «Комиссия по устройству города», «Ассамблея», «Двор Петра I».*

Возможность выбора площадки в качестве образовательной пробы и применения своих способностей была как у детей, так и у взрослых. Для организаторов это создавало дополнительную трудность, поскольку количество участников на каждой площадке изначально не было известно.

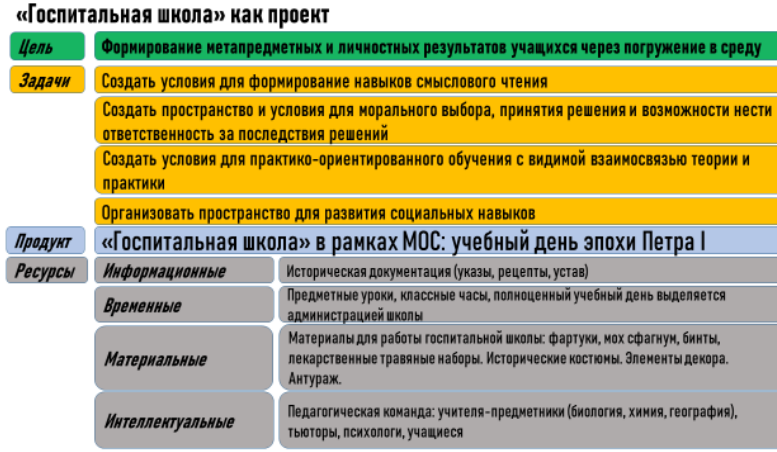


Рисунок 1 – Паспорт проекта «Госпитальная школа» в рамках метапредметного образовательного события «Долг и выбор» в Школе МГПУ

Авторы статьи принимали участие в создании площадки «Госпитальная школа» для девочек 5-8 классов (45 человек). Проектная команда состояла из учителей химии, биологии, географии, тьюторов и психолога. Со сложностью и масштабностью организации педагогам помог справиться метод проектов. Команда следовала его основному алгоритму:

1.Этап постановки цели и задач. На данном этапе формулировались задачи с учетом наблюдения тьюторов классов, учителей-предметников и рекомендации психолога по реализации потребностей возраста (табл. 1).

2. Теоретический этап. Этап был посвящен изучению исторических документов с целью формирования правильного восприятия того времени членами команды и максимального погружения в изучаемую эпоху.

3.Практический этап. Данный этап стал самым трудозатратным и состоял из следующих шагов:

- Формирование внутреннего наполнения дня с использованием метода «мозгового штурма». На данном этапе были определены сценарий запуска Госпитальной школы и сценарии уроков с учетом программы того времени: «Анатомический театр», «Клинические болезни», «Аптека», «Уход за младенцами».
- Распределение зон ответственности каждого из организаторов, формирование рабочих групп: «Уроки», «Открытие», «Ролевая игра».
- Создание общей «легенды дня» и проектирование этапа погружения. Определение исторических личностей (Н.Л.Бидлоо и другие) для педагогов, «легенды» для учащихся (возможность погрузиться в историческую эпоху в соответствующей роли и выдержать роль в течение дня). Создание исторического текста о госпитальной школе для изучения учениками, разработка анкет для школьников и экзаменационного задания для поступления в Госпитальную школу.

- Обсуждение антуража пространства и кабинетов, внешнего вида участников.
- Разработка итоговой ролевой игры с целью отработки применения полученных в ходе занятий навыков.
- Создание плана и комплексного сценария «Госпитальная школа».

4.Продукт проекта – реализация образовательной площадки «Госпитальная школа».

5.Рефлексия – анализ полученных результатов.

Таким образом, «Госпитальная школа» включала в себя запуск школы, уроки и ролевую игру. Запуск-открытие состоял из: театрализации проблемной ситуации – «нехватка русских врачей и взяточничество иноземных»; визита Петра I – чтение указа об открытии «Госпитальной школы»; речи Н. Бидлоо (первого директора школы) – чтение устава школы; вступительного экзамена в школу – проверка знания истории школы, латинских фраз, собеседование по анкете.

По итогам вступительных экзаменов были сформированы группы – Гражданский и Военный госпитали. Учебный день состоял из занятий: «Анатомический театр» базового и продвинутого уровней, «Десмургия», «Клинические болезни», «Аптека» и «Ухода за младенцами». В индивидуальных табелях учащихся педагоги фиксировали их успехи, оценивая качество и включенность в работу, что явилось основанием для получения звания ученика, подлекаря или лекаря. По результатам выпускники школы получали сертификаты лекарей, позволяющие им участвовать в работе госпиталя в рамках ролевой игры.



Рисунок 2. – Схема построения ролевой игры

В игре воссоздавали работу госпиталя, оказывали помощь раненым и «болящим», используя полученные знания – названия лекарств, способы применения, дозировки, правила перевязки. Моральный выбор был частью игры и входил в «искусственные» трудности – группу условий, созданных намеренно (пациенты со сложными особенностями характера, нехватка лекарств, стрессовая обстановка). Результат игры зависел от успешности стратегии, выбранной «служащими» госпиталя.

Для реализации поставленных задач нами были выделены три пространства: подготовительное, урочное в рамках самого метапредметного события и ролевая игра. На каждом этапе мы создавали условия для отработки поставленных целей (табл. 1).

Таблица 1 – Способы реализации педагогических задач

Задача	Подготовительный этап	Урочное пространство	Ролевая игра
Создать условия для формирования навыков смыслового чтения	Изучение учащимися исторического текста, информация из которого необходима для заполнения анкет с «легендами» и для сдачи экзамена в «Госпитальную школу»	1. Аптека (химия) – чтение рецептов и практическое задание по изготовлению лекарств. 2. Клинические болезни – изучение симптоматики болезней и противоэпидемиологических мер петровской эпохи, составление памятки для ролевой игры. 3. Десмургия – инструкции по перевязкам	Использование памятки для лекарей по назначению лекарств для оказания помощи болящим
Создать пространство и условия для морального выбора, принятия решения и возможности нести ответственность за последствия решений	1. Выбор образовательной площадки («Госпитальная школа», «Иностранные дворы» или «Школа рукоделия»). 2. Степень подготовки к поступлению в «Госпитальную школу» («гражданский» или «военный»)	Определение учащимися степени включенности, распределение обязанностей на уроках	В условиях дефицита лекарств, питания, времени и в стрессовой ситуации нужно выбирать правильные способы оказания помощи и нести за них ответственность
Создать условия для практико-ориентированного обучения		Практические задания в рамках уроков – приготовление лекарств, перевязка, действия в ситуации эпидемии, пеленание и уход за младенцами. Взаимосвязь знаний, полученных на уроках, с задачами госпиталя на ролевой игре.	
Организовать пространство для развития социальных навыков	Общение с экзаменационной комиссией в деловом стиле, соответствующем эпохе	В течение дня: взаимодействие с обучающимися внутри своей группы, работа в парах и группах на уроках	Профессионально-деловой стиль взаимодействия между сотрудниками госпиталя, решение «искусственных» трудностей – провокационное поведение «раненых»

Команда педагогов на этапе рефлексии сделала такие выводы:

1. Задания, предполагающие работу с текстом, представляли трудность для учащихся и приводили к необходимости возвращаться к написанному, работать с терминами и ключевыми словами, искать ответы на вопросы, что соответствует поставленной задаче развития навыков смыслового чтения.
2. Все уроки предполагали теоретическую и практическую часть. Учащиеся включались в работу более активно, если им было известно, что полученные знания и навыки пригодятся им в конце дня. Связь уроков с игрой позволяла учащимся осмыслить значимость полученного опыта, из чего можно сделать вывод, что включенность учащихся выше в случаях, когда значимость получаемой информации актуальна в ближайшем времени.
3. Площадка «Госпитальная школа» была перегружена. Можно было бы создать больше пространств для отработки навыков, однако это потребовало бы больших временных, интеллектуальных ресурсов.
4. Наполнение дня предполагало активное использование детьми социальных навыков в диалоге, в коммуникации внутри группы, в общении ребенок-взрослый, а также навыков делового общения, что также соответствует поставленной задаче.

В заключение можно сказать, что сконструированная образовательная среда в рамках метапредметного дня «Долг и выбор» позволила включить детей в коллективную, эмоционально окрашенную и субъективно значимую для детей деятельность, направленную на формирование не только предметных, но также метапредметных и личностных навыков. Использование метода проектов для организации и проведения такого масштабного образовательного события позволяет четко спланировать процесс подготовки, не потеряться в обилии информации, распределить обязанности в команде и, что самое важное, дает возможность управлять формированием метапредметных и личностных результатов обучающихся.

1. Волкова Н.В. Технология проектирования образовательных событий // Образование и наука. 2017. № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-proektirovaniya-obrazovatelnyh-sobytiy

2. Демидова Н.И. Анализ подходов к понятию «Образовательная среда» в научной мысли XX века // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2009. №4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-podhodov-k-ponyatiyu-obrazovatelnaya-sreda-v-nauchnoy-mysli-hh-veka

3. Лактионова Е.Б. Развитие личности в образовательной среде // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. №100. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-lichnosti-v-obrazovatelnoy-srede

4. Лобанов В.В. Образовательное событие как педагогическая категория // Образование и наука. 2015. №1 (120). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-sobytie-kak-pedagogicheskaya-kategoriya

5. Муштавинская И.В. Система формирования и оценки метапредметных результатов // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №63-1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-formirovaniya-i-otsenki-metapredmetnyh-rezultatov

6. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Технология образовательного события в Российской и зарубежной образовательной практике // Вестник Мининского университета. 2019. №4 (29). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-obrazovatelnogo-sobytiya-v-rossiyskoy-i-zarubezhnoy-obrazovatelnoy-praktike

7. Рубцов В.В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знания (к определению предмета экологической психологии) // Материалы 2-й Рос. конф. по экологической психологии. – М.; Самара, 2001. –С. 77-81.

8. Фоминова А.Н. Развитие социальных умений и практических навыков детей и подростков // Социальная педагогика. 2014. №4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sotsialnyh-umeniy-i-prakticheskih-navykov-detey-i-podrostkov

УДК 93

Основные тенденции развития моды во второй половине XX века

Галстян Надежда Анатольевна, учитель истории МАОУ Лицей №13 г. Химки, г. Химки, na4774@bk.ru

Рязанцева Арина Сергеевна, ученица 10 класса, ГБОУ Школа №158, г. Москва, arinar2005@inbox.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрены результаты проектной работы «Основные тенденции развития моды во второй половине XX века». Особое внимание уделяется организационной составляющей работы над проектом, представлены краткие итоги.

Ключевые слова: история моды; управление проектом; удаленная работа.

Многие учащиеся при выполнении индивидуального проекта сталкиваются необходимостью выбора темы работы. Для поддержания высокого уровня мотивации важно выбрать интересную и актуальную тему.

Решение этой задачи упрощается, когда обучающийся и руководитель проекта находятся в одной образовательной организации и могут по мере необходимости проводить личные встречи. В силу объективных обстоятельств, иногда они переносится на режим удаленной, в цифровое пространство. Возникает вопрос: как же взаимодействовать и работать над проектом без очных встреч.

С подобной ситуацией пришлось столкнуться при реализации данного проекта. В нашем случае произошло так, что необходимо было работать над темой «Основные тенденции развития мировой моды во второй половине XX века» в условиях полного дистанта. Работа над проектом была начата в начале сентябре и достигнуты значительные результаты. Однако в ноябре одна из авторов проекта сменила образовательную организацию. осталось одна возможность для взаимодействия - работать в онлайн режиме.

В век современных технологий встает задача отбора ресурсов, в рамках которых осуществлять взаимодействие. В конкретном случае удобными стали: Microsoft 365, в частности, Microsoft To do list и Microsoft Excel Online, Zoom и Вконтакте, онлайн-доска Padlet.

Остановимся подробнее на каждом из ресурсов:

1. Microsoft To do list удобен для составления чек-листов по проекту. Основные задачи можно расписать на подзадачи. Кроме этого, для каждой отдельной задачи можно установить сроки и прилагать файлы.

2. Microsoft Excel online необходим для систематизации информации в табличном виде. Данный сервис поможет в совместной работе. Например, в составлении списка литературы для проекта.

3. Zoom и ВКонтакте можно использовать для общения. Zoom хорош для видеозвонков. Два раза в месяц использовались возможности приложения для работы над правками и мотивационной составляющей. Видя собеседника и его реакцию в

процессе общения, можно быстро прийти к консенсусу. ВКонтакте использовали для срочных сообщений, которые не требовали дополнительного времени.

4. Тема моды обязательно требует визуализации. В этом незаменимой помощницей стала онлайн-доска Padlet. Было необходимо выбрать такую доску, которая будет удобна и проста для доступа руководителю и авторам проекта. использовалась она для сбора и визуального накопления элементов моды 1970-х гг.

После отбора ресурсов, распределения задач и сроков выполнения работ, рассмотрим подробно цели, задач и актуальности проекта. Актуальность исследования определяется разными аспектами:

Во-первых, мода является одним из элементов общественной повседневной жизни.

Во-вторых, нововведения в сфере моды, определенно, связаны с изменениями в общественном развитии. Каждая эпоха отражает свои особенности посредством моды.

В-третьих, дизайнеры и модельеры рассматриваемого периода –выдающиеся личности, которые повлияли на дальнейшее развитии моды и искусства.

Цель работы – показать процесс развития моды как феномена общественной жизни и проанализировать деятельность дизайнеров изучаемого периода. Предметом исследования являются тенденции развития мировой моды и их влияние на повседневную жизнь населения. Для достижения поставленной цели определены следующие **задачи:**

1. Выявить основные этапы в истории сферы моды.

2. Определить особенности моды как социального явления.

3. Выделить тренды моды второй половины xx века, актуализированные в современной модной индустрии.

4. Проанализировать деятельность дизайнеров изучаемого периода.

Хронологические рамки исследования ограничены второй половиной XX века. Было выделено несколько периодов:

- 1950-1970-е годы;
- 1970-1980-е годы;
- 1980-е годы-1991 год.

Авторы проекта пришли к выводу, что во многих отношениях мода 1950-х сделала большой шаг назад, особенно для женщин в военный и послевоенный периоды. С позиций общественной и повседневной жизни люди стремились преодолеть однообразие военных лет и создать новый стиль в одежде.

Считаем важным выделить дизайнеров, которые особенно повлияли на появление новых тенденций: Кристиан Диор создал образ, названный «Новым обликом»; Коко Шанель ввела в оборот женский приталенный костюм ; Юбер де Живанши представил свое халатное платье, которое стало источником вдохновения для культовых платьев-туник 1960-х годов.

К рубежу 50-60-х годов, когда уровень жизни в Европе сильно вырос, произошло обращение к массовому потребителю, желавшему одеваться достойно и со вкусом.

Десятилетие 1970-1980-х гг. часто описывают как время буйства «ужасной» моды. Новыми элементами стали комбинезон (причем носили его опять же и мужчины, и женщины), брючный костюм, отражавший политическое и феминистское заявления. Выдающимся и популярным дизайнером того периода стал Ив Сен-Лоран.

На 1970-е пришелся расцвет японской моды, обусловленный экономическим ростом в Стране восходящего солнца, популяризация русских мотивов в моде и эклектизм 1970-х годов. В 1980-е годы особенного внимания заслуживают кутюрье Жан-Поль Готье и Карл Лагерфельд. Люди стремились к индивидуальности и выставлению напоказ названий брендов. Вместе с этим в 1990-е, как никогда ранее, ценилось удобство одежды. Однако при этом в моде была красочность и яркость.

Подводя итоги, стоит отметить, что важная отличительная черта современной моды – ее доступность. Каждый раз существуют обстоятельства, которые вызывают необходимость перемен и способствуют возникновению новой моды. Многие детали и стили второй половины XX века сохранились до сих пор. Примером является «японский» стиль — пастельные цвета, минимализм, деловые костюмы – все это составляет повседневный стиль и по сей день. Другим примером является стиль, который остается актуальным вне зависимости от года, сезона и модных трендов — стиль сафари. Все оттенки бежевого, стильные накладные карманы и крупные пуговицы являются узнаваемым элементом этого стиля.

1. *Арнольд Р. Мода, желание и тревога. Образ и мораль в XX веке. – М.: Новое лит. обозрение, 2016. – 171 с.*

2. *Козлова Н.Н. Советские люди. Сцены из истории. — М.: Изд-во «Европа», 2005. – 544 с.*

3. *Косарева Е.А. Мода. XX век: развитие модных форм костюма – СПб.: Петерб. ин-т печати, 2006. – 465 с.*

УДК 37.022

Использование метода Kanban при управлении детским проектом

Гилева Ольга Владимировна, педагог дополнительного образования, МАОУ Лицей 13 г. Химки (Аэрокосмический лицей), г. Химки, gilevaolga1978@mail.ru

Сеньчугов Даниил, ученик 10 класса МАОУ Лицей 13 г. Химки (Аэрокосмический лицей), г. Химки, danila_senchugov@mail.ru

Аннотация. В данной статье представлены результаты проектной работы «Использование метода Kanban при управлении детским проектом». Рассмотрены различные методики управления проектами, проанализированы их плюсы и минусы. Приведен пример использования метода Kanban для управления проектом учениц 4 класса «Выращивание кристаллов в домашних условиях».

Ключевые слова: проект; Kanban; методы управления проектами; управление.

Проектная деятельность обучающихся начальной школы развивается с каждым годом. Дети активно работают над индивидуальными и групповыми проектами различной сложности под руководством педагога-наставника. Особенностью работы над проектом с младшими школьниками является необходимость постоянного взаимодействия обучающегося и наставника, а также подробная детализация и фиксирование всех задач.

Для решения этой проблемы было предложено рассмотреть современные методы управления проектами в бизнесе на основе Agile, Kanban и Scrum, а также рассмотреть возможность адаптировать их для управления детскими школьными проектами.

Самый популярный набор принципов и подходов для управления проектами это Agile. Частным случаем Agile является методы Kanban и Scrum. Метод Scrum основан на следующих принципах: весь период работы разбит на этапы – спринты; все спринты заданной продолжительности; за участниками проекта закреплены роли (владелец продукта, scrum-мастер, команда разработчиков); ключевой показа-

тель работы – скорость; в ходе выполнения спринта команда не должна вносить изменения. В отличии от Scrum в Kanban работа проходит непрерывно, нет обязательных ролей в команде, а изменения могут быть внесены в любой момент [1]. Анализ принципов, на которых строятся оба этих метода, показывает, что для управления детскими проектами больше подходит именно метод Kanban. Разберем его подробней.

Kan означает видимый, ban - доска или карточка. Kanban основан на использовании специальных досок. На доске отражены все задачи команды, над которыми ведется работа. Задачи разбиты на этапы, например: «Хотим сделать», «Делаем», «Отложили» и «Сделали».

Каждому этапу соответствует своя колонка на доске. Kanban построен на визуализации выполнения задач команды. Для начала работы следует определиться с этапами, которым следуем для выполнения задачи. После этого делаем доску и отражаем на ней все в виде колонок. Это можно делать, как и на реальных досках, так и используя онлайн сервис Trello.

Часто полезно выставить ограничение по количеству активных задач в колонке. Так можно выявить если в какой-то из колонок слишком много задач [3].

Исполнители проекта передвигают задачи по мере выполнения из колонки в колонку и в режиме реального времени понятно, какие задачи на какой стадии выполнения находятся.

Иногда можно использовать не одну доску, а две т.к. перед тем как отдать задачу в работу возможно нужно добавить больше детализации, четче описать требования или нарисовать дизайн.

В Kanban задачи оцениваются по времени и сдаются индивидуально, нет четкого графика. Чтобы избежать хаоса, вся работа должна быть отражена на доске. Одними из авторов статьи была взята роль «владельца продукта». Он использовал доску, отчал на ней этапы в виде колонок и разделял проект на мелкие задачи, чтобы четко описать шаги его реализации. Также была создана доску в электронном виде в сервисе Trello, где происходило отслеживание процесса реализации проекта.

Дети были в роли команды разработчиков и выполняли проект, перемещая задачи из колонок в колонку (Рис.1).

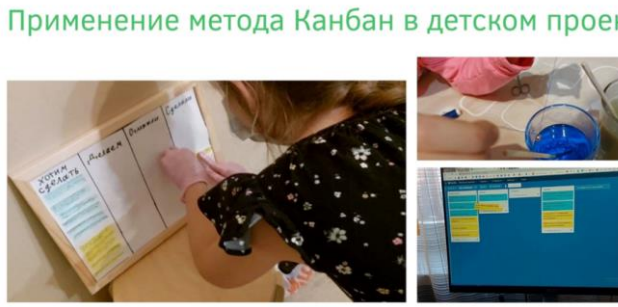


Рисунок 1 – Внешний вид физической и виртуальной доски.

Применение данного метода управления проектами помогло максимально четко визуализировать рабочий процесс [2], чтобы более наглядно и структурированно выполнять работу без всяких ошибок.

1. *Барроуз М. Канбан Метод: Улучшение системы управления, Альбина паблишер, 2020. – 307с.*

2. *Вольфсон, Б.Л. Гибкое управление проектами и продуктами / Б.Л. Вольфсон. – СПб.: Питер, 2019. – 208 с*

3. *Островская, В.Н. Управление проектами / В.Н. Островская, Г.В. Воронцова и др. – СПб.: Лань, 2018. – 400 с.*

УДК 37.047

Акмеологический аспект формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению

Згогурина Славяна Михайловна, магистрант, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, s.m.zgogurina@uspu.me

Герасименко Юлия Алексеевна, к.пед.н., доц., ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», научный руководитель, г. Екатеринбург, gerasimenkou@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена раскрытию акмеологического аспекта формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению. В работе приводится анализ сущность акмеологического подхода и актуальность его применения в образовательном процессе. Опираясь на возрастные особенности старшего школьного возраста, авторы высказывают предположение о возможности реализации данного подхода на уровне среднего общего образования.

Ключевые слова: акмеология; акмеологический подход; профессиональное самоопределение.

Для современных образовательных учреждений является актуальной проблема создания собственной системы психолого-педагогического сопровождения, направленной на формирование у старшеклассников готовности к совершению профессионального выбора. Существенными недостатками таких систем является то, что в них используется обобщенная модель выбора профессии, рассчитанная, как правило, на «усредненного» ученика, и отсутствует индивидуальный подход к личности, выбирающей профессию. Соответственно, возникает необходимость в совершенствовании системы сопровождения, которая будет осуществляться посредством активизации внутренних психологических ресурсов личности.

В то же время появляются все больше работ, посвященных использованию акмеологического подхода в образовании. Его реализация позволяет переориентировать уровень работы образовательного учреждения от простого функционирования к «режиму развития», значительно повышая качество образования.

Акмеология как наука изучает закономерности и механизмы личностно-профессионального развития человека, достижение им точки максимального развития («акме»). Она интегрирует психолого-педагогические знания и опирается на исследования антропологии, физиологии, социологии, аксиологии и других человековедческих наук и дисциплин. Новые парадигмальные характеристики образования актуализируют и стимулируют ее дальнейшее развитие.

В акмеологических исследованиях акмеологический подход играет интегрирующую роль. Подход является обобщающим понятием, выступающим как совокупность приемов, способов действия, позволяющих эффективно решать акмеологические проблемы и задачи. Сущность акмеологического подхода заключается в осу-

ществлении комплексного исследования и восстановления целостности субъекта, проходящего ступень зрелости, когда его индивидные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики изучаются в единстве, во всех взаимосвязях и опосредованиях, для того чтобы содействовать его достижению высших уровней, на которые может подняться каждый [3].

Зрелость личности рассматривается в акмеологии как категория, подразумевающая преимущественное развитие морально-нравственных качеств, гуманистической направленности личности, нормативности поведения и отношений. Е.П. Бочарова называет «зрелость» особым периодом в жизни человека, в промежутке от самостоятельного выбора профессии и учебного заведения до планирования ритма и режима работы, организации своего времени и способов достижения искомых результатов. В этот период процессы воспитания, образования, обучения постепенно сменяются процессами самореализации в форме самовоспитания, самообразования, самоконтроля, самосовершенствования, направленными на развитие творческого потенциала [4].

Опираясь на акмеологический подход, исследователи (Н.В. Кузьмина, А.А. Бодалев, А.А. Деркач и другие) под «акме» и «самоосуществление» понимают не идеальные образы, а непрерывное движение к ним через соотношение реальных характеристик развития человека с оптимальной моделью саморазвития. Человек не просто реализуется, делая выбор между репродуктивными путями развития, он качественно преобразуется, снимая психологические барьеры, переосмысливая жизненные ожидания, осуществляя поиск возможностей для развития акмеологически значимых качеств, вырабатывая собственную траекторию саморазвития.

Подход позволяет теоретически осмыслить сущность личности как субъекта саморазвития. Субъект саморазвития как бы находится между реальным (неполноценным) и идеальным способами самоорганизации. Активность человека как субъекта направлена на разрешение противоречий между той высокоорганизованной живой системой, которую представляет он сам, и объективными условиями его жизнедеятельности. Субъект саморазвития создает различные способы организации своей жизнедеятельности, зависящей не только от его природных особенностей, но и от его ценностей, установок, целей.

Итак, став субъектом саморазвития, человек вырабатывает индивидуальный способ достижения «акме» и «самоосуществления», который представляет собой интеграл акмеологической культуры, личностных свойств и качеств, а также индивидуальных характеристик [5].

Применение акмеологического подхода, некоторыми авторами, считается наиболее прогрессивным и перспективным для современного образования (А.О. Топузян, Л.М. Погосян). Он направлен на самосовершенствование обучающихся, на их развитие, движение от одной вершины к другой, достижение «акме» на разных уровнях их зрелости, в творчестве, здоровье и так далее. Акмеологический подход конкретизирует идеи гуманизации образования и создает основу современной идеологии воспитания [1].

Мы считаем, что реализация акмеологического подхода возможна на уровне среднего общего образования, учитывая возрастные особенности старшеклассников. В юношеском возрасте главным новообразованием становиться профессиональное самоопределение, благодаря которому приобретается та степень психической, идейной и гражданской зрелости, которая делает обучающегося способным к самостоятельной трудовой жизни и деятельности, формируется умение составлять собственные жизненные планы, находить средства их реализации. Для организации

эффективного обучения немаловажен также тот факт, что ведущий вид деятельности – учебно-профессиональный. Обучение воспринимается старшими школьниками как предпосылка к будущей профессиональной деятельности. Этот возраст самый благоприятный для формирования готовности к профессиональному самоопределению.

Профессиональное самоопределение как процесс самореализации личности во всех периодах активной профессиональной деятельности и подготовки к ней на основе наиболее полного использования своих способностей и индивидуально-психофизиологических возможностей является важнейшим процессом, определяющим, насколько гармонично вписалась профессиональная деятельность в пространство жизнедеятельности человека, не разрушает ли она его, не является ли инородным телом в развитии личности, насколько взаимосвязаны все позиции самоопределяющейся личности как субъекта социального действия, осознавшего что он хочет (цели, жизненные планы, идеалы); что он есть (свои личностные и физические свойства); что он может (свои возможности, склонности, дарования); что от него хочет или ждет коллектив, общество (субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений) [2]. Профессиональное самоопределении является основой, базисом профессиональной деятельности, создающее предпосылки акмеологизации последней, поднимая ее до уровня акмеологической среды развития личности в зрелом возрасте.

Л.И. Катаева выделяет следующие акмеологические составляющие содержания процесса профессионального самоопределения: самопознание; самооценка своих возможностей (знаний, умений, навыков, способностей, потенциала и т.п.) с целью эффективной самореализации в профессиональной деятельности; формирование способностей и интересов, системы ценностных ориентаций; развитие профессионального самосознания, моделирование своего личностно-профессионального развития, постоянное совершенствование образа профессионального «Я».

Акмеологическая сущность профессионального самоопределения повышает значимость его гуманистической, гражданской направленности и позволяет проявиться в качестве акмеологического вектора профессиональной деятельности, который направляет человека не столько на реализацию себя как субъекта труда в рамках конкретной профессии, сколько на самоосуществление в жизни, культуре, социуме, социальном действии.

Исследователи связывают возможность обучающихся осуществлять профессиональное самоопределение с их готовностью к профессиональному выбору. Уровнем готовности определяется выбор приемлемого или неприемлемого способа решения и достижение наиболее соответствующего запланированной цели результата, а сама готовность выступает как оптимальное состояние для реализации профессионального самоопределения.

Можно сказать, что «готовность» рассматривается как акмеологический феномен, но, в то же время, во многих работах указывается на его недостаточную теоретическую и практическую проработку, что связывается со сложностью самого феномена и многообразием конкретных проявлений. До сих пор отсутствует понятие «акмеологический аспект готовности к профессиональному самоопределению» и не раскрыты особенности ее формирования у старшеклассников на основе акмеологического подхода, что в значительной степени осложняет создание программы сопровождения.

Таким образом, анализ проблемы формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению на основе акмеологического подхода под-

утверждает, что данная область научных знаний только начинает оформляться и ее комплексные теоретико-прикладные исследования остаются пока недостаточно изученными. Однако можно предположить, что реализация данной программы обеспечит усиление мотивации к профессиональному выбору обучающихся, стимулирование реализации их творческого потенциала, выявление и развитие личностных ресурсов.

1. Бочарова, Е.П. Акмеологический подход к образованию / Е.П. Бочаров // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2008. – №4(4). – С. 5-9. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=14435485

2. Катаева, Л.И. Акмеологические детерминанты профессионального самоопределения субъекта труда / Л.И. Катаева // Акмеология, 2013. – №1(45). – С. 61-65

3. Кашапов, М.М. Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы / М.М. Кашапов, Т.В. Огородова. – М.: Юрайт, 2017. – 259 с.

4. Кузьмина, Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. – Санкт-Петербург: Политехника, 2002. – 189 с.

5. Селезнева, Е.В. Общая акмеология / Е.В. Селезнева, под общей редакцией А. А. Деркача. – М.: РАГС, 2009. – 206 с.

6. Gerasimenko Yu.A., Bratchikova Yu.V., Lozgacheva O.V. Distance learning as a means of forming the life competencies of children with special educational needs // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Proceedings of the International Scientific Conference "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects" (DETP 2020). 2020. C. 836-840.

7. Savenkov A.I., Lyubchenko O.A., Vorovshchikov S.G., Lvova A.S. Development of a training model for working with young children in the conditions of a masters program and additional education in a pedagogical university // Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks. International Scientific and Practical Conference. 2020. C.

УДК 379.81

Подходы к организации детского новогоднего мероприятия в школе

Корбукова Олеся Петровна, учитель начальных классов, МАОУ Лицей 13 г. Химки (Аэрокосмический лицей), г. Химки, korbukov@inbox.ru

Силакова Дарья, ученица 10 класса, МАОУ Лицей 13 г. Химки (Аэрокосмический лицей), г. Химки, dasha.silakova.05@mail.ru

Якимова Екатерина, ученица 10 класса, МАОУ Лицей 13 г. Химки (Аэрокосмический лицей), г. Химки, yeu_info@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрены результаты проектной работы «Подходы к организации детского новогоднего мероприятия в школе». Описан и обоснован формат марафона как способа проведения новогоднего мероприятия. Составлен чек-лист, включающий в себя основные этапы подготовки мероприятия.

Ключевые слова: марафон; маркетинговые мероприятия; организация; организация мероприятия.

В МАОУ Лицей 13 г. Химки (Аэрокосмический лицей) очень насыщенная школьная жизнь. Помимо уроков, дополнительных занятий и секций, всегда организуется много концертов, мероприятий и праздников. Важное место среди них занимают мероприятия, посвященные празднованию Нового года. Обычно это

праздничные елки, концерты и чаепития. Подготовка к ним начинается задолго до самого праздника. В связи с постоянно изменяющейся эпидемиологической обстановкой возникла необходимость выбрать универсальный формат мероприятия, которое можно провести в случае очного обучения без ограничений, и в случае очного обучения с ограничениями, и в случае полного дистанта. Проведя анализ разных вариантов мероприятий, было принято решение провести марафон причесок [1].

Формат мероприятия «марафон новогодних причесок» предполагал создание необычных новогодних причесок и применение головных уборов. Такой формат мероприятия мог быть реализован и в случае дистанта: онлайн встреча с камерами или фотоколлажи. В случае очного мероприятия, которое в итоге и было проведено, никаких дополнительных ограничений не предусматривалось.

На этапе планирования проекта был составлен список всех задач, оценены временные затраты и принято решение о формировании состава команды исполнителей, состоящий из двух человек. Планированием и управлением проекта занималась Якимова Екатерина, маркетинговым блоком по продвижению мероприятия – Силакова Дарья.

Фото-видео съемка, общение с участниками и последующее создание видео выполнялось совместно. Это было предусмотрено и спланированно изначально, на случай если кто-то из исполнителей проекта по разным обстоятельствам не сможет присутствовать в лицее во время марафона причесок.

Руководителем проекта стала учитель начальных классов Корбукова Олеся Петровна. Ее педагогический опыт помог при работе с целевой аудиторией проекта – обучающимися начальной школы и их родителями.

Цель проекта состояла в организации марафона новогодних причесок в МАОУ Лицей №13 г. Химки в рамках празднования Нового 2022 года. Для реализации этой цели были определены следующие задачи: выбрать дату, время и целевую аудиторию проекта; составить план мероприятия; сделать афиши и раздаточные материалы для продвижения мероприятия; проинформировать родителей и детей о предстоящем мероприятии; сделать фото- и видеоотчет; поделиться проделанной работой в соц. сетях; проанализировать итоги мероприятия и сделать организационные выводы.

Особое внимание при работе над проектом уделили рискам. В процессе анализа выявили следующие риски:

1) Конкуренция между участниками марафона. Для того чтобы минимизировать этот риск изначально выбран именно формат марафона, где каждый может продемонстрировать свои результаты без соревновательного момента [2; 3].

2) Ученики не смогут попасть на марафон. В данном случае для минимизации этого риска мы запланировали марафон продолжительностью 3 дня с 28 по 30 декабря, чтобы все желающие успели принять участие.

3) Неготовность детей или родителей принять участие в мероприятии.

4) Низкий уровень осведомленности о мероприятии среди детей и родителей.

Чтобы минимизировать последние два риска были проведены маркетинговые мероприятия - подготовлены афиши и раздаточные материалы.

Для оформления афиш и листовок был выбран классический новогодний дизайн, выдержанный в спокойных тонах (Рис.1). Это сделано не случайно, поскольку в большинстве случаев ребенку в начальной школе прическу, особенно праздничную, помогают сделать родители или бабушки/дедушки, решение об участии чаще всего принимается совместно. Поэтому был выбран универсальный дизайн, который понравится большинству.

Для размещения афиш выбрали входную группу, где родители провожают детей в школу и ожидают их после уроков, двери столовой, спортивных залов, этажи начальной школы. Также раздали афиши и примеры причесок учителям начальной школы, чтобы они продублировали информацию детям. Были опубликованы сообщения в социальных сетях школы и родительских чатах.



Рисунок 1 – Афиша новогоднего марафона причесок

Марафон проходил 28, 29, 30 декабря 2021 года. Во время прохождения марафона массовые мероприятия в школе были запрещены, поэтому исполнители проекта ходили по кабинетам, поздравляли детей, обсуждали прически и делали фотографии детей и очень хорошо проводили время. Всего в мероприятии приняло участие 32 ребенка. Это достаточно мало учитывая, что с 2021 года начальной школе нашего лицея обучается более 500 человек. Проанализировав сложившуюся ситуацию, пришли к выводу что это возможно из-за нескольких факторов.

Во-первых, много детей болели.

Во-вторых, часть детей пропустили школу по уважительной причине.

В-третьих, при планировании была допущена ошибка, поскольку большинство детей восприняли марафон причёсок как мероприятие для исключительно для девочек. Мальчики не стали принимать участие. В дальнейшем при планировании мероприятий мы обязательно учтем этот факт.

После окончания марафона был создан мини фильм с фотографиями. Отметим, что все фотографии детей были опубликованы с согласия родителей. Учитывая, что с 31 декабря по 10 января все находились на каникулах, публикация результатов была отложена до 10 января.

10 января был опубликован пост в официальной группе школы в социальной сети Инстаграмм и видео, посвященное марафону в телеграмм канале школы. Эти каналы связи выбраны неслучайно. Аудитория подписчиков официальных групп Лицея 13 в социальных сетях постоянно анализируется. И в данном случае большинство родителей учеников 1-4 классов используют именно эти каналы связи.

Для упрощения организации последующих мероприятий составлен чек-лист, включающий в себя основные этапы подготовки мероприятия:

1. Собрать команду с учетом задач проекта.
2. Решить какого типа мероприятие будет проводиться (марафон, конкурс).

3. Определиться с датой и временем проведения мероприятия.
4. Определить примерное количество участников.
5. Сделать афиши для привлечения аудитории.
6. Оценить проделанную работу (оценку мероприятия можно поделить на две части: оценку мероприятия участвующими и оценку команды).

В дальнейшем планируется обновление и усовершенствование чек-листа по мере накопления практического опыта.

1. Дементьева, М.Н. Веб-квест: 1 класс / М. Н. Дементьева // Начальная школа. – 2018. – No 7/8. –С. 42-43.

2. Мусс, Г.Н. Развитие нравственных качеств младшего школьника во внеурочной деятельности: технологические и методические аспекты / Г.Н. Мусс, Е.М. Ольховецкая // Школьные технологии. – 2017. – No 3. – С. 35-40.

3. Усова, С.Н. Инновационная модель внеурочной деятельности как фактор повышения качества образования / С. Н. Усова // Воспитание школьников. – 2018. – No 5. – С. 9-14.

УДК 37.022

Опыт организации проектно-исследовательской деятельности во внеурочное время

Левшанова Наталья Витальевна, учитель технологии, педагог дополнительного образования, МОУ СОШ с. Кивать имени доктора технических наук А.И. Фионова Кузоватовского района Ульяновской области, n_v_lev@mail.ru

Лютина Вера Николаевна, учитель математики МОУ СОШ с. Кивать имени доктора технических наук А.И. Фионова Кузоватовского района Ульяновской области, veraluytina@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт организации проектно-исследовательской деятельности с использованием краеведческого материала о земляках родного края. Презентуются результаты детско-взрослого проекта от создания макета самолета до выпуска печатного издания.

*Ключевые слова: моделирование**;** краеведение; исследование; проектное обучение; профориентация; авиация.*

«Если ребёнок не научился сам ничего творить, то в жизни он всегда будет только подражать, копировать…» слова знаменитого русского писателя Льва Николаевича Толстого, поэтому мы считаем, что во внеурочное время можно научить многому: применять теоретические знания на практике, развивать наблюдательность, мышление, сообразительность, креативность, формировать и развивать исследовательские, конструкторские, изобретательские и рационализаторские способности обучающихся при этом использовать краеведческий материал.

Главная миссия педагога научить не только доводить начатое дело до конца, но и выходить из своей зоны комфорта, презентовать свою работу на конкурсах, фестивалях, работая в группе, брать ответственность на себя, аргументировать свою точку зрения, учиться анализировать свои результаты, и, что немало важно, уметь найти логическое продолжение сделанной работы.

В обучении XXI века используются отношения «учитель – ученик», «ученик-ученик» и «ученик – учебная задача». На современном этапе обучения и воспитания часто соединяются два близких понятия «проектное обучение» и «исследовательское обучение», которые взаимно дополняют и шире раскрывают друг друга. Для успешной реализации проектно-исследовательской деятельности необходимо гра-

мотно организовывать и направлять обучающихся, решая методические, учебные, информационные, профориентационные задачи.

Во-первых, мы учитываем интересы и желания детей, наши возможности, наличие материальной базы школы.

В детстве редко какой мальчишка не мечтал о небе, о романтической и мужественной профессии, связанной с авиацией, с возможностью взмыть высоко над землей на самом скоростном и таинственном виде транспорта – самолете.

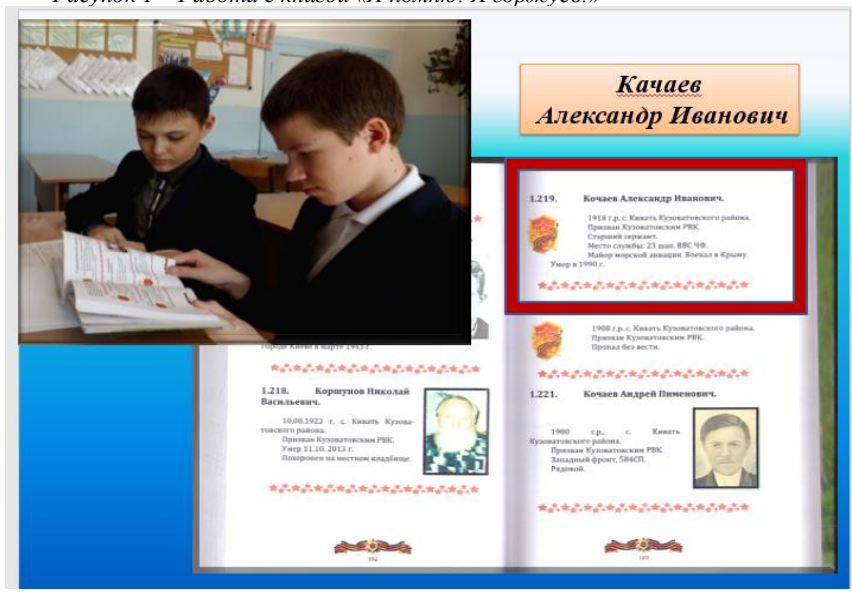
Учащиеся 7 класса, посещая кружок «Моделизм», изготовили стендовые модели. На классном часе «Минута славы» они рассказали о своей работе, с которой принимали участие в конкурсах и занимали призовые места. Ребята вспомнили, что один из членов жюри им задал вопрос: «А что вы будете делать с этим макетом дальше?» Это послужило поводом задуматься над проблемой.

В итоге у ребят возникла идея провести исследовательскую работу, собрав краеведческий материал о земляках, чья жизнь так или иначе связана с авиацией: об авиаинженерах, о летчиках и диспетчерах.

Работу начали со сбора краеведческого материала. Встречались с руководителем школьного комплексно-краеведческого музея мордовской культуры и быта, ходили в модельную сельскую библиотеку имени А.Ф. Юртова, где исследовали печатные издания и нашли информацию об Иване Тимофеевиче Кандрашкине, который в годы ВОВ был лётчиком. Дети собрали содержательный материал о его боевом пути.

Познакомились с Книгой памяти «Я помню! Я горжусь!», где размещён материал об участниках Великой Отечественной войны, жителях мордовского села Кивать. В ней нашли информацию о втором лётчике Александре Ивановиче Качаеве (рис.1.).

Рисунок 1 – Работа с книгой «Я помню! Я горжусь!»



Мы подсказали, что наш выпускник 1994 года, Данькин Александр Иванович, первым поступил в военное авиационно-техническое училище в Ачинске, это заинтересовало ребят. С ним была организована встреча. Наши воспитанники узнали о его профессиональном пути. В 2017 году уволился и вернулся на родину. В настоящее время майор в отставке, проживает в р.п. Кузоватово. Но и на своей малой родине ведет военно-патриотическую работу (рис.2.).

Рисунок 2 – Работа с материалами Данькина А.И.



Не менее интересной была «Классная встреча», с выпускником 2006 года Князькиным Сергеем Федоровичем, который в настоящее время живет и служит в Республике Северная Осетия – Алания, в звании капитана, является командиром экипажа Воинской части.

В ходе работы над проектом ребята выяснили, что в военной авиации России в настоящее время служат четыре выпускника нашей школы, четверо

работают в аэропортах Ульяновска, Москвы, Саратова, один выпускник является курсантом Ульяновского института гражданской авиации.

Для ребят стало примером, что деревенские парни, закончив обычную, сельскую школу, сумели добиться исполнения своей мечты. Кто-то из них и по настоящее время летает на вертолёте. Ребята воодушевились, им захотелось изготовить макет вертолета. Над этим они работают.

Изготовление масштабных моделей и копий, несомненно, благотворно влияет на развитие интеллекта ребенка, позволяет раскрыть творческое начало, способствует усвоению знаний, необходимых для успешного освоения многих школьных предметов (математика, черчение, технология и др.), на выбор профессии в будущем.

В настоящее время на основе собранного материала мы выпустили книгу «Им покорилось небо!». Эта книга рассказывает о выпускниках школы небольшого мордовского села Кивать, наших земляках, которые сумели воплотить свои детские мечты в реальность и стать высококлассными летчиками, авиаинженерами, диспетчерами. И несмотря на свои звания, высокие награды помнят и ценят свой родной мордовский язык, свою родину, уважают и чтят свои корни. Их судьбы - пример целеустремленности, настойчивости, трудолюбия, веры в собственные силы и удачу (рис.3.).

Материалы книги предназначены для организации воспитательной работы по профессиональной ориентации школьников. В качестве приложения мы включили

сценарии уроков и занятий по математике, технологии, технологические карты и чертежи, помогающие соприкоснуться с азами авиастроения через изготовление макетов летательных аппаратов.

Важным моментом является удовлетворенность обучающихся результатами своего творческого решения, формирование положительных эмоций.

Роль наставников должна заключаться в соединении традиций и инноваций, в постоянном самообразовании, развитии информационной культуры и готовности решать новые педагогические задачи (рис.4).

1. *Бозорова Е.И., Левшанова Н.В., Фионова В.И., Фионова Т.Н. Я помню! Я горжусь! – Кузоватовская типография ИП Кошмин А.С., 2021. – 350 с.*

2. *Левшанова Н.В., Лютина В.Н., Инчин И.С., Фионов И. В. Им покорилось небо. – Кузоватовская типография ИП Кошмин А.С., 2020. – 37 с.*

УДК 37.022

Использование игровых методик в школьном курсе информатики

Мураткызы Баян, магистрант, Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан, muratkyzy.b@mail.ru

Катаев Назбек Сейсенбайулы, к.пед.н., ассоцированный профессор кафедры информатики и прикладной математики Казахского Национального Женского Педагогического университета, Алматы, Казахстан, k_nazbek@mail.ru

Аннотация. Использованию игровых методик уделяется значительное внимание в педагогике как эффективному способу повышения мотивации и вовлеченности учащихся. Большая часть работы в этой области была сосредоточена на цифровых играх или играх с использованием дидактических технологий. Актуальной темы заключается в том, что в период пандемии электронное обучение привлекает больше внимания к игровому обучению. Автор фокусируется на использовании традиционного игрового метода для повышения вовлеченности школьников и восприятия обучения при преподавании концепций информатики в школе. Кроме того, в статье описывается взаимодействие между игровым обучением и дисциплинарной культурой. Также проводится анализ существующих практических игровых методик в школьной системе обучения. Игровое обучение сочетается с образовательными и информационными технологиями. При обучении на основе игры содержание курса отображается в игре, чтобы обеспечить сценарную среду обучения, повторное самообучение, а постоянное взаимодействие и обратная связь могут повысить интерес к обучению и мотивацию. Следовательно, игровое обучение может эффективно достичь цели обучения. Для оценки эффектов обучения в этой статье анализируются труды иностранных и отечественных ученых.

Ключевые слова: компьютерное образование; обучающая игра; игровые методики; школа; информатика

Введение. Изменения, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В этой связи приоритетным направлением станет обеспечение потенциала развития нового образовательного стандарта.

В основе государственного стандарта нового поколения лежит системно-деятельностный подход, предусматривающий воспитание, развитие личностных качеств, отвечающих требованиям информационного общества. В педагогике в качестве основной деятельности выделяется игровая, учебная и трудовая деятель-

ность. Чтобы улучшить, оживить учебный процесс, сделать его более эффективным, насыщенным, творческим и интересным, необходимо использовать активные методы обучения, включающие игровые приемы на разных этапах урока.

Игра, как метод обучения, используется людьми с незапамятных времен для передачи опыта взрослых поколений молодым людям.

В мировой педагогике игра рассматривается как соревнование между игроками, ограниченное определенными условиями (правилами) и направленное на достижение определенной цели (победа, победа, приз, хорошая оценка).

Использование учителем информатики в своей практике игровых методов активного обучения дает ему возможность аргументировать свою точку зрения, формулировать и излагать свои мысли, воспитывать твердость, необходимую для отстаивания своей точки зрения, совершенствовать процессы внимания, памяти, мышления, воображения и т. игровые методы обучения привносят новое качество в традиционные формы учебного процесса: центр значимости переходит от процессов передачи, обработки и усвоения информации к самостоятельному поиску ученика. Но для того, чтобы учащиеся проявляли активность в процессе учебной деятельности, необходимо правильно организовать эту деятельность и управлять ею.

Современный быстро меняющийся мир приводит человека к необходимости получения знаний, ориентируется на основные направления в растущем потоке информации. Эффективное самообучение, развитие творческого дела в изменяющемся обществе педагогу приходится искать возможности, дающие основу для улучшения качества образования. Каждый учитель стремится дать ученику возможность стать активным участником учебного процесса, а не пассивным слушателем. Наша задача-способствовать формированию активной личностной позиции учащегося, сформировать совокупность методов и приемов, позволяющих активизировать умственную деятельность учащегося, сформировать собственную позицию, отстаивать свои личные взгляды, формировать мировоззрение. Проблема заключается в следующем, что на уроке информатики нет четкой структуры внедрения игровых методов обучения, и эта статья своей новизной решает эту проблему. Особое внимание уделяется описанному в статье способу обучения игре, который можно проводить только в школе, так как школьное образование основано на давно известных науке фактах, но ученикам это не известно, и на уроках информатики ставилась задача создания четкой графической структуры сценарной игры.

Научная проработка. С момента появления информатики как предмета в школе накопилось достаточно большое количество научных разработок, методического обеспечения по вопросам организации обучения, методики выбора и представления содержания учащимся, использования игровых технологий в качестве средств обучения и предмета. Содержанию и методике обучения информатике посвящены труды Ж. С. Абыкерова, С. И. Басько, С. А. Громцева, И. В. Воспитанника и др. На наш взгляд, данный формат недостаточно эффективен, он препятствует быстрому и самостоятельному восприятию новых знаний и, как следствие, не способствует развитию интеллектуального уровня. Преподавание информатики подразумевает проведение большей части времени за компьютером, что не позволяет развивать монологическую речь, может выражать свои мысли, чего часто не хватает современному подростку. Перед нами стояла задача найти методы обучения, которые заставили бы школьников стать активными участниками образовательного процесса.

Определение игры по Ж. С. Абдыкерову выдвигает идею о том, что игра – это своеобразное отношение к действительности, характеризующееся созданием вооб-

ражаемых ситуаций или заменой свойств одних предметов на другие, помогает решить проблему определения игры в раннем детстве [1]. По результатам исследования, игры на перенос значений из мнимых состояний проявляются с раннего возраста и только эмбрионально. Включение элементов воображения в ситуацию в играх происходит только на третьем году жизни.

Основные результаты. Игровые методы обучения подразделяются на имитационные и безиммитационные. Основной характеристикой их выделения является наличие или отсутствие изучаемой модели деятельности. Игровой метод относится к моделирующим методам, так как приближает учебный процесс к условиям практической деятельности конкретных работников, воссоздает предметные и социальные аспекты профессиональной деятельности. И. Басько обращает внимание на следующее "преимущество игры, которое отличает метод обучения от моделей других типов , заключается в том, что для игры требуется специальная игровая деятельность участников, которые берут на себя роли, то есть моделируют некоторые компоненты системы своим поведением» [2]. Этот метод прочно вошел в практику преподавания в школах и вузах. Нет четкого определения игрового метода обучения. В литературе существует множество определений этого метода, но все они подчеркивают главную особенность: наличие ситуации или имитационной модели, которая является технологией производства некоторых работ в информатике. Игра имитирует реальные информационные ситуации, в которых участники игры действуют в моделируемых учебно-воспитательных ситуациях, являющихся реальными задачами информатики. Система считается динамичной, поэтому игра проявляется в виде решений. Решение участников игры, основанное на исходной информации, влияет на модель объекта и приводит к изменению его исходного состояния. На основании информации об изменениях в состоянии объекта игроки выносят решение на следующем этапе, которое вновь воздействует на объект и т. В промежутке между воздействием решений на объект осуществляется общение и совместная деятельность участников игры. Участники, играющие роль в игре, легко усваивают знания и навыки, понимают процессы, в которых они участвуют. Исключительная эффективность учебной игры объясняется тем, что игрок, будучи непосредственным участником, познает ее изнутри [3]. Хорошо организованный игровой урок в учебном плане показывает интересные, яркие стороны той или иной профессии. Кроме того, наряду с приобретением знаний и умений развиваются элементы социально-профессиональных качеств личности: построение отношений в различных ситуациях, работа в группе и др.

Игровые технологии отличаются от других педагогических технологий:

- привычный и любимый вид деятельности для человека любого возраста;
- вызывает эмоциональное и физическое напряжение у учащихся, легко преодолеваются трудности в игре, психологические барьеры;
- способствует использованию различных способов мотивации: мотивов общения, моральных мотивов, познавательных мотивов;
- требует и вызывает инициативу участников, настойчивость, творческий подход, фантазию, стремление;
- позволяет решать задачи по передаче знаний, навыков;
- способствует практическому применению полученных на уроке навыков;
- способствует усвоению учащимися учебного материала, расширению их кругозора за счет использования дополнительных источников;

-коллективная, групповая форма деятельности, основанная главным образом на конкурентном аспекте, развивает коммуникативные качества учащихся, умение работать в парах и командах [4].

Игровые технологии повышают эффективность учебного процесса, сокращают время на изучение учебного материала, превращают учебный процесс в творческий и увлекательный урок. В отличие от Игр в целом, педагогическая игра имеет важную особенность-конкретную цель обучения и соответствующий ей педагогический результат, характеризующийся обоснованием, четким определением и учебно-познавательной направленностью.

Важно использовать любую компьютерную развивающую или обучающую игру вовремя, на необходимом этапе урока. При выборе готовой сценарной игры необходимо учитывать следующие принципы: гуманистических; функциональные; мотивационные; эмоциональная вовлеченность; держать себя в руках; открытость; сопряженность действия и результата.

Чаще всего на уроках информатики используются следующие игровые элементы: анаграмма; виды кроссвордов; ребус; интерактивная система; интерактивная система опроса и голосования; маршрутные листы; урок-игра.

Игровой метод подразделяется на учебный и исследовательский. Игра, направленная на формирование новых знаний, ранее не выраженных в виде публикации или устного сообщения, называется исследовательской. В процессе игры игроки обладают новыми знаниями, но игра, выраженная в виде публикаций или устных сообщений, называется обучением. Также учебой считается игровой, воспитательный навык или какое-то его информационное качество. Н.Ф. Губанова выделяет четыре категории, сохраняющие ход игры и определяющие ее: интерес; ситуация; волнение; неопределенность и напряжение [5].

По мнению Е. В. Бутырской, у людей есть потребность в игре, так как это биологическая потребность организма в получении информации из внешней среды и компенсирует однообразие повседневной жизни [6]. А школьнику игра позволяет перевоплощаться, считает Е. В. Левкина, где она показывает себе и своим товарищам уровень понимания своей взрослой жизни [7]. В игре он чувствует успех и одобрение товарищей, избавляется от заботы взрослых, совершает самостоятельные действия и несет за них ответственность. Благодаря игре среди учащихся появляются лидеры, формируются группы, формируются персонажи. Игра снимает психологический барьер в общении педагога и учащихся, вносит живой поток творчества, яркости и неповторимости в любое коллективное и групповое дело. Игра-естественная потребность человека любого возраста. Вопрос о полезности игры имеет важное значение в педагогике, особенно на уроках информатики: Как школьнику поставить цель игры? Как должны быть взаимосвязаны цели? Как учесть интерес ученика?

Выделим три основные классификации игр, одна из которых основана на методах, используемых для развития интеллекта и познавательной активности ребенка, вторая, третья – на принципах построения игры:

1 группа – предметные игры, действия с предметами.

2 группа – это творческие игры, т.е. сюжетно-ролевые игры, в которых сюжет является разновидностью интеллектуальной деятельности. В эту группу входят интеллектуальные игры.

3 группа игр – дидактические игры, игры с готовыми правилами. Эти игры достигают способности ученика расшифровывать, раскрывать, решать, но главное-знать предмет [8]. Лучшие из этих игр основаны на принципе самообучения. Как

правило, существует два этапа обучения: сбор необходимой информации и принятие правильных решений. Использование этих этапов обеспечивает дидактический опыт учащихся. Но на приобретение опыта уходит много времени. К дидактическим играм относятся развивающие игры психологического характера: кроссворды, викторины, загадки, ребусы, шары, криптограммы и т.д. Дидактические игры вызывают интерес школьника к предмету, позволяют развить индивидуальные способности каждого ученика, повысить познавательную активность.

Вспомогательные высказывания. Эффективность решения той или иной задачи по отношению к каждому ученику определяет ценность дидактической игры. Эти вопросы еще много рассматриваются. Мы предлагаем следующий набор компонентов, которые необходимо помнить при подготовке игры по информатике:

1. Сюжет игры. На основе этого элемента формируются роли участников с их функциями, правилами игры и заданиями. Сюжет игры основан на имитационной модели реальной профессиональной деятельности и игровой модели людей, работающих на уроке. Сюжет может включать в себя моменты истории, приключений, исследований.

2. Роль и участники и их функции. Распределение ролей может быть произвольным: путем жеребьевки или с помощью предварительного опроса. Роль работает в двух режимах: индивидуальном и групповом. Роль имеет свои игровые цели, способы их достижения, порядок взаимодействия с другими игроками, описанный в пособии. При необходимости дается характеристика межличностных отношений, права и обязанности должностных лиц. В любой игре есть роли ведущего, эксперта. Ведущий отвечает за общий ход игры, а эксперт оценивает деятельность игроков, оказывает помощь водителю или участникам игры.

3. Задание. При составлении игровых заданий важно учитывать дифференциацию. Все задания должны быть возможными для любого игрока, иначе из игры может выйти тот,кто не справится с решением.

4. Правило. Главная цель правил-гармонизация поведения участников игры. Правила объясняют: как работать с учебной литературой; указание критериев мотивации и штрафов; описание порядка взаимодействия игроков с водителем, экспертами и друг с другом.

5. План игры. План необходим для своевременной смены этапов игры и завершения игры. Она представляется в виде диаграммы или таблицы, отражающей действия всех групп участников и соответствующие временные интервалы.

6. Система оценки. Оценка деятельности учащихся в баллах. Необходимо определить критерии, подлежащие оценке, и максимальный балл для каждого из них. Имеет смысл ввести систему штрафов за нарушение правил игры, дисциплину, а также, например, систему поощрений за первоначальное решение.

7. Раздаточный материал. Сюда входят инструкции для студентов, справочные материалы, таблицы, диаграммы, бланки, документы, все необходимое в процессе работы. Иногда имеет смысл сделать плакаты на изучаемом материале и повесить их на доску или стену. В зависимости от сценария игры может быть инструкция или обязательная для игроков. Они включают в себя правила поведения для каждого игрока и группы.

Далее на основе характерных черт и компонентов игры была сформулирована последовательность ее построения. На I этапе выбирается объект подражания в игре. На II этапе устанавливаются цели и задачи игры. На III этапе разрабатывается игровая модель, основанная на психолого-педагогических принципах. Он включает в себя: разработка сюжета; составление набора ролей.

На IV этапе составляются задания, раздаточный материал, система оценивания, правила. V этап является обобщающим [9]. Представим описанную методику построения игры в школьном курсе информатики в графической форме со всеми связями (рис. 1)

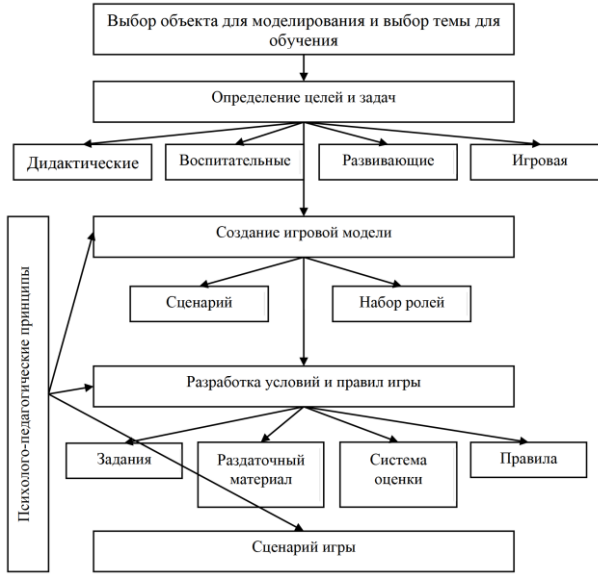


Рисунок 1 – Графическое описание процесса внедрения игры в учебную систему урока информатики

Игра состоит из нескольких этапов: подготовительный, основной и заключительный. Взяв за основу блок-схему Е.Ф. Гладкой и внеся в нее некоторые изменения, мы смогли составить блок-схему сценарной игры на уроке информатики [10].

Заключение. Таким образом, игровая деятельность-это деятельность человека, которая преследует цель наслаждаться как физически, так и духовно. В рамках занятий часто ограничиваются использованием деловых учебных игр. Их отличительные свойства: моделирование ситуаций, близких к реальной жизни; поэтапное развитие игры, в результате чего выполнение предыдущего этапа влияет на следующий этап; наличие конфликтных ситуаций; обязательная совместная деятельность участников игры, выполняющих роли, предусмотренные сценарием; использовать описание объекта игрового моделирования; контроль игрового времени; элементы соревнований; правила, системы оценки хода и результатов игры. Кроме того, различные группы могут быть объединены в одну игру: интеллектуальная игра может быть дидактической, игры, отражающие профессиональную деятельность, могут быть предметными.

1. Абдыкеров, Ж.С. Игровые технологии как инструмент мотивации и повышения качества подготовки студентов / Ж. С. Абдыкеров, О. М. Замятина, П. И. Мозгалева // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 5. – С. 20-25.

2. Басько, С.И. Концепция и стратегия интеллектуальной игры: игровые технологии в организации учебного процесса на уроках истории и обществоведения / С. И. Басько // Народная асвета. – 2015. – № 1. – С. 54-57.

3. Громцев, С.А. Механизм представления знаний в виде семантических сетей и геймификация их построения / С.А. Громцев // Информатика и образование. – 2016. – № 6. – С. 53-56.

4. Воспитанник, И.В. Метафорическая деловая игра как пример реализации интерактивного метода обучения / И.В. Воспитанник, Ю.М. Якимов // Инновации в образовании. – 2017. – № 2. – С. 41-46.

5. Губанова, Н.Ф. Теоретические аспекты формирования игровой культуры дошкольника / Н.Ф. Губанова // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 1. – С. 128–133.

6. Бутырская, Е.В. Развитие субъектной позиции у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности / Е.В. Бутырская // Инновации в образовании. – 2018. – № 11. – С. 88-94.

7. Левкина, Е.В. Игровые технологии в обучении будущих педагогов / Е.В. Левкина, Е.С. Иванцова // Alma mater. – 2015. – № 3. – С. 67-69.

8. Гаджиева, П.Д. Игровые методы обучения в подготовке будущих специалистов в условиях педагогического университета / П.Д. Гаджиева // Инновации в образовании. – 2015. – № 4. – С. 25-33.

9. Зихирева, Н.В. Исследование игровых предпочтений школьников и их влияния на успеваемость, общительность и положение в коллективе / Н.В. Зихирева // Шк. технологии. – 2016. – № 6. – С. 115-119.

10. Гладкая, Е.Ф. Игра как средство активизации познавательной деятельности студентов / Е.Ф. Гладкая // Высшее образование в России. – 2018. – № 10. – С. 161-167.

УДК 37.022

Участие волонтерских доброхотских отрядов «Друзья Пушкиногорья» в экологическом благоустройстве Пушкинского заповедника

Мухтярова Эльмира Исхаковна, руководитель доброхотского отряда, учитель истории и обществознания, Заслуженный учитель Республики Татарстан, МАОУ «Лицей № 78 им. А.С.Пушкина» г. Набережные Челны Республики Татарстан, elmira-chelny.75@mail.ru

Аннотация: В статье представлен опыт участия волонтерских доброхотских отрядов «Друзья Пушкиногорья» в экологическом благоустройстве Пушкинского заповедника.

Ключевые слова: волонтерство; патриотическое воспитание.

Пушкиногорье – такое место, в котором душа поэтически настраивается на высокое и благородное, учится миру, тишине, покою, ладу. Счастье, великое наше счастье, что до сих пор можно вслед за предками, за Пушкиным, за своими друзьями приехать в Пушкиногорье. Георгий Николаевич Василевич, директор музея-заповедника А.С. Пушкина «Михайловское»

Доброхотский отряд «Друзья Пушкиногорья» МАОУ «Лицей № 78 им.А.С.Пушкина» города Набережные Челны Республики Татарстан на протяжении 30 лет ежегодно принимает активное участие в Международном движении пушкинских доброхотов. Свою доброхотскую деятельность педагоги и учащиеся нашего лицея начали в 1990 году, когда был создан Классический лицей им. А.С. Пушкина в г. Набережные Челны. Организовали это благородное дело энтузиасты – первый ди-

ректор лицея Роза Касимовна Шушкевич, заместитель директора Ольга Николаевна Горячева и учитель физкультуры Павел Григорьевич Столбов. Их начинание подхвачено нами, учителями, позднее ставшими руководителями отряда. За эти годы сотни лицеистов получили ту самую Пушкинскую прививку, о которой говорил Степан Семенович Гейченко.

В течение трех недель доброхоты Набережных Челнов оказывают безвозмездную экологическую помощь Музею-заповеднику, посещают экскурсии в усадьбах Петровское, Тригорское, Михайловское, Бугрово с целью ознакомления с содержанием экспозиций и сбора интересного фактического материала по пушкинской тематике для написания научно-исследовательских, проектных работ. Эти работы ребята представляют на Всероссийском Открытом конкурсе исследовательских работ и проектов «Пушкинские Чтения», который ежегодно проводится в нашем лицее в дни весенних каникул. Интеллектуально-образовательная ценность доброхотства налицо.

Доброхотский отряд в лицее формируется задолго до летних каникул. Доброхотами ребята становятся по собственному желанию, но одного желания недостаточно, нужно в полной мере прочувствовать, что значит быть доброхотом. Для этого уже на линейке 1 сентября каждый год доброхотский отряд рассказывает всем лицеистам о целях и итогах поездки, делится своими впечатлениями и эмоциями с каждым, начиная с пятиклассника и заканчивая присутствующими родителями. Таким образом, зная об этой традиции и видя конкретных сверстников – доброхотов, дети начинают задумываться о своем участии в волонтерском движении на территории пушкинской земли.

К началу года доброхотами выпускаются стенгазеты с фотографиями, иллюстрирующими их жизнь в Пушкиногорье. К их подготовке ребята подходят творчески. Еще раз, более подробно отряд выступает на линейках, рассказывая о работе, которую необходимо выполнять в заповеднике, о тех качествах характера, без которых нельзя обойтись в этой поездке. При этом ребята составляют выступление сами, руководствуясь своим представлением о том, что и как нужно донести своим сверстникам.

Звание доброхота обязывает к соответствующему поведению, образу жизни и гражданской позиции. Неслучайно в последние годы список будущих доброхотов формируется теми их сверстниками, которые уже побывали в заповеднике и познали на своем опыте все то главное, из чего складывается образ настоящего доброхота. Проводится собеседование самими ребятами, после чего желающий стать доброхотом получает или не получает рекомендацию в отряд будущих доброхотов.

Задача, которая стоит перед доброхотами - сберечь для будущих поколений уголок своей земли, научиться жить, не нарушая гармонии и красоты во всём, что нас окружает. Это верный путь сделать так, чтобы своими руками дети возвращали красоту и порядок на родной земле, творили добро пусть даже в маленьком её уголке. Как меняются лица ребят, их взгляд на мир, когда они возвращаются из доброхотской поездки: глаза светятся добром, желанием и дальше делать что-нибудь полезное и, конечно, вернуться еще раз в эти благословенные места…

Вот несколько строк из дневника доброхота:

«Проливной дождь сопровождал нашу работу, но мы все-таки справились со своими обязанностями - помогли местному мельнику почистить валуны около водяной мельницы. Как мы рады!»

«К 9 часам нужно на работу (пунктуальность никто не отменял)».

«Работая на озере, ненароком подслушиваешь слова экскурсоводов. Один из них рассказывал о нас так: «Эти дети приезжают к нам каждый год и помогают нашему заповеднику, мы называем их доброхотами». Это было очень приятно».

«Общаясь с людьми, вы параллельно облагораживаете заповедник. Да, звучит скучно... Но когда видишь результаты своей работы, слышишь похвалу туристов, проходящих мимо, желание что-то делать появляется само, и время летит намного быстрее».

«Мы пришли к выводу, что все изменились в лучшую сторону благодаря этому доброхотскому сезону. А завтра последний день пребывания в Пушкиногорье. Но мы все ещё пытаемся глотнуть воздух этих мест в последний раз».

«Получивший пушкинскую прививку однажды уже никогда не сможет забыть ни пушкинских мест, ни атмосферы, царившей в лагере. Пушкиногорье – это место, где каждый человек отдаёт и принимает, где любой может попросить помощь и ему не откажут».

«Если бы у меня была возможность, я бы возвращалась сюда каждый год. Это место заставляет тебя задумываться и переосмысливать какие-то вещи. Ты становишься мудрее в каких-то моментах, а на какие-то вещи смотришь проще».

«Лично для меня Пушкиногорье – это трёхнедельная прокачка твоего собственного Я. Думаю, это было лучшее время в моей жизни. Спасибо всем и каждому за него».

«Прекрасная природа Пушкиногорья покорила меня больше всего. Надеюсь, что каждому выпадет шанс побывать в этом месте, поработать в заповеднике, дружно попеть песни под гитару около костра, посетить интересные экскурсии по Пушкинским местам».

«Пушкиногорье меняет людей. Если вы думаете, что одной поездки туда хватит, то глубоко ошибаетесь. С первого дня моей жизни на природе, в Пушкинском заповеднике, я поняла, что обязательно сюда вернусь. Я никогда раньше не жила в палатке, не спала в спальном мешке, не ела еды, приготовленной на костре... никогда не была доброхотом. Теперь я являюсь одним из них!!! Это так важно для меня!»

«Никогда не забуду эти захватывающие дух места, работу на земле нашего великого соотечественника, постоянные разговоры, закаты и песни у костра. Мы все изменились за это время, и все в лучшую сторону, ведь эти места обладают особой магической силой».

«Самая приятная работа – труд во благо заповедника. Самые красивые закаты – в Тригорском. А самое доброе утро начинается не с кофе, а с шага по росе».

«Живя и работая на природе, воспетой Пушкиным, мы видим вокруг себя красоту. В душу приходит умиротворение и покой. За это время каждый доброхот успел получить особую «Пушкинскую прививку», благодаря которой хочется вновь возвратиться сюда».

«Мне хочется возвращаться сюда снова и снова, чтобы получить все то, ради чего я уже приезжал сюда когда-то впервые…уверен в том, что я ещё обязательно посещу эти прекрасные места в Псковской области под название Пушкинские Горы. Спасибо!»

Ребята, получившие после посвящения значок доброхотского движения, расценивают его как награду за свой труд, за те положительные качества, которые они проявили, находясь на территории заповедника. С гордостью они носят значки и в лицее.

«Командный дух здесь – это нечто большее, чем совместная работа, это - сплоченность мыслей и действий».

«Все помогали друг другу выполнять тяжелую работу. Мы очень сдружились с ребятами, они стали для меня людьми с большой буквы, готовыми помочь и прийти на помощь, простить какие-то вещи».

«Благодарю всех, кто был рядом на протяжении всей поездки. Вы стали для меня такими родными, я вас всех очень полюбила».

«Спасибо за жизненный опыт, который вы помогли мне приобрести, он неоценим».

«Если вы хотите найти настоящих друзей, которые, по словам некоторых боссов, останутся с вами на всю жизнь, езжайте и ещё раз езжайте!!!!»

«Я раз и навсегда поняла, что в Пушкиногорье не ездят плохие люди. Никогда не видела такой отдачи со стороны своих знакомых. Ты просто идёшь за водой, а возвращаешься в компании ребят, ведущих увлекательную беседу. Даже чистка чёрного ведра превращается в нечто большее, когда ребята, которые сегодня не дежурят, подходят к тебе со словами: «Подвинься-ка, сейчас быстро вместе дочистим».

«Такое ощущение, что все доброхоты и наши боссы сплотились в одну большую семью».

«Слаженность работы впечатлит любого».

«Я сделаю всё, что в моих силах и даже больше».

Значимая для подростков потребность в принадлежности к какой – то группе, разделяющей их интересы, говорящей на их языке, удовлетворяется самым положительным путем через доброхотство.

«Как же мы радовались любым мелочам! В Пушкиногорье произошла некая переоценка ценностей». Так ребята отметили еще одно значимое преобразование в их мышлении и взгляде на мир, произошедшее во время доброхотского похода.

«Сейчас я понимаю, что мелкие проблемы в виде комаров, зелёного друга и холодненькой воды — это ничто. Ничто по сравнению с теми яркими эмоциями, полученными за всё время пребывания в Пушкиногорье».

«Плохая погода нипочём нашим доброхотам, закаленным телом, закаленным духом!»

«С хмурого неба падают редкие тяжёлые капли. Уютно…»

«Каждый день у нас считается ясным и прекрасным. Лично для меня навсегда исчезло понятие «плохая погода». Здесь я поняла, что в любом явлении природы есть свои прелести».

«Ох, баня! Сколько же сладости, наслаждения и неги в этом слове! Для доброхотов – в особенности».

«Протоптанная посреди высокой травы тропинка ведёт нас к родному костру и палаткам. Начинается послебанный отдых. Спутники того отдыха – чай, сухари и блаженство».

«Приятно было поздравлять наших именинников, дежурные сделали для нас праздничный торт из печенья, варенья, сгущёнки и скиталса. Кажется, что вкуснее я ничего не пробовал».

Нравственные и культурные ценности личности, которые в наше время среди подростков являются ценностями не первого порядка, безусловно, формируются в поездке в Пушкиногорье. Эстетические чувства, видение прекрасного в мелочах и в большом, проявляют ребята на земле великого поэта России.

«Из-за более-менее солнечной погоды и влажного воздуха образовалась радуга, которая полностью находилась на территории лагеря, и мы видели, как ее край упирается в дорожку в метре от палатки боссов».

«В половину десятого вечера мы пошли на Савкину горку!!! Так красиво!»

«На Савкиной горке мы попели песни и провели свечку, глядя на прекрасный вид с горы. Красотой и умиротворением закончился наш день».

«Поразило спектакль московского режиссера «Борис Годунов» на свежем воздухе. Представление запомнилось всем великолепной задумкой и проникновенной игрой молодых актёров».

«Доброхоты искусно прочли произведения великого поэта. К ним же присоединились наши друзья из Зеленограда. Выступающие ребята покорили сердца каждого из присутствующих в зале».

«Михайловское поразило нас своей многовековой историей, и мы, конечно, прониклись красотой этой местности».

«Посетили мастер-класс, посвящённый няне Александра Сергеевича, и посмотрели концерт народного ансамбля. Тепло стало на душе…»

Доброхотство как направление патриотического воспитания.

Мы живем на территории Татарстана, где в годы Великой Отечественной войны непосредственно боев не происходило. Детям действительно трудно представить, что там, где их дом, когда-то землю топтали сапоги врагов. Поэтому рассказ экскурсоводов о времени оккупации Пушкиногорского района фашистами, о том, какой урон культуре и исторической памяти нашего народа нанесли бомбежки, прохождение по линии немецких укреплений, момент, когда все как один склонили головы около мемориального камня - памятника неизвестному советскому солдату-освободителю - все это оставило неизгладимое впечатление в памяти доброхотов. На фото видно, как серьезны лица ребят.

Девятиклассник написал: «Многие и не задумывались о том, что завтра их привычная жизнь может закончиться, что все сгорит в огне фашистских захватчиков».

В колонии литераторов экскурсия была посвящена основателю Пушкинского заповедника Семёну Степановичу Гейченко. Девушка, окончившая 9 классов, написала обращение к своим сверстникам в дневнике доброхотов: «Я настоятельно рекомендую выделить несколько минут своего времени, зайти в интернет и прочитать о Гейченко. Я была поражена, насколько сильно у этого человека развито чувство патриотизма. Когда я смотрела фильм, слышала его голос, углублялась в его мысли, в каждом сказанном им слове, предложении, я чувствовала любовь. Любовь к родному языку, к Родине, к своим соотечественникам, к родным просторам, к произведениям, в которых так ярко отражена обыденная жизнь, её плюсы и минусы. Мысль о том, что, живя в Михайловском, он не может даже посмотреть на дом Пушкина, прикоснуться к нему, посмотреть на эту живописнейшую местность его глазами, не давала Семену Степановичу покоя. Думаю, этот факт у любого из читающих вызовет уважение».

Это ли не доказательство сильнейшего воздействия на чувство патриотизма личности человека, о котором дети узнают, став доброхотами? Доброхотство как направление патриотического воспитания, безусловно, значимо для лицеистов.

В какой-то мере национальная идентификация происходит и на этой земле.

«Я всей душой полюбила этот край, этих людей, эту обстановку, эту атмосферу».

«Там русский дух, там Русью пахнет», – здесь действительно живут искренние, добродушные люди – россияне».

«Все мы россияне, все мы – один народ. Поэтому любите друг друга, люди».

Значит, дошли до сердца доброхотов Набережных Челнов слова экскурсоводов, красота природы и гордость за родину! Эмоциональный интеллект – значимое

качество для современного человека формируется с помощью традиции доброхотства. А значит, есть надежда, что эти ребята не составят общество потребителей, как называют нынче молодежь.

Центральное новообразование подросткового возраста – самосознание – внутреннее ощущение себя индивидуальностью, размышления о самом себе, о других – находит почву для расцвета во время поездки в составе доброхотского отряда. Не за горами у ребят юность! Именно здесь некоторые начинают чувствовать ее приближение.

«Этот опыт позволил мне более подумать о себе и о том, какую позицию в обществе я занимаю и могу занять в будущем. Я извлек для себя много нового и важного».

«Я изменилась после Пушкиногорья: повзрослела, стала ответственнее и более открытой. Сейчас я уже по-другому смотрю на природу нашей страны: там так красиво. Я не могу наглядеться. Про закаты вообще молчу. Я их так люблю!»

«Я, кажется, влюбилась. Влюбилась в это состояние, в это место и в этих людей».

«Сейчас мы сидим у костра и поём песни с ребятами. Спасибо за этот день!»

«Вечер, переходящий в ночь, запомнился знакомством нашего доброхотского отряда с такими же, как и мы, соседями из Зеленограда. Мы пели песни, пили чай и узнавали новое для себя из жизни, казалось бы, разных, но в тоже время одинаковых лагерей. Пробудились со сладким послевкусием вчерашних соседских посиделок».

«Доброхоты чистили ведра, рассуждали на интересные темы».

«В Пушкиногорье ездят достойные».

«Подъём в 4 утра... Отъезд? В глазах стоят слёзы прошедших дней, олицетворяющих юность. Вот она, самая настоящая, здесь, у меня на глазах».

«Время, проведенное на природе, воспетой Пушкиным, изменило меня. Там я приобрел то, что помогает мне жить в гармонии с собой и оберегает меня от духовного уродства, то, что Семён Степанович Гейченко назвал "Пушкинской прививкой".

«Будущим доброхотам я желаю в случае сомнений по поводу поездки, откинуть их прочь и поехать. Вы ни на секунду не пожалеете. Это бесценный опыт и память. Это ваша счастливая юность».

Преодоление себя, своих слабостей, сложностей работы и нежелания что-то делать - этот опыт бесценен с точки зрения его значимости для подростка. Ребята в дневнике доброхота признаются:

«Я измучен. Сейчас идём в лагерь, прошли только полдороги, приду и сразу спать... Если дойду...»

«Мокрая и грязная работа сбивала с толку»

«На часах 8:40 и нас распределяют по рабочим местам. Я с Алией побежали доделывать этот проблемный шиповник. Уффф... час прошёл. Этот шиповник был повержен».

«Первый день - первое чёрное ведро. Добро пожаловать, как говорится. И второй день... и третий... вёдра больше не кажутся наказанием».

Часто дети, которые побывали в доброхотской поездке, снова стремятся попасть в число тех, кто едет в заповедник работать. Или мечтают об этом. Почему? Ответов на этот вопрос будет много. В лицее мы начали работу по написанию книги о традиции доброхотства, для которой нынешние доброхоты брали интервью у

доброхотов прошлых лет, закончивших лицей в разные годы. Приведем несколько их ответов на наш вопрос.

«Доброхотство открыло для нас людей с другой стороны, мы пережили множество незабываемых эмоций, прикоснулись и по-настоящему прониклись творчество А.С. Пушкина. И вот уже прошло 5 лет, а мы все ещё мечтаем вернуться туда, хотя бы разочек...»

«Петровское и Тригорское - "святые" для каждого Доброхота места, которые сделали его/её тем, кем он/она стал-/а или станет в будущем».

«Будущим доброхотам я могу пожелать только ценить время, проведённое в Пушкиногорье, и если есть возможность поехать туда ещё раз, то обязательно воспользоваться этим шансом».

«Размышляю о том, что будет после. Как там будут жить следующие доброхоты… мне остается только сидеть и думать о том, что через много лет, когда пенсии отменят совсем, постаревшие боссы будут сидеть у костра и, может быть, вспомнят этот наш доброхотский сезон…»

«Лицеисты! Не пропустите эту великолепную возможность. Пушкиногорская прививка изменит вашу жизнь!»

«Пожалуй, только человек, непосредственно побывавший там в качестве Доброхота, может прочувствовать и осознать истинное наслаждение от работы, открыть настоящий смысл девиза "Для общей пользы".

«Не называйте нас "бывшими", мы все всегда вместе с вами, готовые помочь, «для общей пользы!!!»

Разве сегодня это не одна из важнейших задач: воспитать человека, стремящегося быть полезным Отечеству, другу или заповеднику? Доброхотство это делает.

Отрадно, что для нынешних доброхотов важным является уважение к труду сотрудников заповедника.

«Большая благодарность работникам заповедника за то, что они поддерживают такую красоту и чистоту на территории, что любой желающий может пройтись по дорожкам, по которым ходил сам Пушкин, потрогать камень конюшни, в которую ставил свою лошадь великий поэт. Это очень большой труд! Поэтому мы с радостью брались за любую работу в помощь этим людям».

«За три недели я полюбила пушкинскую землю всем сердцем. Когда видишь, с какой любовью и самоотдачей работники заповедника относятся к своему труду, с каким огоньком в глазах они рассказывают о каждом дереве, скамеечке, травинке, трудно не зажечься этим же огоньком и остаться равнодушным к Пушкиногорью».

Музеи и организации, принимающие доброхотов, готовы к сотрудничеству: есть видение и понимание не только собственных проблем, но и тех воспитательных задач, которые заложены в бескорыстном труде. Дорого то радушие, с которым встречают ребят-доброхотов в музеях-усадьбах. Мы благодарны за это!

Дорогие друзья! Анализируя высказывания доброхотов и собственные наблюдения в течение всего времени, когда наши лицеисты посещают Пушкинский заповедник с благотворительными целями, мы делаем вывод: традиция доброхотства формирует нравственные ценности лицеистов. К ним относятся доброжелательность, стремление совершать добрые поступки, терпимость к недостаткам и ошибкам окружающих, способность просить прощения и прощать, стремление примирять ссорящихся, не отвечать злом на зло, уважение индивидуальности личности и мнения окружающих, честность, правдивость, справедливость, способность видеть свои недостатки, признавать ошибки; осознание, уточнение целей, желаний, трудностей и проблем.

Доброхотство значимо для воспитания ответственности, заботливости, чуткости к людям, послушания, трудолюбия, бережного отношение к труду другого, желания радовать своим трудом людей.

В заключении приведу слова почетного директора нашего лицея Любови Петровны Заплотиной: «Если ваш ребенок между поездкой в Турцию и в Пушкиногорье выбрал Пушкиногорье, значит, вы правильно воспитали своего ребенка».

«Работы у нас хватит на всех! Эта работа несравненно благотворно сказывается на сознании ребят», – писал Семён Степанович Гейченко и поддерживал доброхотский труд в Михайловском, завещая продолжать традицию. Мы, конечно, тоже будем ее продолжать!

1. Артамонова Е.И. Научная школа Управления образовательными системами Т.И. Шамовой / Е.И. Артамонова, С.Г. Воровщиков // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 1. – С. 7-11

2. Шамова Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

3. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 319 с.

УДК 372.8

Самоорганизация обучающегося как важный аспект проектной деятельности

Шегай Ирина Николаевна, учитель информатики, ЧОУ «Частная школа «Золотое сечение», г. Москва, irishking@yandex.ru

Евтушенко Олег Владимирович, ученик 11 класса, ЧОУ «Частная школа «Золотое сечение», г. Москва, info@theschool.ru

Аннотация. В данной статье представлен опыт исследовательского проекта ученика 11 класса, цель которого заключалась в доказательстве компетенции решения некоторых заданий базового и повышенного уровня сложности из перечня заданий ЕГЭ по информатике с помощью способа программирования. В ходе доказательства заявленной гипотезы были использованы статистические методы исследования, сравнивался «ручной» метод решения и время, отводимое в кодификаторе, со средним временем решения с помощью способа программирования, для чего проектантом решалось 30 примеров заданий одного типа, вычислялось среднее время выполнения, которое сравнилось со временем, рекомендуемым в кодификаторе. Проект был осуществлен самостоятельно учеником во многом благодаря развитию одного из soft skill – самоорганизации, данный навык явился одним из необходимых условий успешной проектной деятельности. Также стоит отметить полностью дистанционный формат проведенной проектной деятельности, который стал не только возможен, но и успешен благодаря тьюторскому онлайн-сопровождению руководителя проекта с помощью разных каналов цифровой коммуникации.

Ключевые слова: ЕГЭ; проект; программирование; компилятор; статистический метод.

Введение. При рассмотрении типового варианта ЕГЭ по информатике перечень заданий экзамена большинство учащихся стереотипно привыкло делить на две части – задания с 1 по 23, которые рассчитаны в большинстве случаев на «ручное» решение (логические выкладки, рассуждения, письменные и устные действия по определенным алгоритмам) и оставшиеся задания 24-27, для выполнения которых предусмотрено написание программ. Но, рассмотрев задания первой части, можно сделать предположение, что некоторые задания из данного перечня вполне можно

решать с помощью программирования. Тогда возникает вопрос: насколько этот способ будет эффективнее традиционного.

Актуальность данной темы для школьников, выбирающих сдачу предмета информатики, а также педагогов, которые занимаются подготовкой к экзамену, не вызывает сомнений, так как успешная сдача ЕГЭ является необходимым условием для поступления в большинство профильных (IT) вузов в нашей стране. И если можно значительно помочь другим учащимся, создав определенную статистику по решениям заданий, проанализировав имеющийся опыт и сделав соответствующие выводы, то ниже предложена работа, которая, возможно, будет иметь ценность для будущих абитуриентов.

Цель исследования: Доказать экспериментальным путем эффективность метода программирования при решении некоторых задач из перечня ЕГЭ по информатики.

Задачи исследования: структурировать наблюдения по поводу задач, которые можно решить путем программирования; провести сравнительный анализ методов решения («ручного» и программированного); сделать соответствующие выводы.

Ход исследования:

1) Изучение готовых решений авторов, просмотр типовых номеров, выбор задач, решения которых будут рассматриваться в данной работе.

2) Решение 30 примеров (для корректной статистики) на каждый номер задания ЕГЭ, при этом фиксирование времени выполнения (для дальнейшего статистического анализа).

3) Занесение данных в статистическую таблицу и выполнение расчетов среднего времени.

4) Анализ полученных результатов, сравнение среднего времени с временем, указанным в кодификаторе на сайтах ФИПИ и Решу ЕГЭ.

5) Формулирование соответствующих выводов.

Описание работы. Далее приведено последовательное описание хода работы, все данные указаны в соответствии с зафиксированными результатами. Для исследования и проведения экспериментов были выбраны задания из перечня экзамена под номерами 6, 7, 14, 16, 19, 20, 21, 22. Именно данные задания, как мы видим в большинстве материалах по подготовке к экзаменам, решаются чаще всего именно «ручным» способом.

Задание 6. Данное задание чаще всего представляет собой анализ уже готового кода с целью определить, что будет выведено в конце после выполнения указанной программы. Если смотреть решения, которые представляют составители ЕГЭ [1; 2], то чаще всего используют логические рассуждения, выявляют закономерности для того, чтобы прийти к выводу. Однако, в этом задании достаточно перенабрать или, если, позволит редактор, напрямую скопировать код и запустить его в компиляторе для получения желанного результата. Стоит, правда, отметить, что иногда в задании встречаются non-ascii символы и из-за этого компилятор не сможет работать с кодом, если его просто скопировали, но во всех таких случаях, чаще всего достаточно просто переписать символ, который программа не воспринимает. Конечно, допускаем при этом, что ученик при копировании кода не допустит ошибок, потому как разбирается в написании программ и понимает синтаксис выбранного языка программирования. Среднее время выполнения подобных заданий с помощью программы составило 00:14.63 (15 секунд), в то время как в кодификаторе указано время около 4 минут. Довольно значительная разница.

main.py

```
n=1
s=0
while n<=100:
    s=s+30
    n=n*2
print(s)
```

Рисунок 1 – Пример выполнения кода программы для задания 6

Задание 7. Данное задание проверяет умение определять объем памяти, необходимый для хранения графической и звуковой информации. Чаще всего в задании указаны большие числа, например, 5625 Мбайт, что представляет 5625·1048576 байт и с этим числами приходится работать на бумаге. Но, используя программу, все вычисления делает компьютер, что не только значительно снижает шансы на ошибку, но и сокращает затрачиваемое на выполнение задания время. По сути дела, ученик, зная единицы измерения информации, может просто использовать компилятор, как калькулятор для необходимых вычислений.

Пример задания 7. Производилась двухканальная (стерео) звукозапись с частотой дискретизации 48 кГц и 24-битным разрешением. В результате был получен файл размером 5625 Мбайт, сжатие данных не производилось. Определите приблизительно, сколько времени (в минутах) производилась запись. В качестве ответа укажите ближайшее к времени записи целое число, кратное 5.

```
#include <iostream>
#include <string>
#include <cmath>
using namespace std;
int main()
{
  cout<<5625*pow(2,20)/(48000*3*2*60)<<endl;
  return 0;
}
```

Рисунок 2 – Пример выполнения кода программы для задания 7

Среднее время выполнения задания составило 00:36.83 (37 секунд), учитывая время проверки корректного синтаксиса и указания входных данных. В кодификаторе, как мы можем увидеть, отводится целых 5 минут.

Задание 16. Данный тип заданий представляет собой вычисление рекуррентных выражений, то есть выражений, которые вызывают сами себя. Если смотреть на решения составителей данного задания, то они предлагают написать дерево с вызовом всех команд (имеется ввиду, от руки, на листе бумаги). Но и в этом случае

можно написать программу. Достаточно написать предоставленный код в компилятор, дописать несколько команд (в зависимости от вопроса задания) и вывести результат с помощью оператора вывода.

Пример задания 16. Ниже на языке программирования записаны две рекурсивные функции: *F* и *G*:

```
def F(n):
  if n > 2:
    return F(n-1)+ G(n-2)
  else: return 1
def G(n):
  if n > 2:
    return G(n-1) + F(n-2)
  else: return 1
```

Чему будет равно значение, вычисленное при выполнении вызова *F*(7)?

```
1 def F(n):
2     if n>2:
3         return F(n-1)+G(n-2)
4     else: return 1
5 def G(n):
6     if n>2:
7         return G(n-1)+F(n-2)
8     else: return 1
9 print(F(7))
```

Рисунок 3 – Пример выполнения кода программы для задания 16

Однако стоит отметить, что у этого задания существуют несколько разновидностей: есть алгоритмы с текстовым выводом, иногда требуется просто записать последовательность этих чисел или же необходимо посчитать сумму всех выведенных чисел. Но все это в конечном итоге сводится к использованию оператора вывода (в зависимости от выбранного языка). Среднее время выполнения заданий данного типа – 00:43.76 (44 секунды), а по кодификатору мы видим время – 9 минут. И к тому же в случае с программированием решения исключаются ошибки, которые могли появиться в результате некорректной росписи дерева рекурсии.

Далее коротко рассмотрим целый блок заданий (19, 20 и 21), так как они все связаны одной темой – выигрышная стратегия. В кодификаторе дается 6 минут на решение 19 задания, тогда как написание программы для решения заняло в среднем 22.03 (22 секунды). Для 20 задания в кодификаторе, например, указывается 8 минут, тогда как написание и выполнение программы в среднем заняло 01:28.27 (1 минута 28 секунд).

Задание 21 очень похоже на предыдущее. Нас просят также найти выигрышное значение, только уже для другого игрока — Вани. В кодификаторе на это задание дается 11 минут, хотя этого в большинстве случаев для «ручного» способа решения этого времени недостаточно. Написание же программы занимает у меня 02:02.61 (около 2 минут).

Задание 22. Данное задание проверяет умение абитуриента анализировать алгоритм, содержащий ветвление и цикл. В качестве решения приводятся рассужде-

ния относительно того, что указано в коде (анализируется, какая переменная и за что отвечает, рассматриваются циклы и вложенные условия и т.д.), а затем делается логический вывод на основе всего выше упомянутого. Такой анализ кода может занимать довольно много времени. Программа же в свою очередь может облегчить и ускорить выполнение задания. Результаты, которые мы можем наблюдать ниже на диаграмме, дают основание для подтверждения выдвинутой гипотезы. После проведения серии экспериментов все данные были занесены в таблицы (в целом было проведено 30 запусков решения каждого рассмотренного задания). Далее было вычислено среднее время выполнения заданий. Затем в итоговую таблицу было внесено время выполнения каждого задания, рекомендуемое в кодификаторе. И на основе данных построена сравнительная диаграмма:

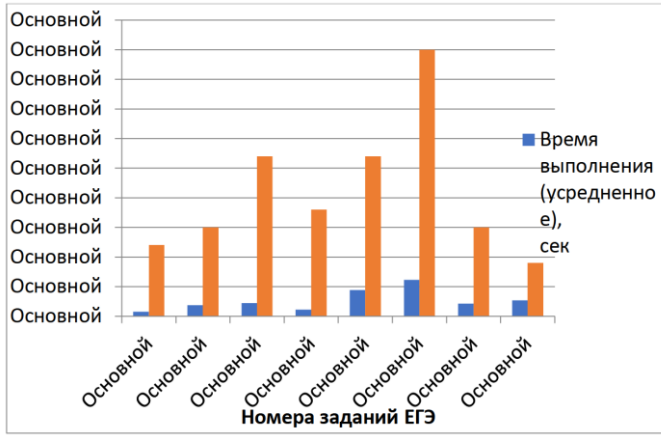


Рисунок 4 – Сравнительная диаграмма

Синим цветом в диаграмме указано среднее время выполнения задания способом программирования, красным цветом показано время, указанное в кодификаторе. Рассмотренные нами задания 6, 7, 16, 19, 20, 21, 22 и 14 при наличии знаний у выпускника вполне могут быть запрограммированы, и, как мы видим из построенной диаграммы, написание и выполнение программ действительно получается значительно эффективнее по времени, чем решение подобных задач вручную.

Перспективы дальнейшего развития данной темы проекта видятся в более подробном изучении программированного способа решения других заданий, которые не были затронуты в ходе данной работы. Понимая «ручное» решение задач и отлично зная язык программирования, действительно можно значительно сократить время решений многих заданий ЕГЭ. Данная работа, несомненно, будет иметь ценность для школьников, выбирающих для сдачи экзамен по информатике.

Самоорганизация в случае данного проекта стала практически необходимым условием всей проектной деятельности. И можно было наблюдать взаимно влияющее явление (самоорганизация – как фактор успешной работы и наоборот, самоорганизация – как компетенция, которая развилась в процессе проектной деятельности). То есть проектная деятельность стала еще и средством развития самоорганизации.

В новых стандартах ФГОС ОО универсальная компетенция из категории «Самоорганизация и саморазвитие» сформулирована как «способность управлять сво-

им временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни».

Какие же компоненты самоорганизации были развиты в процессе проектной деятельности: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция, личностный компонент (требовалось прилагать волевые усилия, проявлять волевую регуляцию).

По нашему мнению, проект станет успешным, если придерживаться следующих рекомендаций: решение интересной проблемы, сформулированной самостоятельно; реализация индивидуальных образовательных интересов; формирование самостоятельной позиции по вопросу; практический характер в решении вопроса (связь с жизнью); развитие умения завершить работу, достичь результата; представление результатов своей работы (предзащита, защита) в соответствии с таймингом; реализация в ходе проекта «принципа проживания»; развитие умения самооценивания собственного труда и осознания собственных возможностей; наличие тьюторской позиции руководителя.

1.Босова, Л.Л. Информатика. Базовый уровень: учебник для 11 класса / Л.Л. Босова; – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2020. – 256 с.

2.ФГОС Реестр примерных основных общеобразовательных программ. – URL: https://fgosreestr.ru/

3. Шамова, Т.И. Избранные труды. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

РАЗДЕЛ 14. ПЕДАГОГИКА СОТВОРЧЕСТВА И РЕФЛЕКСИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.922

Перспективы использования искусственного интеллекта в оценке креативного развития обучающихся

Оржековский Павел Александрович, член-корр. РАО, д.пед.н., проф. ИБХ ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», модератор секции «Шамовских чтений», SPIN-код: 8945-3782, p.a.orzhekovskiy@gmail.com

Степанов Сергей Юрьевич, д.тихолс.н., проф. ИППО ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», модератор секции «Шамовских чтений», SPIN-код: 6828-9987, parusnik1@ya.ru

Статья посвящена обсуждению основных направлений использования искусственного интеллекта при построении компьютерной системы «CREO_DATUM», ориентированной на оказании помощи учителю в оценке динамики креативного развития каждого ученика при выполнении творческих заданий и экспериментальных творческих задач. Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (грант 19-29-14136 мк).

Ключевые слова: креативность, индивидуальность, искусственных интеллект, динамика креативного развития.

В настоящее время представляется перспективным использование в учебном процессе программных компьютерных средств с искусственным интеллектом, которые могли бы помочь учителю в решении сложных и рутинных педагогических проблем. Одна из таких педагогических проблем – индивидуализация оценки креативного развития каждого обучающегося [2].

Для облегчения работы учителя в организации творческого процесса и в оценке креативного развития обучающихся на предметном содержании разработана

компьютерная система «CREO_DATUM» [1], которая имеет два модуля. Первый модуль содержит краткие задания, используемые на уроках и соответствующую систему цифровизации креативных действий обучающихся при их выполнении. Второй модуль содержит экспериментальные творческие задачи, используемые во внеурочной работе, а также соответствующую систему цифровизации креативных действий обучающихся при их решении.

В заданиях первого модуля системы «CREO_DATUM» формулируется какая-либо проблема, понятная для учеников. При выполнении каждого задания они должны сначала предложить как можно больше идей решения проблемы (проявление дивергентности мышления), а затем для каждой идеи сформулировать как можно больше критических замечаний, связанных с её реализацией (проявление критичности мышления). В системе «CREO_DATUM» происходит количественная оценка результатов поиска решения с учетом возрастающей трудности каждого последующего предложения ученика по сравнению с предыдущим.

Можно выделить четыре направления использования искусственного интеллекта в первом модуле «CREO_DATUM».

1. В процессе цифровизации креативных действий обучающихся возникает проблема отсечения, так называемого «сора» (т.е. идей обучающихся, не относящихся к сути проблемы). Пока этой рутинной работой вынужден заниматься учитель. Соответственно появилась потребность, чтобы система с искусственным интеллектом сама научилась выявлять и отсекать «сор» при выполнении учеником каждого задания. С этой целью нужно создать для каждой задачи базу идей, которые ученики могут предложить и научить систему среди всех идей отсекать те, которые не имеют отношения к решению проблемы.

2. Важно, чтобы система с искусственным интеллектом научилась вести статистику идей учеников, которые они предлагают при выполнении каждого задания. На основании статистики предложений обучающихся, система смогла бы выявлять наиболее редкие и оригинальные идеи, которые должны быть оценены особенным образом. Тем самым будет автоматизирована оценка такого важного показателя креативности как «уникальность мышления».

3. Практика выполнения обучающимися творческих заданий показала, что в ряде случаев количественная оценка креативных действия обучающегося зависит от содержания задачи. Необходимо, чтобы система с искусственным интеллектом на основании статистики выполнения учениками того или иного задания, вносила соответствующие поправочные коэффициенты, связанные с уровнем трудности преодоления тех или иных мыслительных стереотипов. Это позволит более надежно и достоверно оценивать реальную динамику креативного развития каждого обучающегося.

4. Важно, чтобы система с искусственным интеллектом выявляла возможные корреляции между креативным развитием обучающегося и его успехами в освоении знаний и умений репродуктивного характера, в том числе с уровнем его успеваемости по предмету. Это позволило бы определить на предметном содержании оптимальный путь развития креативного и репродуктивного мышления каждого обучающегося, а также спрогнозировать наиболее благоприятный для дальнейшего образования баланс этих параметров.

Во второй модуль системы «CREO_DATUM» включены экспериментальные творческие задачи пяти видов (рис. 1). Каждый из них позволяет развивать в отдельности определенный аспект рефлексивно-творческой метакомпетентности, а весь комплекс задач нацелен на целостное развитие креативности обучающихся.



Рисунок 1 – Виды экспериментальных творческих задач по химии в цифровой системе «CREO_DATUM»

При решении каждой задачи обучающийся предлагает, а затем и реализует экспериментально идеи, отличающиеся уровнем понимания сущности проблемы, содержащейся в условии задачи. Для каждого уровня решения задачи в системе «CREO_DATUM» предусмотрена своя система цифровизации креативных действий обучающихся (дивергентных и конвергентных), учитывающая, что каждое следующее творческое усилие дается ученику с бóльшим трудом, чем предыдущее.

Можно выделить три направления использования искусственного интеллекта во втором модуле «CREO_DATUM».

1. Система с искусственным интеллектом, по ключевым словам, должна научиться распознавать уровень решения, над которым ученик работает в каждый данный момент времени, и, в том числе, категорировать итоговый вывод, который он сделал, завершив выполнение креативного задания. Это позволит освободить учителя от рутинной работы по соотнесению идей решения учеников по уровням продуктивности и степени завершенности того или иного хода мысли.

2. Количественная оценка решения учеником каждой экспериментальной творческой задачи существенно зависит от сложности и трудности её содержания. Важно, чтобы система с искусственным интеллектом, на основании статистики, вносила в графики креативного развития учеников соответствующие поправочные коэффициенты позволяющие делать учителю (а может быть и родителям) и ученикам более объективные и надежные выводы об успехах в креативном развитии последних.

3. Успехи решения обучающимися экспериментальных творческих задач в большей мере, чем кратких заданий (рассчитанных на 10 минутный интервал решения непосредственно на уроках), зависят от усвоенных ими предметных знаний и умений репродуктивного характера. В связи с этим, система с искусственным ин-

теллектом должна помочь учителю в подборе для каждого ученика задач, находящихся в зоне его ближайшего развития. Это можно сделать при учете статистики успехов каждого ученика в выполнении креативных и репродуктивных мыслительных действий.

Таким образом, создание системы с искусственным интеллектом позволит освободить учителя от большой части рутинной работы при организации творчества учеников и оценки их результатов. Система с искусственным интеллектом позволит предоставить учителю и каждому ученику объективные данные о динамике их развития. Наряду с этим, система с искусственным интеллектом окажет учителю помощь в подборе наиболее целесообразных задач для каждого ученика и определении эффективной траектории его дальнейшего образования и творческой самореализации.

При этом следует учитывать, что полномасштабное развертывание цифровых образовательных систем с искусственным интеллектом невозможно без применения еще и big data технологий [3], позволяющих сохранять, структурировать и экстраполировать образовательные треки развития каждого школьника на основе обработки «потоковых» данных и аккумулируемых «цифровых следов» образовательной деятельности обучающихся – их предметных, метапредметных и личностных результатов. Это в свою очередь повлечет за собой необходимость значительного увеличения мощностей и защищенности школьных серверов и облачных хранилищ.

Существенным прорывом в реализации потенциала искусственного интеллекта в образовании станет разработка и внедрение технологии «Цифрового ангела», предложенная нами совместно с Д.В. Ушаковым [4] и предполагающая возможность не только индивидуализации учебной деятельности школьников в плане оценки и мониторинга ее результатов, но и всеобъемлющей персонализации образовательного процесса в плане его целостной организации и развития. Это позволит свести к минимуму издержки от ЕГЭ и ОГЭ, а возможно и вообще отказаться от этих форм контроля результатов образования и применения их в качестве критериев перевода учащихся на следующие ступени образования, в том числе и профессионального.

1. Оржековский П.А., Степанов С.Ю., Мишина И.Б. О непрерывности оценки развития у обучающихся репродуктивных и креативных мыслительных действий. // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 3 (27), 2019. – DOI: 10.15393/j5.art.2019.4964

2. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Ушаков Д.В. Проблема цифровизации и стратегии развития непрерывного образования. // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – Вып. 2 (30). – DOI: 10.15393/j5.art.2020.5684

3. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Ушаков Д.В. и др. Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы: монография / С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский, Д.В. Ушаков, И.В. Рябова, Е.В. Гаврилова, О.А. Морозова, Т.А. Соболевская, Е.А. Шепелева, Е.А. Валуева, В.В. Овсянникова, И.Б. Мишина, Н.А. Титов, Л.А. Чернышева // Под ред. С.Ю. Степанова. – Москва: МГПУ, 2021. – 192 с.

4. Stepanov S.Yu., Ushakov D.V. Artificial intelligence and digital angel technology in education // В сборнике: Труды Восемнадцатой национальной конференции по искусственному интеллекту с международным участием КИИ-2020, 10–16 октября 2020 года. / Под ред. В.В. Борисова, О.П. Кузнецова. – М., 2020. – С. 105-112.

УДК 159.99

Рефлексивный семинар как форма актуализации стратегии жизнетворчества студентов

Фёдорова Елена Прокопьевна, доц., к.психол.н., доц. кафедры психологической антропологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва, ep.fedorova@mpgu.su

Сёмина Марина Викторовна, доц., к.пед.н., доц. кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», Чита, semina-67@mail.ru

В статье рассматривается рефлексивный семинар как форма психолого- педагогической работы со студентами, приводящая к актуализации жизнетворчества как стратегии жизни. Показано, как в образовательных условиях высшей школы создаются условия для проявления рефлексии, которая выступает в данном случае детерминирующим фактором жизнетворчества. Представленная психологическая практика актуализации самоосуществления позволяет направить рефлексивные усилия обучающихся на осмысление целей и ценностей жизни, осознание дефицита личностных качеств и профессиональных компетенций, обеспечивающих успешную профессиональную и личностную самореализацию. В ходе семинара использован ряд методик рефлексивной диагностики, позволяющих зафиксировать состояние и динамику когнитивных и эмоциональных состояний участников семинара.

Ключевые слова: высшее образование, рефлексия, рефлексивный семинар, саморазвитие, жизненное самоосуществление, жизненная стратегия, жизнетворчество.

В условиях глобальных трансформаций современного мира востребован новый тип специалиста, умеющий не просто ставить перед собой проблемы и их решать, а действовать в условиях социальной неопределенности и рисков. В этой связи актуализируются такие качества, как умение не только определить траекторию своего профессионального развития, но и гибко перестроить намеченные планы в случае необходимости, поскольку ситуация может потребовать «непредсказуемых решений в условиях неопределенности» (А.Г. Асмолов) [1].

В ходе происходящих в российской университетской образовательной среде дискуссий о компетенциях выпускников в эпоху «цифровизации образования», высказываются мнения о необходимости развивать психологическую готовность к саморазвитию и самосовершенствованию, умение действовать в соответствии со своей сформированной профессиональной позицией. Базовые компетенции профессионала (на период после 2020 года и далее), как отмечают эксперты в области образования, «упакованы» в четыре блока: технические и цифровые; базовые и когнитивные; социально-экономические и культурные; «зеленые» и направленные на универсальное благополучие [7]. Основу любых компетенций, их сердцевину, составляет способность человека отрефлексировать смысл и ценность своей деятельности [5, с.46]. Отмечается и значение мотивообразующих смыслов, которые позволяют осуществить перевод актуальной деятельности в самосозидательную, образовательную, творческую [5, с.46].

Наш многолетний опыт работы со студентами позволяет утверждать, что молодые люди испытывают затруднения в самоорганизации собственной жизнедеятельности, целеполагании, проектировании индивидуальной профессиональной, образовательной стратегии, планировании саморазвития в период своего обучения в вузе. В этой связи нам представляется важным проявление творческой жизненной

стратегии в образовательном процессе, поскольку она способствует усилению динамики процессов саморазвития у студентов, благоприятствует их успешной учебно-профессиональной самореализации и, в итоге, полному жизненному самоосуществлению. Одним из эффективных способов решения поставленных задач является организация и проведение рефлексивного семинара как психологической практики, позволяющей «запустить» процесс рефлексии, в результате которой происходит осознание своей жизненной стратегии, ее ценностно – смысловых оснований, и активизируются внутренние изменения личности.

Теоретическими основаниями нашей исследовательской работы со студентами выступают идеи авторов современных направлений психологии: системной антропологической психологии (В. Е. Клочко, О. М. Краснорядцева, И. О. Логинова) и рефлексивной психологии сотворчества (Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов) [2; 4; 5; 6; 9; 13]. В системной антропологической психологии получили свое развитие теоретические положения о человеке как сложной самоорганизующейся системе, режимом существования которой является саморазвитие, обеспечивающее поступательное движение человека в направлении усложнения психологической системы, где «человек совершает усилие на пути к себе, открывая в себе «человеческие» пространства» [6, с. 94; 4]. Проблема творческого осуществления себя (в жизни, профессии, мире) сегодня, в период выраженного интереса к постнеклассической мысли, в основе которой лежит тезис о переходе «возможности в действительность» (В.С. Степин), приобретает новое звучание в связи запросом на «творческую жизненную стратегию» предполагающую способность и возможность управления собственной жизнью (С.Ю. Степанов) [2]. В контексте выше изложенных теоретических позиций, творческая жизненная стратегия понимается нами не как результат и не как процесс жизненного самоосуществления человека, а как постоянное *движение в сторону усложнения* [4, с.14; 13]. По мере этого движения открываются новые возможности саморазвития: движение зависит теперь от самого человека, степени его соответствия открывающимся возможностям.

Е.П. Варламова и С.Ю. Степанов полагают, что в настоящее время необходима способность не просто существовать в новых жизненных условиях, но и способность «порождать новые жизненные пространства» саморазвития и самореализации [2, с. 204]. В рамках разработанной ими концепции рефлексивной судьбологии описано несколько жизненных стратегий: «пассивная типичность», «активная типичность», «стихийная индивидуальность», «творческая уникальность» [2, с. 164]. «Творческая уникальность» как жизненная стратегия содержательно соотносится с выделенной нами в ходе теоретического анализа стратегией жизнетворчества, поскольку ключевой ее характеристикой выступает «*отношение человека к собственной жизни как к творческой задаче*»: человек начинает действовать инициативно, неординарно – он становится «преобразователем» собственной жизни. В результате появляется шанс воплощения уникального смысла жизни [2, с. 161-163; 3; 10]. В отличии от других стратегий – «пассивного созерцания», «быть как все», «стихийного следования за ситуацией», творческая стратегия жизни возможна благодаря рефлексивным усилиям человека.

В отечественной психологии достаточно подробно рассматривается проблема рефлексии как на теоретическом уровне, так и на эмпирическом уровне (Карпов А. А., Д. А. Леонтьев, О. М. Краснорядцева, И.Н. Семенов, С. Ю. Степанов, Е.В. Четошникова и др.) [5; 9; 11; 12; 14]. По мысли С.Л. Рубинштейна, рефлексия «как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее» [8]. В ходе осу-

ществленного Семеновым И. Н. и Степановым С. Ю. экспериментального исследования рефлексии как компонента творческого мышления, были выделены четыре типа рефлексии (интеллектуальная, личностная, коммуникативная и кооперативная), а также три вида рефлексии (ретроспективная, ситуативная и перспективная), которые представляют собой способы переосмысления субъектом содержания своего сознания, деятельности и общения в прошлом, настоящем и будущем. Выделение данных типов и видов рефлексии позволяет «конструктивно разрабатывать средства анализа психологических проблем, относящихся к различным областям практики» [9, с. 37].

Одним их продуктивных способов актуализации творческой стратегии жизни является рефлексивный семинар как способ актуализации рефлексии студентов на этапе профессиональной подготовки. Данная специально организованная форма актуализации рефлексивных усилий личности, ведущая к *творческой жизненной стратегии – жизнетворчеству*, является «механизмом оценки человеком своего жизненного мира, его ценностно-смыслового состава и изменений, происходящих в нем» [5, с. 46].

Рефлексивный семинар, как психолого-педагогическая форма работы со студентами, может быть посвящен как осмыслению собственного профессионально-педагогического опыта, собственных путей саморазвития, стилям общения с окружающими, так и другим сторонам жизнедеятельности. При подготовке и проведении семинара мы опирались на опыт рефлексивно-инновационных практик, представленных в работах Е.П. Варламовой, С.Ю. Степанова, О.М. Краснорядцевой, Е.В. Четошниковой [2; 3; 5; 14]. Методика рефлексивного семинара была адаптирована в соответствии с целью и задачами нашей психолого-педагогической работы и эмпирического исследования. Семинар проводился в несколько этапов, которым предшествовала вводная диагностика. Некоторые результаты исследований представлены нами ранее в научных публикациях [11; 12; 13].

Процедура и метод. Серия рефлексивных семинаров, направленных на актуализацию рефлексивных компонентов самосознания, проводилась со студентами разных направлений подготовки, обучающихся на 2–5 курсах и была апробирована в ходе изучения психолого-педагогического модуля в двух вузах - МПГУ и ЗабГУ в период 2018-2020 гг. Занятия проводились с периодичностью один раз в две недели в течение двух семестров, с охватом участников семинара *(n= 216)* человек. В ходе проведения рефлексивного семинара мы ставили следующие задачи:

– развитие опыта самоанализа, коммуникативной рефлексии, психологической проницательности, навыков активного слушания, эмпатии;

– рефлексия собственных знаний о личности, навыков рефлексии динамики собственных личностных изменений; рефлексия возможностей саморазвития на определенном этапе жизни;

– развитие рефлексии готовности и способности к самопрезентации себя как личности и профессионала в ходе проектной, профессиональной деятельности и др.

Процедура проведения семинара предполагала четыре этапа работы.

На *первом этапе* студентам предлагалось с помощью бальной шкалы оценки оценить набор качеств: определить степень выраженности у себя профессионально важных качеств, особенностей, черт личности, а затем сравнить свои оценки с результатами методик психологической диагностики, полученными ранее в ходе предварительного тестирования. На данном этапе нами также были использованы методики рефлексивной диагностики: «Контрасты нашей судьбы», «Творческая активность в событиях моей жизни», «Моя жизнь и творчество» (модификация ме-

тодик Е. П. Варламовой и С.Ю. Степанова), адаптированная для целей нашей работы и эмпирического исследования, а также другие методики: опросник «Мои жизненные цели», «Устойчивость жизненного мира» (И. О. Логинова). Результаты рефлексивной психодиагностики представлены в ранних авторских публикациях [12; 13]. Предметом освещенного диагностического исследования были представления о себе, своем «Я», самооценка, жизненные цели и ценности, жизненные сценарии, устойчивость личности др.

На *втором* этапе рефлексивного семинара студентам предлагалось написать на доске список качеств, которые студент проявляет в своей учебной, исследовательской, проектной, социальной, творческой деятельности в университете. Список качеств не ограничивался, студентам предлагалось написать 3 и более качества. Список, как правило, не превышал 20-25 позиций, в среднем он составлял 10-15 качеств. Далее, в ходе группового обсуждения, выделялось 7-10 качеств, которые чаще всего встречались у всех участников группового обсуждения. Предлагалось на основе составленного списка оценить эти качества первоначально у себя, а затем у других членов семинара, выбрав из группы двух человек, которых оценивающий достаточно хорошо знает.

На *третьем* этапе работы на основе рефлексивной диагностики «*Контрасты нашей судьбы*», «*Творческая активность в событиях моей жизни*», «*Определение типа жизненного сценария*» обсуждались вопросы темы, касающиеся жизненной стратегии студентов на данном этапе жизненного пути, проблемы саморазвития, самореализации личности в разных сферах. Участникам семинара было предложено выполнить упражнение, связанное с обоснованием того, как и в каких жизненных сферах они представляет свою самореализацию сегодня. Важным моментом дискуссии являлось обсуждение вопросов: представляет ли студент свою самореализацию в сфере образования или где-то в другой области? какой он видит свою будущую жизнь после получения ступени образования (бакалавриат или магистратура)? Предлагалось представить, какие ценности, жизненные задачи, планы значимы сейчас, в настоящее время, и какие будут значимы в будущем. Важно было определить: каково понимание своего будущего у студентов, прогнозируя, что в современной жизни возможны ситуации неопределенности и риски самореализации.

На *четвертом,* завершающем этапе студентам предлагалось провести повторную процедуру самодиагностики с последующим рефлексивным обсуждением в группе.

Результаты. На первом этапе рефлексивного семинара мы зафиксировали погружение в процесс осмысления студентами себя, как субъекта будущей профессиональной деятельности, путем постановки для себя задачи «на смысл и ценность бытия», ценности своей самореализации в сфере образования. В ходе сопоставления оценок самодиагностики с данными тестирования происходил эффект рефлексивного осмысления выраженности своих наличных качеств, самооценка и самоанализ потенциала достижения, постановка для себя задач саморазвития. Ниже приведем данные анализа, отражающие *типичные реакции*, зафиксированные в данной выборке у участников рефлексивного семинара – проявление индивидуального своеобразия поведенческих паттернов (вербальных и невербальных) и избираемых личностью средств самовыражения:

Таблица 1 – Примеры высказываний участников

Участники рефлек-	Проявление типичной вербальной реакции на расхождение резуль-

сивного семинара	татов самодиагностики и тестирования, связанных с *переоценкой себя*
Участница семинара № 1	У меня вышло расхождений больше по методике и самооценке по качеству «способность к творчеству» … В чем-то может и так, … но я себе думала иначе!
Участница семинара № 2	Вот не ожидала! Оказывается, мой креатив вовсе не зашкаливает!
Участница семинара № 3	Странно,…я не совсем согласна с результатом! Считаю себя … человеком не без способностей. И всегда такой была. Почему такие результаты странные? Моя самооценка качеств выходит выше, чем вышло по тестам?
Участница семинара № 4	О! Как неожиданно! Никогда не думала, что могу получить такие результаты и расхождения по таким качествам как креативность, самостоятельность, самоэффективность …. Надо повторить методики снова! Может что-то я не так сделала в тесте или неверно посчитала баллы?
Участница семинара № 5	Все- таки не совсем согласна здесь. Даже не знаю... такие невысокие оценки в тестах, в сравнении … Надо подумать, почему так …

Данные примеры позволяют нам наблюдать, как обнаруженные различия (разрыв) в сложившихся представлениях по определенным качествам и полученных результатах тестирования вызывают эмоциональные реакции участников, актуализируют потребность в рефлексии по поводу собственной сложившейся «Я–концепции» и ведут к переосмыслению себя и своей позиции относительно того «Кто я?».

Таблица 2 – Примеры высказываний участников

Участники рефлексивного семинара	Проявление типичной вербальной реакции на расхождение результатов самодиагностики и тестирования, связанных с *недооценкой себя*
Участница семинара № 1	Ничего удивительного не вижу. Какой я есть, так и вышло… Надо себя полюбить, видимо!
Участница семинара № 2	Интересно, почему так получилось, что я сам себя практически везде недооценил … И по многим качествам. Вот неожиданно! Хотя почему неожиданно… может так и должно…
Участница семинара № 3	Что удивительного? Ну невысокие оценки у меня, а откуда высоким быть! Возлюбить себя значит надо?
Участница семинара № 4	Что- то раньше я не заметила у себя заниженную самооценку в школе или еще где-то в тренинге, например, или в общении. Ну вполне может быть – сегодня так, а завтра – по -другому …
Участница семинара № 5	Вот по этим качествам вроде сходятся, а вот по этим – недооценка себя, что странно. Есть над чем подумать, так сказать, в плане самоанализа …

Здесь, в описанном фрагменте, мы наблюдаем эффект «открытия себя», вызванный рассогласованием между самооценкой и оценкой, полученной в ходе тестирования. На этой основе возникает переживание о себе как актуализация опыта «недооценки себя» и это вызывает рефлексию, направленную на себя: необходимость снова посмотреть на себя «со стороны», переосмысливая себя как личность. В описанных выше примерах мы наблюдаем случаи, когда участники рефлексивного семинара открывают для себя «проблемное поле» для рефлексии, тем самым актуализируется возможность самоанализа, ведущего к пониманию себя.

На *третьем* этапе рефлексивного семинара с помощью двух методик нами были выделены доминирующие жизненные стратегии из трех возможных: *событийно-, ценностно-, творчески*-ориентированная. Количественно-качественный анализ позволил отнести участников рефлексивного семинара к одной из трех групп по выраженности одной из стратегий: *событийно-ориентированной* (*38,34 %), ценностно-ориентированной (51,45 %), творчески ориентированной (26,21 %)* участников семинара [13]. В ходе анализа итогов семинара мы наблюдали, что студенты с выраженной творчески ориентированной стратегией жизни оказались более способны к рефлексии своего жизненного пути, что проявилось в высказываниях в ходе обсуждения. Можно полагать, что представители данной группы характеризуются больше других участников творческим отношением к собственной жизни: проживая ее «здесь и сейчас», они ориентируются не на внешние обстоятельства, не следуют стратегии «плыву по течению» (*«Мне живется»*), а самостоятельно определяют, инициируют события своей жизни («Я живу»), – в этом и заключается сущность творческой стратегии жизненного самоосуществления.

Обсуждение и выводы. В приведенных нами выше фрагментах рефлексивного семинара представлены различные варианты такого «психологического эффекта», который позволил зафиксировать рефлексивные моменты актуализации потребности в саморазвитии и «осмысление себя» на этапе жизненного пути, связанного с высшим образованием. В период профессионального становления у студентов складывается представление о себе, о возможностях своей самореализации в профессии. Кроме актуализации рефлексивных усилий студентов по поводу выраженности у себя профессионально значимых личностных качеств, рефлексивный семинар способствует «ревизии», пересмотру сложившихся установок, стереотипов, происходит объективация сложностей профессионального развития, тем самым создаются предпосылки мотивационной готовности к самоизменению. Анализируя результаты серии рефлексивных семинаров, мы приходим к выводу, что творческая жизненная стратегия осуществляется в большей мере, благодаря самостоятельным рефлексивным усилиям, которые предприняты личностью для осмысления своего жизненного пути, своего «Я». Благодаря переосмыслению человеком своих ценностей и смыслов в настоящем открываются возможности саморазвития и самореализации в будущем.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о необходимости психологического сопровождения вхождения в профессию будущих педагогов, педагогов-психологов, включающего, рефлексивные семинары как практики саморазвития, которые способствуют актуализации потребности в саморазвитии у студентов, решению ими задачи на «смысл и ценность бытия» как необходимого условия формирования рефлексивной позиции по отношению в собственной жизни.

1. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия. // Психологические исследования. – 2015, 8(40), 1.

2. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека: рефлексивно-инновационный подход. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – 256 с.

3. Богомаз С.А., Клочко В.Е., Краснорядцева О.М., Подойницына. Стратегии самоосуществления у студенческой молодежи // Вопросы психологии. – 2018. – № 1. – С.49-58.

4. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. Введение в трансспективный анализ. – Томск: ТГУ, 2005. – 174 с.

5. *Краснорядцева О.М. Образовательный опыт развития рефлексии в структуре личностных компетенций студентов, обучающихся менеджменту. // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 58. – С. 45-60.*

6. *Логинова И. О. Психология жизненного самоосуществления. – М.: Изд-во СГУ, 2009. – 279 с.*

7. *Лукша П. Чему и как учиться в пост-коронном мире? Трансформация модели образования // Доклад. Центр трансформации образования Сколково, г. Москва. – Режим доступа: 10.03.2020. https://learningecosystems2020.globaledufutures.org/ru*

8. *Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.– 380с.*

9. *Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.*

10. *Фёдорова Е.П. Особенности жизненных стратегий студентов в контексте изучения жизненного мира человека. // Психология обучения. – М., 2008. – Вып. №6. – С.58–67.*

11. *Фёдорова Е.П. Рефлексивные методы исследования жизнетворчества. // Современные вектора развития образования: актуальные проблемы и перспективы решения: Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами: материалы XI Международной научно-практической конференции (г. Москва, 25 янв. 2019). – М.: МПГУ. – 2019. – Т. 1. – С. 399–406.*

12. *Фёдорова Е.П. О возможностях исследования жизнетворчества в контексте системной антропологической психологии. // Психологическая культура и психологическое здоровье в современных региональных системах образования: материалы VII Международной научно-практической конференции (г. Барнаул, 8-9 нояб. 2018 г.). – Барнаул: АлтГПУ, 2019. – С. 54-57.*

13. *Фёдорова Е.П., Сёмина М. В. Особенности проявления творчески ориентированной стратегии жизненного самоосуществления у студентов. // Психология творчества и одаренности. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 15-17 ноября 2021 года, г. Москва: в 3-х частях / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Ассоциация технических университетов, 2021. – Часть 1. – 301 с. //DOI: 10.53677/9785919160441_153_157. С.153-158.*

14. *Четошникова Е. В. Инновационный потенциал рефлексии в организации образовательного процесса в вузе. / Мир науки, культуры, образования. – №3(22). – 2010. – С. 217-219.*

УДК 159.99

Факторы формирования устойчивой креативности в школе

Сухоруков Андрей Сергеевич, к.психол.н., президент Фонда поддержки инновационных проектов «Новое измерение», Петрозаводск, suhorand@mail.ru

Распространение ценностей творческой самореализации требует выделения универсальных признаков творческого процесса. В статье предлагается три признака – мотивационный (выбор нададаптивных задач), процессуальный (захватывающая максимизация усилий в условиях повышенной неопределенности и активности внешней среды) и продуктивный (проявления рефлексии). Формирование устойчивой креативности связано с мотивацией, однако ее становление в школьных возрастах исследовано мало. На основе

экспериментальных данных выделяется 4 групп факторов, которые способны влиять на творческую мотивацию в школьном возрасте.

Ключевые слова: творческий процесс, мотивация творчества, креативность.

Происходящие сегодня трансформации с психологической точки зрения можно рассматривать как действие двух разнонаправленных тенденций – алгоритмизации, когда даже весьма сложные формы деятельности стремятся свести к набору правил, линейных последовательностей и формальных показателей, и «креативизации», когда ценность поиска форм уникального самовыражения и творческой самореализации проникает во все более различные сферы жизни. В качестве примера первой тенденции можно рассматривать «ползучий диктат» подчиняющих себе соответствующую деятельность различных KPI (показателей эффективности), в том числе, ЕГЭ; вторую можно наблюдать в огромной популярности инструментов самовыражения типа сервиса TikTok. Стремительная «цифровизация» нашей жизни может способствовать любой из этих тенденций, в том числе, в образовании [9]; но в целом, доступность и востребованность креативных процессов, возможностей творческой активности растут во всех областях и сферах человеческой жизни [10]. Провозглашенный американским социологом Р. Флоридой на границе XX и XXI веков приход «креативного класса» [12] может трансформироваться в «эру креативности».

Творчество является проявлением неадаптивных отношений человека и среды, «вершинным» выражением активности человека [7], его субъектности [6]. Однако если мы признаем особый характер творчества как возможного качества любой деятельности в любой сфере, нам необходимы универсальные признаки творческих процессов. Рискнем их предложить. Первый из них – это проявления мотивации, выражающейся в выборе человеком нададаптивных форм активности [1, 6]. Мы можем наблюдать их в формах постановки задач на основе интереса [11], лежащих на границе собственных возможностей и призванных проверить и расширить их. В одной из работ такие задачи удачно названы В.Петровским «задачами на я возможное» [5]. В экспериментальной практике феноменология постановки человеком таких задач наглядно показана в работах В. Петровского [5, 6] и Д. Богоявленской [1], а также Э. Диси [14].

Второй возможный универсальный признак творческого процесса – это его «захватывающий» характер, вызванный повышенной неопределенностью и активностью «внешней среды», предполагающих максимизацию усилий человека. Находясь внутри творческого процесса, человек входит в особые состояния, которые прекрасно исследованы и показаны в работах американского психолога М. Чиксентимихайи, назвавшим их «потоком», или «потоковым состоянием» [13]. То, что творчество характеризуется не только особыми продуктами (результатами), но и особыми качествами процесса, подчеркивалось психологами давно, но М. Чиксентмихайи удалось проиллюстрировать и вывести эту мысль за пределы науки и «прописать» ее в масштабах цивилизации – «входить» в состояния «потока» сегодня считается модным и в бизнесе, и в спорте, и в культуре.

Наконец, третий признак творческих процессов – это проявления рефлексии. Нестандартный характер любой творческой задачи требует от человека изменений его первоначальных установок и подходов к ней, и именно это и обеспечивает рефлексия. Рефлексивные усилия человека, понимаемые как осмысление и переосмысление им содержаний своего сознания, деятельности, общения позволяют обнаруживать новые возможности, которые и становятся основой для творческих продуктов (результатов) [8]. В то же время различие предметов рефлексии (от

средств своего мышления до мировоззрения) и многообразие протекания рефлексивных процессов рождает многообразие, сложнейший характер и многомерный масштаб творческих процессов.

Предлагаемые три универсальных признака творческих процессов, которые могут быть обозначены как мотивационный, процессуальный и продуктивный, на наш взгляд, позволяют выявлять и наблюдать креативность (как в реальности, так и в потенциале) как в рамках любой деятельности, так и в любых жизненных обстоятельствах человека. В то же время их конкретное сочетание может носить очень вариативный характер. Но сейчас нас интересует другой вопрос – о том, что может придавать творческим процессам устойчивый, внутренне обусловленный характер. Цитируя И. Кона: «… в отличие от простой целесообразной адаптивной деятельности, творчество имеет целеполагающий характер» [3], – мы можем резонно предположить, что именно в проявлениях мотивации можно найти важнейший фактор внутренней устойчивости творческих процессов. Мы можем оказываться в способствующих «потоковым состояниям» событиях (например, на школьных олимпиадах) и даже благодаря рефлексивности неплохо с ними справляться, демонстрируя интересные результаты, но, если у нас нет механизмов собственного «входа» (постановки творческих задач), творчество может продолжать носить случайный, внешне детерминированный характер. Наоборот, поддерживая и развивая свою творческую мотивацию, человек получает возможность превратить прохождение творческих процессов в устойчивую стратегию – жизнетворчество [2]. В свою очередь, выявляя и наблюдая проявления творческой мотивации, мы получаем возможность строить гипотезы о месте творческих процессов как в жизни отдельного человека, так и в различных формах совместной самореализации людей – в деятельности организаций, профессиональных групп, иных объединений.

Благодаря чему творческая мотивация может стать устойчивой, превращаясь в стратегии творческой самореализации, известно явно недостаточно. Но если относительно взрослых возрастов какие-то тенденции выделяются [2], то динамика мотивационных проявлений творчества в школьных возрастах практически не исследована, что признает, например, такой специалист в возрастной психологии как И. Кон [3]. Остается хотя бы систематизировать те факторы, относительно которых известно об их влиянии на творческую мотивацию в школьном возрасте, пусть и без возрастной, динамической развертки.

1) В исследованиях внутренней мотивации по методике «свободного выбора» (Э. Диси) изучалось возвращение испытуемых к решению головоломок в то время, когда в связанном с их решением эксперименте официально объявлялся перерыв [14]. Участники эксперимента могли заниматься другой деятельностью или отдыхать, но их возвращение к решению головоломок в условиях отсутствия внешнего стимулирования и эффектов «незавершенного действия» трактовалось как проявление внутренней мотивации. Благодаря многочисленным модификациям данной экспериментальной схемы были выявлены такие способствующие внутренней мотивации факторы как *самодетерминация* (повышение роли личного выбора, усиление внутреннего локуса контроля испытуемых), *чувство компетентности* (эффективность человека в условиях интересных по уровню сложности задач) и *оптимальная обратная связь,* включающая в себя информацию об успехах и неудачах. Сочетание всех перечисленных факторов, согласно Э. Диси, ведет к максимальной внутренней мотивации человека.

2) Обратную роль по отношению к постановке нададаптивных, творческих задач играет внешняя мотивация. Собрана большая экспериментальная база – в том

числе, в исследованиях Э. Диси [14], но особенно в публикациях яростного критика бихевиоризма А. Кона [4] – что акцент на внешние подкрепления действий приводит к их упрощению, выхолащиванию, а затем и сворачиванию, то есть носит «антимотивационный» характер. К сожалению, это особенно влияет как раз в школьных возрастах, что в очередной раз возвращает нас к проблеме форм оценивания в школе.

3) В исследованиях по методике «бескорыстного риска» В. Петровского участники экспериментов, которые для них обозначались как исследования различных аспектов восприятия, должны были выбирать и осуществлять остановку «цели» (наблюдаемого объекта) на одном из предлагаемых «пунктов». Часть «пунктов» находилась в невидимой части траектории движения «цели», и там же была обозначена и «запретная зона», остановка «цели» в которой наказывалась звуковым или электрическим ударом. Соответственно, часть пунктов остановки находилась рядом с «запретной зоной»; выбор их никак не стимулировался, но именно он и исследовался как проявление «бескорыстного риска» [7], который интерпретировался как характерная для субъектности проверка возможностей своего Я.

В целом, тенденции «бескорыстного риска» были выявлены у приблизительно 20% участников экспериментов, однако для нас важнее выявленные В. Петровским с коллегами факторы, влияющие на проявления «нададаптивной активности». В результатах данных экспериментов она оказалась не связана ни с «групповыми нормами», ни с «мотивами достижения», ни с уверенностью в точности своих действий (опытом, профессионализмом), хотя если профессиональная деятельность была связана с опасностью, то проявления «бескорыстного риска» учащались. В то же время, к повышению уровня «бескорыстного риска» могут приводить соответствующие установки «значимых других», наблюдаемые непосредственно проявления «бескорыстного риска» других [7] или «эффекты присутствия» других людей, которые воспринимаются как склонные к «бескорыстному риску». Последние из данных факторах как раз исследовались на испытуемых школьных возрастов. Результаты говорят о значимости для мотивации школьников творчески мотивированного взрослого, или по-другому говоря, творческая субъектность «заразительна».

4) Наконец, хотя исследования по методике «креативного поля» использовались, в первую очередь, для методологических и диагностических целей, из обобщающего учебника Д.Б. Богоявленской [1] можно вычленить такие негативно влияющие на «интеллектуальную активность» факторы как различные рассогласования самооценки и уровня притязаний, что позволяет обозначить самооценку и самоотношение как последний, четвертый блок факторов, потенциально серьезно влияющих на формирование устойчивой креативности в школе.

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: «Академия», 2002. - 320 с.

2. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека: рефлексивно-гуманистический подход. – М.: Институт психологии РАН, 2002. - 256 с.

3. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

4. Кон А. Наказание наградой. Что не так со школьными оценками, системами мотивации, похвалой и прочими взятками. – М.: Изд-во «Манн, Иванов и Фарбер», 2017. - 359 с.

5. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М.: Горбунок, 1992. – 224 с.

6. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

7. Семенов И.Н. Рефлексивная персонология жизнедеятельности А.М. Матюшкина и изучение им мышления, творческой активности и одаренности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2014. – № 6. – С. 49-73.

8. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука, 2000. – 174 с.

9. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Ушаков Д.В. и др. Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы: монография / С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский, Д.В. Ушаков, И.В. Рябова, Е.В. Гаврилова, О.А. Морозова, Т.А. Соболевская, Е.А. Шепелева, Е.А. Валуева, В.В. Овсянникова, И.Б. Мишина, Н.А. Титов, Л.А. Чернышева // Под ред. С.Ю. Степанова. – Москва: МГПУ, 2021. – 192 с.

10. Сухоруков А.С., Лунина Е.Н., Васкелайнен В.Я. Эра креативности. – [б.м.]: Издательские решения, 2021. – 140 с.

11. Сухоруков А.С. Мотивационные основы креативности // Творчество в современном мире: человек, общество, технологии: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Я.А. Пономарева, Институт психологии РАН, 26-27 сентября 2020 г. – М.: Инст-т психологии РАН, 2020. – С.167-168.

12. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. М.: Классика–XXI, 2005. – 421 с.

13. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания. – М.: Альпина Нон-фикшн, 2013. – 464 с.

14. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека – URL: https://hr-portal.ru/article/samodeterminaciya-i-vnutrennyaya-motivaciya-povedeniya-cheloveka

УДК 371

Эмпирическая верификация концептуально-математической модели цифровизации динамических параметров функционирования и развития репродуктивного мышления обучающихся

Фещенко Ирина Алексеевна, аспирант, Московский педагогический государственный университет, институт биологии и химии, ORCID:0000-0001-7021-3691, super394@mail.ru

Боровских Татьяна Анатольевна, д.пед.н., доц., Московский педагогический государственный университет, институт биологии и химии; Москва, ORCID: 0000-0003-4388-7601, SPIN-код: 2133-0350, ta.borovskikh@mpgu.su

В статье рассматривается подход к поэтапной оценке процесса формирования воспроизводящих навыков у школьников в ходе обучения химии в средней школе на базе цифровой образовательной платформы «Creo Datum». Статья подготовлена к публикации при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований: проект 19-29-14136 МК «Цифровизация динамических параметров развития креативного и репродуктивного мышления в учебной деятельности».

Ключевые слова: воспроизводящие навыки; индивидуализация обучения; мониторинг; интеллектуальное развитие

В соответствии со ФГОС ОО для школьников важным является не только развитие предметных и метапредметных умений, но и достижение личностных образовательных результатов. При этом формирование воспроизводящих навыков попрежнему остается неотъемлемой частью обучения, так как позволяет ученикам осознанно следовать раннее усвоенным алгоритмам и помогает применять готовый шаблон во вновь возникающих учебных ситуациях и успешно решать учебные задачи. При этом, контроль за процессом усвоения материала и формирования навыков осуществляется учителем и ограничен его возможностями.

Доступные в настоящий момент цифровые образовательные платформы предполагают лишь констатацию уровня обученности, но не позволяют осуществлять мониторинг процесса формирования умений и навыков. Для более рационального использования ресурса учителя и оптимизации процесса обучения возникает необходимость разработки такой платформы, которая позволит в режиме реального времени обеспечивать построение индивидуальной образовательной траектории обучающихся, контролировать эффективность такого учебного процесса и своевременно осуществлять его коррекцию [1].

Гипотеза исследования состоит в том, что мобильность обратной связи и своевременный контроль за процессом формирования знаний и умений позволит повысить их качество, поскольку появится возможность оперативно контролировать такие параметры, как осознанность, скорость, глубина и прочность овладения воспроизводящими умениями и обеспечивать индивидуальный подход ко всем ученикам при изучении химии на всех этапах [2].

В данный момент разработан и апробируется контент для платформы «Creo Datum». Данная платформа позволяет ученикам, войдя в систему, получать задания, ход и результаты выполнения которых фиксируются. На основании полученных данных формируется отчет о результатах выполнения задания для учителя и каждого ученика индивидуально. Это позволяет учителю минимизировать временные затраты на анализ уровня обученности каждого ученика, а самому ученику получать объективную оценку о степени сформированности того или иного умения и выполнять необходимое количество заданий для успешного овладения тематическим модулем.

Весь процесс прохождения этапов задания контролируется программой. Параллельно формируется отчет для учителя, который содержит в себе информацию о правильности выполнения каждого конкретного этапа и скорости выполнения мыслительных операций. Формула, предлагаемая для расчета скорости (V_r) выглядит следующим образом:

$V_r = N_r/t$,

где N_r — число воспроизводящих (репродуктивных) логических действий ученика; t — время, за которое эти действия совершены.

Получившаяся величина называется «логочасом» (л/ч) [3, 4].

Поэтапная фиксация данного параметра позволяет определить момент, в который происходит «выход на плато» и считать, что произошло полноценное и качественное овладение нужными навыками. Кроме того, программа контролирует процесс исправления учениками ошибок, что позволяет оценить и повысить уровень осознанности и понимания материала.

Скорость выполнения логических действий позволяет также оценить уровень их сформированности, во-первых, и развитие умений от занятия к занятию, во-вторых. Для этого целесообразно оценивать среднюю величину скорости на протяжении нескольких занятий, посвященных формированию определённого умения:

$\tilde{V}r_{(n)}=\Sigma Vr_{(n)}/n$, где n – число занятий.

Развитие умения описывается величиной:

$\Delta Vr(n)=Vr(n) - \Sigma Vr_{(n)}/(n\text{-}1)$.

Ее изменение может иметь как положительную, так и отрицательную динамику. В совокупности данные величины способны помочь в оценке эффективности обучения, выявлении динамики формирования обучения с течением времени, что позволит прогнозировать его возможные успехи.

Еще одним важным, на наш взгляд, показателем эффективности учебного процесса является показатель недоформированности предметных умений, который измеряется числом специфических для предметной области химии ошибок, допущенных обучающимся при решении типовых задач. «Доля ошибочности» (X) определяется отношением числа допущенных ошибок к общему числу воспроизводящих действий:

$X = N_о/N_{общ}$,

где $N_о$ – число ошибок, допущенных обучающимся при выполнении воспроизводящих действий;

$N_{общ}$ – общее число воспроизводящих действий, реализуемых при выполнении типового задания.

Уменьшение числа допущенных обучающимися ошибок, как и скорость выполнения действий, являются измеряемыми показателями, позволяющими определить индивидуальные особенности каждого школьника и степень эффективности применяемой методики.

И здесь на наш взгляд важно не только (и не столько) число допущенных ошибок, но и причина их возникновения. Так, анализ ошибок (табл.1), допущенных учениками при решении типовых задач, позволяет скорректировать учебный процесс и разработать систему коррекционных действий, которые будут направленны на преодоление причин возникновения ошибок.

Таблица 1 – Типы и причины ошибок обучающихся при решении типовых задач по химии

№	Типы ошибок	Причины ошибок	Примеры
1	Неверная трактовка (непонимание сущности) основных положений теории, закона, понятия	Ошибки мышления и памяти	Составление уравнения реакции между раствором щелочи и нерастворимой солью (положения ТЭД); Кислотные оксиды – это оксиды неметаллов
2	Неумение подвести под понятие (классов веществ, типов реакций)	Ошибки мышления	Реакция между кислотой и основанием относится *к типу* нейтрализации; Неверное соотнесение формулы вещества и названия класса (группы): гидроксид меди (II) – это щелочь и т.п.

3	Установление причинно-следственных связей между составом, строением и свойствами веществ, неумение спрогнозировать или обосновать причину протекания реакции	Ошибки мышления и памяти	Фосфористая кислота H_3PO_2 является трехосновной; Угольная кислота взаимодействует с гидроксидом железа (III)
4	Составление формул и уравнений (непонимание значения/неумение вычислять индексы и коэффициенты)	Ошибки внимания	Ошибки в индексах формул и в расстановке коэффициентов
5	Незнание номенклатуры веществ	Ошибки памяти Ошибки внимания	Неправильно приведенное название вещества; Неуказанная валентность центрального атома при необходимости
6	Неумение проводить мысленный эксперимент	Ошибки восприятия Ошибки мышления	При взаимодействии кислот с индикатором кислота меняет цвет; При реакции с соляной кислотой из цинка выделятся водород; Незнание цвета и агрегатного состояния веществ, участвующих в реакции; Неправильное описание изменений, происходящих в ходе реакции

Таким образом, следующим измеряемым показателем будет «критичность», или показатель рефлексивности (осмысленности) предметных знаний и операциональных действий, измеряемый по числу самостоятельно найденных обучающимся своих (или чужих) ошибок в ходе выполнения проверочных действий в отношении передоложенного варианта решения типовой задачи.

Проверку и анализ корректности приведенного решения обучающийся, как правило, начинает после выставления учителем отметки за выполненную проверочную работу. В зависимости от уровня подготовленности обучающихся, их индивидуального развития, учитель либо показывает, какую ошибку допустил ученик, не исправляя ее, либо предлагает ученику самому найти и исправить ошибки. Так, в первом случае, учитель может, например, подчеркнуть неправильно написанные формулы, зачеркнуть ошибочно сформулированные высказывания или определения, задать уточняющие вопросы и т.п. Тогда ученик будет понимать, где и в чем он ошибся. Более высокий уровень рефлексивности обучающегося будет показан, если школьник на основе анализа полученной отметки сможет обнаружить и исправить допущенные ошибки. Например, за задание, требующее выполнения пяти воспроизводящих действий, выполнение каждого из которых оценивается одним баллом (т.е. общий балл – 5), обучающийся получил отметку «три». Таким образом очевидно, что допущено две ошибки. В таком случае возникает необходимость обнаружить и исправить их.

Показателем прочности умения может быть также и скорость поиска и исправления ошибок:

$V_o = N_o / t$,

где V_o – скорость обнаружения и исправления ошибок;

N_o – число допущенных ошибок, обнаруженных и исправленных за t – время.

Скорость формирования умения, его прочность и осмысленность индивидуальны для каждого ученика и требуют персональной программы развития, обеспечивающей многократное применение логических действий и воспроизводящих действий в процессе выполнения упражнений. То е. требуется специально подобранный для каждого обучающегося комплекс задач и упражнений, обеспечивающих формирование навыка путем оптимального число повторений.

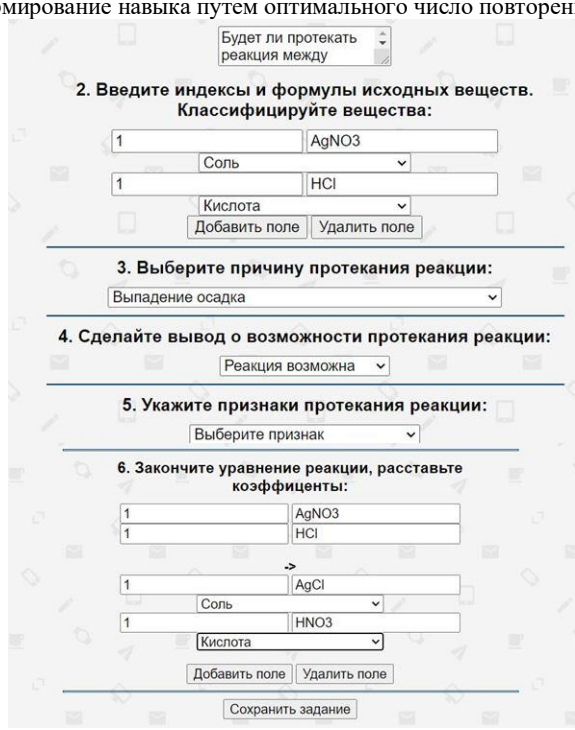


Рисунок 1 – Интерфейс модуля «Химические свойства основных классов неорганических соединений»

К настоящему моменту для платформы «Creo Datum» разработан модуль, позволяющий поэтапно оценить выполнение задания, проверяющего уровень освоения темы «Химические свойства основных классов неорганических соединений». Для данного модуля предлагается интерфейс системы «Creo Datum» (см. рис.1).

Модуль подразумевает необходимость выполнения последовательности действий, что позволит оценить степень сформированности у обучающихся воспроизводящих умений, необходимых для получения верного ответа.

Так, например, в задании, в котором ученику предлагается ответить на вопрос «Будет ли протекать реакция между растворами нитрата серебра (I) и соляной кислоты?», следует выполнить определенную последовательность из шести действий, которая в результате приведет к аргументированному и осознанному ответу.

На первом этапе необходимо записать формулы исходных веществ. Затем следует классифицировать вещества. Далее требуется сформулировать причины протекания реакций и сделать вывод о возможности протекания реакции. Затем необхо-

димо указать признаки протекания реакции. На заключительных этапах ученикам предстоит составить уравнение реакции и назвать образующиеся вещества.

После осуществления всех необходимых операций ученик получает оперативную обратную связь от платформы по итогам выполнения задания в виде суммы набранных баллов. В том случае, если балл не является максимальным, ученику предоставляется возможность произвести поиск ошибок и внести корректировки. Если ошибка сохраняется, то ученик перенаправляется в блок с тренировочными заданиями по конкретному разделу для приобретения необходимого конкретно ему воспроизводящего навыка. Это позволяет ученику без внешней помощи осуществлять рефлексию по итогам занятия.

Оперативная обратная связь, осуществляемая за счет инструментария цифровой образовательной платформы «Creo Datum», позволяет осуществлять мониторинг умений по каждой алгоритмической составляющей задания, что дает возможность для своевременного определения «зоны ближайшего развития» для конкретного ученика, позволяет выстаивать индивидуальную образовательную траекторию и персональный план обучения. Процесс обучения в таких условиях становится более эффективным, а ресурс учителя расходуется наиболее рационально.

1. Боровских Т.А., Бахарева С.Р., Фещенко И.А. () Психология одаренности и творчества // Рефлексивный мониторинг параметров развития логических операций как основа индивидуализации обучения // SHS Web of Conferences, 2021. – № 117.

2. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. — М., 1980.

3. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Ушаков Д.В. Оценка ученика: на пути к цифровому образованию. Концептуально-математическая модель // Народное образование. – 2019. – № 1 (1472). – С. 130-139.

4. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Ушаков Д.В. и др. Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы / Под ред. Степанова С.Ю. – М.: МГПУ, 2021. – 192 с.

УДК 372.854

Средства опосредствования как ресурс для формирования умений практически использовать знания

Давыдов Виктор Николаевич, доц., д.пед.н., проф. Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, davin1@yandex.ru, SPIN-код: 8344-8235

В статье на примере таблицы элементов Д.И. Менделеева обосновывается необходимость использования имеющихся и введения в образовательный процесс новых средств опосредствования с целью более эффективного формирования способностей учащихся практически использовать знания.

Ключевые слова: средства опосредствования, таблица химических элементов, средства систематизации, графы.

Роль орудий, получивших название «средств опосредствования» умственной деятельности человека, была осознана человечеством еще несколько веков назад. Во многом с ней связаны успехи, достигнутые естественными науками. Более того, развитие средств опосредствования – моделей, концепций, способов расчета различных параметров стало центральной задачей наиболее динамично развивающихся наук современности – физики, химии и биологии.

Однако осознание роли средств опосредствования в образовании произошло гораздо позднее благодаря работам Л.С. Выготского в первой половине прошлого века [10, с.107]. Впоследствии психологи (Глотова Г.А., Исенина, Салмина Н.Г.,

Сапогова Е.Е. и др.) предприняли целый ряд исследований, в которых в качестве средств опосредствования рассматривались знаки, культура в целом, определенные виды деятельности и т.д. [10, с.10]. К сожалению, применительно к образовательной тематике, эти работы касались чаще всего лишь развития дошкольников или младших школьников. Лишь относительно недавно стали появляться исследования, посвященные использованию средств опосредствования в учебной деятельности школьников основной школы. В этой связи следует упомянуть, например, работы В.Б. Хозиева, в которых изучались возможности использования моделей в проектной деятельности в области декоративно-прикладного творчества, театра и психологии [10].

В тоже время средства опосредствования играют ключевую роль в процессах применения знаний, акцент на которые делается в современной старшей школе. Попытка проанализировать использование средств опосредствования в образовании приводит к выводу о том, что каждая учебная дисциплина пользуется набором средств опосредствования, отчасти заимствованных из научного знания, частью разработанных педагогами специально для решения образовательных задач. История педагогических инноваций во многом может рассматриваться как поиск и внедрение новых средств опосредствования. Так уже в 60-е годы прошлого века психолог Лев Наумович Ланда рассматривал новацию того времени – обучение школьников использованию алгоритмов как процесс освоение ими средств опосредствования, поскольку эти алгоритмы не только обеспечивают управление действиями по преобразованию внешних объектов, но и выступают как средство управления собственным мышлением [5, с. 31].

Применительно к обучению химии в качестве средств опосредствования можно выделить знаки химических элементов, уравнения химических реакций, изображения электронных орбиталей, способы составления уравнений окислительно-восстановительных реакций, методы решения расчетных задач, таблицу химических элементов Д.И. Менделеева и т.п.

Как показывает практика, возможности многих средств опосредствования используются в образовательной практике явно в недостаточной степени. Ярким тому примером тому является таблица химических элементов Д.И. Менделеева. Интересно, что её разработка первоначально преследовала именно учебные цели. Д.И. Менделеев предпринял попытку систематизации сведений о химических элементах и их соединениях, чтобы облегчить усвоение весьма громоздкого фактического материала неорганической химии [8, с.154]. Позднее таблица Д.И. Менделеева оказалась умственным орудием, которое не только послужило средством изучения химии, но и позволило решать научные задачи в области создания теории строения вещества.

Сегодня ресурсы таблицы Д.И. Менделеева как средства опосредствования, позволяющего практически использовать знания по химии, используются в школе недостаточно полно. Периодическая таблица в большей степени выступает как объект изучения, а не как инструмент практического применения знаний.

Представляется целесообразным использовать её возможности в большей мере. Например, таблица Д.И. Менделеева может выступать в качестве средства систематизации данных. Пример такого ее использования приведен ниже. При работе над учебным проектом «Неоконченная химическая история зеркала» [2, с.94-102] учащиеся собрали большой объем информации о химическом составе отражающих покрытий зеркал. Для ее систематизации была использована таблица Д.И. Менделеева (см. рис.1).

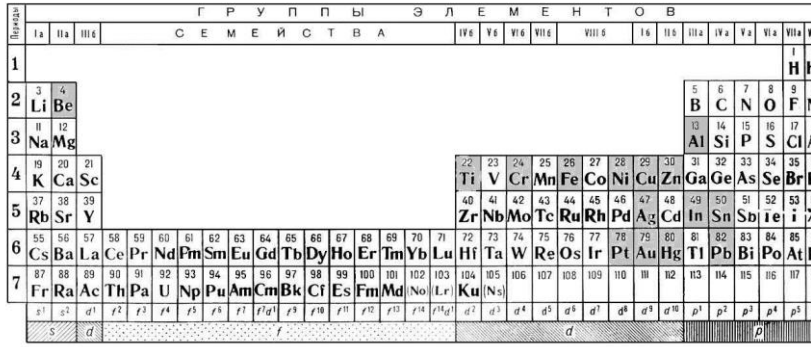


Рисунок 1 – Использование таблицы Д.И. Менделеева для систематизации данных о химическом составе отражающих покрытий зеркал

Поскольку способность отражать свет характерна для металлов, возник вопрос о том, почему в покрытиях не используются самые выраженные металлы – щелочные? В результате родилась идея проекта – попробовать создать зеркала с отражающими поверхностями на основе пленки натрия.

Идея расширения возможностей использования таблицы Д.И. Менделеева как инструмента в проектной деятельности школьников получила развитие в работах учителя химии из Санкт-Петербурга Л.Г. Корольковой. Она создала методическую систему для обучения школьников её применению с целью генерирования замыслов учебных проектов [4].

Но табличная форма систематизации данных не сводится лишь к таблице Д.И. Менделеева. В глобальной сети Интернет можно найти множество попыток её использования для классификации объектов самой разной природы. Зачастую эти классификации (например, спиртных напитков) носят подчеркнуто юмористический характер.

В тоже время табличная форма систематизации с успехом используется некоторыми изобретателями. Например, табличную классификацию прототипов использовал создатель целого ряда новых воздухоочистителей О.И. Жолондковский для поиска их новых конструкций [3] (см. рис.2).

Пустые клетки в таблице изобретателя указывали ему на возможности создания новых типов воздухоочистителей.

Анализ такого рода практики говорит о целесообразности изучения табличного метода классификации, как имеющего надпредметный характер.

Интересная работа в этом направлении проведена учителем труда из Санкт-Петербурга Э.Р. Хаматгалеевым. Он использовал различные виды периодических таблиц в процессе формирования проектной культуры учащихся, важным компонентом которого является вовлечение учащихся в коллекционирование. В качестве средства систематизации коллекций, которые собирали его ученики, выступали: «литературная» периодическая таблица для систематизации художественных произведений, «художественная»/ «дизайнерская» периодическая таблица для систематизации коллекции произведений изобразительного искусства, «искусствоведческая» периодическая таблица для систематизации коллекции фильмов, «технологическая» периодическая таблица для систематизации коллекции материалов для

скворечника и т.п. Стремление к включению в таблицу отсутствующих «элементов» стимулировало поисковую активность учащихся. Полнота коллекционной системы определяла степень готовности учащегося к переходу на следующую ступень процесса формирования проектной культуры, поскольку говорила о сформированных поисковых умениях, умениях устанавливать критерии и основания поиска информации и описывать представленные объекты [9].

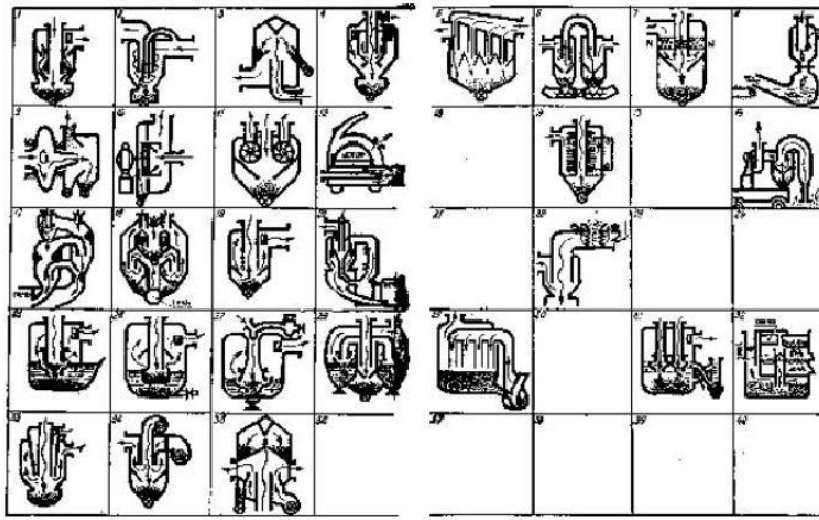


Рисунок 2 – Периодическая система воздухоочистителей О.И. Жолодковского

Приведенные примеры позволяют выдвинуть предположение об особой роли средств опосредствования в процессе практического применения знаний учащимися. В этой связи представляется верной точка зрения В.Б. Хозиева о том, что именно в опосредствовании кроются существенные резервы освоения новой деятельности [10, с.47].

По этим причинам представляется необходимым продолжать работу в области изучения возможностей использования уже имеющихся в образовательной практике средств опосредствования и введения в нее новых.

Например, перспективным представляется применение графов. Некоторые успехи в их использовании уже достигнуты при создании системы обучения учащихся решению расчетных задач по химии [1; 6].

Важным ресурсом представляется и использование в учебной деятельности некоторых средств опосредствования, применяемых в профессиональной научной деятельности. При этом речь идет о вполне доступных школьникам знаково-символических инструментах, например диаграммах состояния, изучение которых не представляет существенных трудностей, но открывает новые широкие возможности в применении знаний. Значительные возможности в использовании знаково-символических инструментов открываются в условиях цифровизации образования [7].

1. Давыдов В.Н. Обучение школьников решению расчетных задач по химии на основе системно-структурного подхода: Учебное пособие. —Челябинск: Издательство ЧГПУ, 1999. –113 с.

2. Давыдов В.Н. Физико-химические учебные проекты во внеурочной деятельности школьников. Книга для учителя: методическое руководство /В.Н. Давыдов. - М.: ИНФРА-М, 2020. -242 с.

3. Жолондковский О. И. Внимание, воздух! – М.: Моск. рабочий, 1985.-159с.

4. Королькова Л.Г. Культурно-исторические основы использования метода проекта при обучении химии //Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2017. – 275 с.

5. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. – М.: Просвещение, 1966. -523 с

6. Пошехонов, И. С. Моделирование как основа технологии обучения школьников решению расчетных задач по химии // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. – 2018. – № 4(42). – С. 49-54.

7. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Ушаков Д.В. и др. Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы: монография / С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский, Д.В. Ушаков, И.В. Рябова, Е.В. Гаврилова, О.А. Морозова, Т.А. Соболевская, Е.А. Шепелева, Е.А. Валуева, В.В. Овсянникова, И.Б. Мишина, Н.А. Титов, Л.А. Чернышева // Под ред. С.Ю. Степанова. – Москва: МГПУ, 2021. – 192 с.

8. Фигуровский Н.А. История химии. –М.: Просвещение, 1979. -311 с.

9. Хаматгалеев Э.Р Проектная деятельность учащихся: технология развития проектной культуры. – Барнаул: Книга. Ру, 2018. – 214 с.

10. Хозиев В. Б. Опосредствование в структуре становящейся деятельности. Диссертация доктора псих. наук. Специальность 19.00.07 - педагогическая психология.-М., 2001. -405 с.

УДК 159.922

Формирование готовности студентов к работе по развитию творческого потенциала учащихся в образовательно-цифровой системе «CREO DATUM»

Титов Николай Алексеевич, доц., к.пед.н., доц. кафедры химии ФГБОУ ВО "Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского", Брянск, titovna32@gmail.com, SPIN 2633-3194

В статье рассматривается проблема творческого развития обучающихся с помощью образовательно-цифровой системы «CREO-DATUM». Анализируются векторы реализации направления развития креативного и репродуктивного мышления у каждого обучающегося. Показано как функционирует разработанная в помощь учителю компьютерная программа. Приводится методика обучения студентов педагогических специальностей вузов работе в образовательно-цифровой системе и анализ их работы на педагогической практике. Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, грант № 19-29-14136 мк «Цифровизация динамических параметров развития креативного и репродуктивного мышления в учебной деятельности».

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность; творческое мышление; образовательно-цифровая система «CREO-DATUM»; творческие задачи.

В условиях всеобщей «ЕГЭ-визации» образовательной системы страны выявляется проблема понижения уровня естественнонаучной грамотности учащихся, что отражается в результатах исследования PISA. Задания PISA принципиально отли-

чаются от заданий контрольно-измерительных материалов ЕГЭ. Они позволяют оценить способности учащихся разбираться в поставленной проблеме, анализируя научно-популярный текст, таблицы, графики. Очевидно, что такого рода задания позволяют оценить не только уровень естественно-научной грамотности, но и умения интерпретировать научные данные, делать прогнозы и выводы.

По нашему мнению, не только для повышения уровня естественно-научной грамотности, но и развития творческих способностей школьников необходима система творческих задач, которые связаны с курсом химии общеобразовательной школы. При создании такой системы необходимо учитывать психологические аспекты формирования творческого мышления обучающихся. Также необходим инструментарий измерения динамики их творческого развития.

В своей работе нами использовалась концептуально-математическая модель цифровизации динамических параметров функционирования и развития репродуктивного мышления обучающихся, разработанную С.Ю. Степановым П.А. Оржековским, и Д.В. Ушаковым [1]. Авторы этой модели выделяют три вектора реализации направления развития креативного и репродуктивного мышления у каждого обучающегося (рисунок 1).

Первый вектор связан с пониманием взаимосвязи креативного и репродуктивного мышления учащихся. При этом ключевым механизмом творческого процесса является рефлексия. Продуктивность творческого процесса определяется количеством предложенных идей решения проблемы и временем их поиска.

Второй вектор указывает на необходимость разработки системы творческих задач, подразумевающих предложение нескольких идей решения, а также критическое осмысление предложенных идей.

Согласно третьему вектору, существует необходимость создания программных средств, помогающих учителю оценить динамические параметры креативного и репродуктивного мышления обучающихся и проследить развитие их творческих способностей.

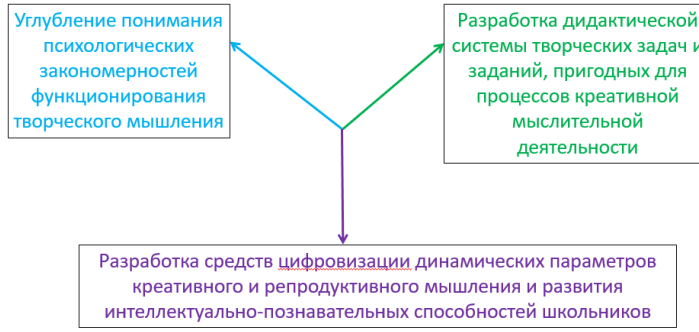


Рисунок 1 – Векторы реализации направления развития креативного и репродуктивного мышления у каждого обучающегося

На основе предложенной вышеуказанными авторами модели была разработана образовательно-цифровая система «CREO-DATUM». В ней обучающиеся выполняли задания, в которых формулировалась проблема, и за 5 минут необходимо было выдвинуть как можно больше продуктивных идей её решения. Затем необходимо было за 5 минут для каждой идеи указать трудности её реализации. После окончания работы учитель оставляет продуктивные идеи и продуктивную критику, а про-

грамма подсчитывает такие параметры творческого мышления, как дивергентность и критичность, а также выводит суммарный показатель. На этой основе строится график, позволяющий обучающемуся и учителю анализировать процесс динамики развития творческого мышления.

Педагогический эксперимент, проведённый в образовательных учреждениях Москвы и Брянской области, показал целесообразность использование системы «CREO-DATUM» для развития творческого потенциала обучающихся на уроках химии [2]. Поэтому нами было организовано обучение студентов старших курсов педагогической специальности направления «биология и химия» работе в системе. Работа включала ряд этапов:

- ✓ Организация работы в образовательно-цифровой системе «CREO-DATUM» со студентами, как с обучающимися
- ✓ Рефлексивный анализ каждого выполненного задания
- ✓ Анализ динамики развития творческого потенциала
- ✓ Обучение студентов работе в системе в качестве учителя
- ✓ Обсуждение и предоставление заданий на педагогическую практику
- ✓ Планирование индивидуального педагогического исследования
- ✓ Подведение итогов педагогического исследования.

После прохождения практики при подведении её итогов студенты проанализировали ряд педагогических наблюдений:

- ✓ Работа интересная как для студентов, так и для учеников
- ✓ Задания не равноценны по трудности и количеству продуктивных вариантов решения – необходимо вводить поправочный коэффициент
- ✓ При отборе заданий для учащихся необходимо учитывать содержание изученного ими материала, уровень подготовленности и профиль класса
- ✓ Эффективность работы снижается, если ученики пользуются для решения задачи помощью сети Интернет
- ✓ Использование гаджетов на уроках не всегда положительно воспринимается администрацией учебного заведения.

Таким образом, студенты на занятиях спецкурсов по методике обучения химии осваивают современную образовательно-цифровую систему, направленную на развитие творческого потенциала как самих студентов, так и их учеников.

1. Степанов, С. Ю. Проблема цифровизации и стратегии развития непрерывного образования / С. Ю. Степанов, П. А. Оржековский, Д. В. Ушаков // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – Вып. 2 (30). – С. – 130-139.

2. Степанов С.Ю. Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы: монография / С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский, Д.В. Ушако и др. // Под ред. С.Ю. Степанова. – Москва: МГПУ, 2021. – 192 с.

УДК 159.922

Межпредметные связи как условие развития творческих способностей школьников на уроках химии в образовательно-цифровой системе «CREO DATUM»

Чернышева Лилия Анатольевна, к.пед.н., заместитель директора по УВР, учитель химии МАОУ «Гимназия №1», Брянск, cherla32@yandex.ru

В статье рассматривается возможность реализации межпредметных связей при решении творческих задач с использованием компьютерно-цифровой системы «CREO DATUM». Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, грант № 19-29-14136 мк «Цифровизация динамиче-

ских параметров развития креативного и репродуктивного мышления в учебной деятельности».

Ключевые слова: творческие способности; урок химии; межпредметные связи; «CREO DATUM».

«Обособленные знания приводят к омертвению идей и понятий» (К.Д. Ушинский)

В разделе II ФГОС ОО определены требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы, одними из которых являются метапредметные, включающие освоение обучающимися межпредметных понятий и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности. Между тем в образовании возникли некоторые негативные тенденции, а именно: бурное развитие принципов и методов обучения, модернизация программ и учебников не избавило современную школу от преобладания информативности над развитием; принятие Базисного учебного плана жестко ограничило максимально допустимую нагрузку учащегося, став тем самым на защиту его физического и психического здоровья, тем временем объем требуемых знаний, умений и навыков растет. Углубляется несоответствие объемов знаний количеству времени, предусмотренного для их усвоения.

Оптимально решить выявленные проблемы позволяет поиск и применение в учебном процессе точек взаимодействия учебных предметов между собой, то есть, межпредметных связей, и это сегодня приобретает значительную актуальность. Одним из направлений реализации межпредметных связей в процессе формирования и развития творческих способностей школьников на уроках химии [3], возможным подходом к решению проблемы творческого развития школьников и его оценки в условиях цифровизации непрерывного образования рассматривается использование компьютерной программы «CREO DATUM» [2, 4], позволяющая учителю, не нарушая хода учебного процесса по обычной образовательной программе предмета «химия», осуществлять как организацию творческого развития обучающихся, так и непрерывный автоматизированный мониторинг ключевых его параметров (таких параметров креативного мышления, как дивергентность, критичность и конвергентность) у отдельных учеников и у классов в целом на протяжении всего времени их обучения в школе.

Педагогический эксперимент с использованием компьютерно-цифровой системы «CREO DATUM» организуется кафедрой естественнонаучного образования и коммуникативных технологий Московского педагогического государственного университета, институтом педагогики и психологии образования Московского городского университета и Институтом психологии Российской Академии Наук. МАОУ «Гимназия №1» г. Брянска, участвующая в эксперименте, получила статус базовой для организации экспериментальной площадки при Институте психологии Российской академии наук. Практически все творческие задачи, предлагаемые для решения учащимся с использованием компьютерно-цифровой системы «CREO DATUM», имеют межпредметный характер. Приведем несколько примеров из числа этих задач.

Задача №1. На космической станции имеются ограниченные запасы воздушной смеси для дыхания. Но при дыхании постоянно выделяется углекислый газ. Предложите способы решения этой проблемы.

Химия. 8 класс, тема «Понятие о газах». 9 класс, тема «Соединения углерода».

Биология. 5 класс, тема «Биосфера: как работает система жизнеобеспечения планеты». 6 класс, тема «Дыхание организмов», «Фотосинтез растений». 8 класс, тема «Дыхание человека».

Задача №2. При захоронении мусора есть риск проникновения в почву и грунтовые воды особо токсичных и стойких химических соединений. Как этого избежать?

Химия. 8 класс, тема «Вещества в окружающей нас природе и технике», «Растворы. Растворимость веществ». 9 класс, тема «Растворы».

География. 7 класс, тема «Почвы». 8 класс, тема «Почвы России», «Внутренние воды». 9 класс «Экологические проблемы».

Задача №3. Даны три металлические пластины: алюминий, медь, железо. Как доказать, что металлы имеют разную теплопроводность?

Химия. 8 класс, тема «Физические и химические свойства веществ». 9 класс, тема «Общие свойства металлов».

Физика. 9 класс, тема «Теплопроводность».

Задача №4. Хлор неоднократно использовался и, к сожалению, используется в настоящее время как химическое оружие. Какие способы защиты от отравления хлором можно применить в случае использования его как отравляющего вещества?

Химия. 9 класс, тема «Галогены».

История. 9 класс, тема «Первая мировая война».

ОБЖ. 8 класс, тема «Химическое оружие».

В ходе проведенного нами педагогического наблюдения установлено, что, решая творческие задачи с использованием компьютерно-цифровой системы «CREO DATUM», учащиеся демонстрировали готовность и умение применять предметные знания в нестандартных ситуациях. Полученные результаты убеждают в перспективности проводимого эксперимента. Кроме того, установлена статистически достоверная положительная корреляция между способностями решать творческие задачи и успеваемостью по естественнонаучным предметам.

1. Оржековский П.А. Развитие и оценка творческих способностей учащихся на уроках в условиях нарастающей цифровизации образования / П.А. Оржековский, С.Ю. Степанов, И.Б. Мишина // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – № 3 (31). – С. 2-14.

2. Оржековский П.А., Степанов С. Ю., Титов Н.А. Развитие креативности: система творческих задач / П. А. Оржековский, С. Ю. Степанов, Н. А. Титов // Химия в школе. – 2020. – № 10. – С. 13-20.

3. Степанов С.Ю. Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы: монография / С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский, Д.В. Ушако, и др. // Под ред. С.Ю. Степанова. – Москва: МГПУ, 2021. – 192 с.

УДК 37.032

Использование цифровых образовательных технологий при групповом решении творческих заданий по химии в 8 классе средней школы

Шойтова Виктория Сергеевна, учитель химии, ГБОУ Школа «Покровский квартал», victory.lyalina@yandex.ru

Лавров Алексей Павлович, студент магистратуры Института биологии и химии ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, alex19971550@gmail.com

В статье демонстрируется возможность организации решения групповых экспериментальных творческих заданий на уроках химии и описывается пример количественной оценки развития идей учеников при решении данных заданий. *Публикация подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, грант 19-29-14136 мк «Цифровизация динамических параметров развития креативного и репродуктивного мышления в учебной деятельности».*

Ключевые слова: цифровизация; идеи решения задачи; функциональная грамотность, естественнонаучная грамотность, креативное мышление, творческие задачи.

В постепенно развивающемся в нашей стране информационном обществе самое пристальное внимание исследователей в области методики преподавания химии привлекает учебное взаимодействие между учителем и обучающимися с помощью цифрового образовательного пространства. Наряду с этим наблюдается тенденция к сокращению учебных часов на преподавание естественнонаучных предметов. Сложившаяся ситуация требует внедрения инновационных методов и приёмов, которые должны способствовать активизации образовательного процесса [2]. Учителю тоже предстоит выйти из роли информатора и стать организатором познавательной деятельности ученика. Однако, практика преподавания химии показывает, что, к сожалению, в качестве одного из ведущих методов обучения учителя чаще всего выбирают монологическое изложение учебной информации, с использованием репродуктивной модели обучения [3]. Из-за этого у некоторых учащихся появившийся в начале изучения интерес к новому предмету часто угасает, в особенности, когда они сталкиваются с необходимостью решать задачи, которые являются одним из важных элементов курса химии 8 класса. Поэтому в курс химии наряду с обычными расчетными и качественными задачами должны быть внедрены также и развивающие творческие задания, которые смогли бы:

1) повысить и познавательный интерес школьников к предмету и сделать их активными участниками процесса обучения
2) представлять собой интересный для современных школьников цифровой образовательный ресурс

В работах [6, 7] упоминается, что возможность внедрения подобных творческих заданий отражена в содержании современных ФГОС ОО так как их методологической основой которых является системно-деятельностный подход, обеспечивающий формирование готовности обучающихся к саморазвитию и активной учебно-познавательной деятельности. В процессе их выполнения познание обучающимися химических явлений должно привести к развитию у них универсальных учебных действий, а также воспитанию личности в целом и способности ее к сотрудничеству и сотворчеству в условиях самоорганизации. Перечисленные цели еще находятся на стадии поэтапного достижения, ибо, международные исследования PISA показывают, что, сильной стороной основной массы российских школьников всё еще остается способность использования знаний на уровне их воспроизведения по образцам, а слабой – использование данных знаний в незнакомой учебной проблемной ситуации [1].

Объяснение химических явлений в рамках PISA включено в задания по естественнонаучной грамотности. Так в материалах опубликованных в Интернете упоминается о том, что начиная с PISA-2015 естественнонаучная грамотность школьников в возрасте от 15 лет и трех месяцев до 16 лет и двух месяцев (как правило –

это обучающиеся 9 класса российских школ) с которыми согласно требованиям PISA, и проводилось исследование стала стабильно снижаться, даже по сравнению с читательской и математической грамотностью (см. рис.1).



Рисунок 1 – Динамика результатов: PISA-2018 – общероссийская оценка по модели PISA 2019 и 2020 г.г.

Ту же тенденцию подтверждают и недавние исследования – так, например, в 2021 году средний балл школьников по Московской области по естественнонаучной грамотности составил 494 балла, против 520 баллов по читательской и 539 баллов математической грамотности. Данная закономерность может быть связана с новой концепцией исследования естественнонаучной грамотности, введенной 7 лет назад.

Положения обновленной концепции предполагают оценку способностей учащихся разбивать задачу на подзадачи, использовать естественнонаучные знания в незнакомом контексте. Таким образом ученики должны научиться применять широкий спектр метапредметных навыков и предметных моделей, а выполнение различного рода творческих заданий по химии должно этому способствовать. Творческие задания по химии следует внедрять, начиная с 8 класса, чтобы уже в 9 классе обучающиеся выполнили задания по естественнонаучной грамотности на более высоком уровне.

Однако, как утверждается в [6] на сегодняшний день сохраняется такая ситуация, что учителя химии если и используют творческие задания в процессе обучения, то только при работе с обучающимися с более высоким уровнем учебной мотивации, считая, что другие ученики просто не смогут и не захотят их должным образом решить. Кроме того, авторы [7] выделяют такие проблемы внедрения творческих заданий, как:

1) слабая оснащенность предметных УМК системой данных заданий
2) сложность объективного оценивания педагогом результатов выполнения обучающимися данных заданий
3) временной дефицит и ориентированность учебного процесса на подготовку обучающихся к итоговой аттестации (формата: ВПР, ОГЭ и ЕГЭ).

Возможность внедрения творческих заданий непосредственно на уроках химии существует, в частности с использованием современных цифровых технологий для повышения объективности результатов и автоматизации процесса их оценивания в образовательной деятельности.

В работе [7] также подробно описано то, как следует организовать индивидуальную работу обучающихся на уроке по решению творческих заданий по химии, разработанных на основе [4] и оцениваемых с помощью цифровой системы «CREO DATUM». Однако, подобную же деятельность обучающихся можно организовать и в парах и малых группах, прежде всего для развития важного для современного информационного общества навыка командной работы. Как известно, основным средством химической наглядности является химический эксперимент, поэтому данная групповая работа должна включать в себя и экспериментальную составляющую на этапе подтверждения высказанных обучающимися вариантов выполнения задания.

Рассмотрим организацию решения подобных экспериментальных творческих заданий более детально. На уроке химии учитель предлагает обучающимся задание, для выполнения которого на партах заранее помещаются ноутбуки с установленной на них программой «CREO DATUM» (1 ноутбук на парту). Кроме того, в распоряжении учеников есть соответствующее заданию лабораторное оборудование и реактивы. Ученики, заранее зарегистрировавшиеся в программе, проходят по ссылке, получают парное творческое задание и начинают его выполнять. Выполнение осуществляется по следующему алгоритму:

1) ученики проводят мысленный эксперимент по решению задания и обсуждают варианты решения
2) ученики вносят возможные решения задания в компьютер
3) ученики экспериментально проверяют свою гипотезу с помощью имеющихся реактивов и оборудования. Такую проверку удобнее проводить в формате демонстрационного эксперимента.

При формировании пар обучающихся учителю следует учитывать на однородность учебной мотивации обоих учеников, чтобы они имели равную возможность для участия в обсуждении задания. Учитель в процессе выполнения работы в парах отмечает включенность каждого ученика в развитие идеи по решению задания. По завершению урока учитель заходит в программу со своего компьютера и проверяет ответы обучающихся. Сама программа на основе определенного алгоритма различает и подсчитывает мыслительные действия обучающихся дивергентного (D) и конвергентного (К) характера [5, 7, 9] осуществляемые ими при выполнении предложенного творческого задания. Дивергентность в данном случае характеризует «широту» поиска решения творческого задания, а конвергентность – его «глубину» и оригинальность.

Приведем пример количественной оценки решения экспериментального творческого задания по химии для 8 класса, например, по теме «Чистые вещества и смеси. Разделение смесей» [8]: «В трудном положении оказались герои приключенческой повести шотландского писателя Алистера Маклина "Ночь без конца". В поисках спасения они покинули полярную станцию и двинулись на стареньком тракторе в сторону материка. Полярная ночь, холод, нехватка продуктов поставили маленькую экспедицию на грань гибели. Как оказалось, на станцию пробрались преступники, которые насыпали сахар в топливо, которым полярники заправили трактор. Двигатель заглох от образовавшейся сажи. В запасе у полярников оказалось только пустая бочка.

И тут судьба улыбнулась полярникам. Остановился вышедший им на помощь мощный вездеход, где по счастливой случайности находился химик Арктической нефтяной компании, перевозивший оборудование. Он предложил простой и эффективный способ очистки топлива от сахара.

Как вы думаете, что мог предложить химик? Проверьте свои идеи экспериментально».

Один из вариантов решения данной задачи выглядит следующим образом. Из топливного бака слить содержимое в пустую бочку и налить туда воду. После перемешивания оставить в покое минут на десять. После этого верхний слой перелить в топливный бак.

Так как сахар хорошо растворяется в воде и плохо растворим в дизельном топливе, при взбалтывании он переходит в воду. Водный раствор обладает большей плотностью, чем бензин, поэтому собирается на дне бочки, а сверху остается чистое топливо. Ученики же продумывают вариант решения самостоятельно и эксперимент проводят в конических колбах. Для проведения эксперимента используется следующее оборудование:

1) 4 конических колбы на 100 мл; 2) 2 стеклянные палочки; 3) шпатель; 4) штатив с кольцом и зажимом; 5) штатив с пробирками; 6) дизельное топливо (из-за токсичности заменить на растительное масло); 7) сахарная пудра и дистиллированная вода. (вещества из пунктов 9 и 10 должны быть предварительно смешаны) 8) стеклянная воронка; 9) фильтровальная бумага; 10) делительная воронка; 11) прибор для перегонки.

Варианты развития идеи при решении задачи

Идея 1.

1. Ученики приняли решение, что топливо можно разделить в процессе фильтрования. Например, взять воронку поставить в кольцо штатива, вложить в воронку фильтровальную бумагу, под воронку поставить колбу. По каплям добавлять смесь топлива и сахара.

2. Процесс очистки идет. Но как реализовать это в условиях Арктики? Неизвестно, также, какое оборудование есть у химика, и есть ли среди него воронка.

Ключевые слова: *фильтрование, фильтрованием, фильтра, фильтром, фильтр, воронка, воронки.*

Идея 2.

1. Ученики приняли решение, что полярникам следует собрать прибор для перегонки и перегнать топливо. В таком случае очистка топлива возможна.

2. Для подтверждения эксперимента ученики пробуют собрать прибор для перегонки, однако неясно, где в условиях Арктики собрать этот прибор.

Ключевые слова: *перегонка, прибор, прибора, прибору, перегонки.*

Идея 3.

1. Ученики догадались, что можно использовать хорошую растворимость сахара в воде.

2. Следует слить растительное масло из делительной воронки. В колбу со смесью добавить воды и перемешать.

3. Далее топливо следует перелить в колбу.

4. Получается. Задача решена.

Ключевые слова: *добавить, воду, воды, слить, топливо, топлива.*

Ключевые слова к каждому из вариантов развития добавлены для того, чтобы с помощью них программа могла выдать учителю данные для оценки развития творческого мышления обучающихся. Ученики будут использовать их в процессе ввода ответа на вопрос.

Оценка цифровой системой «CREO DATUM» диверегентности и конвергентности решения заданий, а также их оригинальности которая определяется частотой встречаемости вариантов решения в генеральной выборке осуществляется в про-

цессе расчета по следующим формулам, предложенным Оржековским П.А., Степановым С.Ю. и Мишиной И.Б. [5]:

$$ТМ=Д+К; Д = \sum_{i=1}^{d} F_i ; \quad К = \sum_{i=1}^{j} \sum_{m=1}^{n} F_{im}\ O_i=\frac{N-a}{N},$$

где ТМ – творческое мышление обучающегося, Д – дивергентные действия в баллах, d – количество идей решения, F_i – соответствующий член последовательности, К – общие конвергентные (критические) действия в баллах, j – количество идей, к которым высказаны недостатки, n – количество недостатков к i-ой идеи, F_{im} – соответствующий член последовательности F для m-ого недостатка к i-ой идеи, O_i - оригинальность каждой идеи, предложенной обучающимся, N- общее количество всех идей для одного задания, a - количество повторений идеи в совокупной выборке решавших эту задачу.

Таблица 1 – Схема количественной оценки решения

Дивергентность / Конвергентность	Идея 1	Идея 2	Идея 3	Идея 4	Макс сумма
1. Проведение опыта	1				1
2. Объяснение результатов опыта	1	2	3	5	11
3. Предложение плана эксперимента	2	3	5	8	18
4.Экспериментальная проверка решения	3	5	8	13	29
5. Вывод	5	8	13	21	47
Сумма	12	18	29	47	106

В процессе поиска решения у обучающихся возникает несколько идей (см. таблицу 2). Каждую идею они проверяют экспериментально и делают соответствующие выводы. Выдвижение новой идеи и её проверка требуют от учеников всё больше усилий, поэтому при количественной оценки их креативных действий и используется ряд Фибоначчи [5].

При работе на уроке учитель также может визуально определить, насколько продуктивно работала пара или группа обучающихся, и как это отразилось на выполнении задания в программе, какое количество идей высказал тот или иной ученик и сколько из них потом были в итоге отражены в решении задания, пользуясь методикой, описанной в [9, 10]. В процессе работы на следующих уроках учитель может менять состав однородных групп учеников для исследования того, работа какой из групп будет наиболее продуктивной. Эта операция в дальнейшем может спланировать групповую работу обучающихся по развитию их творческих способностей на уроках химии. На начальном этапе организации проведения подобных групповых заданий следует упомянуть, что отметка за их выполнение не ставится и программа пока работает в тестовом формате. Это может помочь ученикам в короткий срок грамотно проанализировать данное условие и найти нужное решение.

Таким образом, несмотря на существующие ограничения по времени урока возможно организовать систематическую творческую деятельность обучающихся и количественно оценить ее результаты. Непрерывный мониторинг и оценка мыслительных действий, обучающихся при групповом решении экспериментальных творческих заданий в курсе 8 класса с помощью системы «CREO DATUM» будет способствовать:

1) организации непрерывного образовательного процесса с учетом творческого развития обучающихся группового обсуждения решаемого задания.

2) планированию дальнейших перспектив учебной деятельности школьников.

Таким образом, групповое решение экспериментальных творческих заданий может повысить эффективность непрерывного процесса обучения химии с точки зрения творческого развития школьников в условиях цифровизации современного образования.

1. Басюк, В.С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты /В. С. Басюк, С. Г. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. –№ 4 (61). – С. 3–33

2. Новик И.Р. Подготовка компетентного специалиста в системе высшего химико-педагогического образования для работы с одарёнными учащимися: монография. – Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2013. – 158 с.

3. Новик И.Р, Кукаев Н.А. Использование электронных образовательных ресурсов при обучении химии: возможности и перспективы// Естественнонаучное образование: информационные технологии в высшей и средней школе. Методический ежегодник химического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова. Т. 15 / Под общ. ред. проф. Г. В. Лисичкина – М.: МГУ, 2019. – С.95-105.

4. Оржековский, П. А. Экспериментальные творческие задачи по неорганической химии: книга для учащихся / П. А. Оржековский, В. Н. Давыдов, Н. А. Титов. – Москва: Аркти, 1998. – 48 с.

5. Оржековский, П.А. О непрерывности оценки развития у обучающихсяреепродуктивных и креативных мыслительных действий /П.А. Оржековский, С.Ю. Степанов, И.Б. Мишина // Непрерывное образование: XXI век. –2019. – Вып. 3 (27). URL: http://petrsu.ru

6. Оржековский, П.А. Развитие и оценка творческих способностей учащихся на уроках в условиях цифровизации непрерывного образования /П.А. Оржековский, С.Ю. Степанов, И.Б. Мишина // Непрерывное образование: XXI век. –2020. – Вып. 3 (31). URL: http://petrsu.ru

7. Оржековский П.А., Степанов С.Ю., Титов Н.А. [и др.]. Цифровизация динамических параметров развития креативного мышления в обучении химии// Инновационные процессы в химическом образовании в контексте современной образовательной политики: материалы VI Международной науч.-практ. конф. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та. – 2021. – С.88-97.

8. Рудзитис Г.Е. Химия 8 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / Г.Е.Рудизтис, Ф.Г.Фельдман. – М.: Просвещение, 2015 – 207 с.

9. Степанов С. Ю. Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы: монография / С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский, Д.В. Ушаков и др. // Под ред. С.Ю. Степанова. – Москва: МГПУ, 2021. – 192 с.

10. Титов Н.А. Методика формирования опыта творческой деятельности учащихся на практических занятиях по химии: дис… канд. пед, наук. – М.,1998.

УДК 378

Особенности конструирования сотворческих уроков

Печерица Эльза Ильдусовна, к.пед.н., доц. кафедры развития педагогического мастерства, ОГБУ ДПО «Томский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», Томск, inostr@edu.tomsk.ru

В статье обсуждается проблема подготовки и проведению урока на основе сотворческого подхода. Раскрываются особенности организации рефлексивных

практик, даны рекомендации по проектированию урока. Автор показывает, как педагогика сотворчества обеспечивает условия для взаимного развития ученика и учителя.

Ключевые слова: педагогика сотворчества; сотворческий урок, рефлексивные приемы, планирование урока.

В последнее десятилетие в условиях реализации ФГОС произошел значительный сдвиг в освоении педагогами навыков проектирования образовательного процесса на принципиально новых дидактических позициях: с ориентацией на достижение образовательных результатов (личностных, метапредметных, предметных), организацию учебной деятельности на основе системно-деятельностного подхода, с применением формирующего оценивания и учетом особых образовательных потребностей детей. Ориентиры профессионального стандарта педагога также нацеливают практикующих учителей постоянно совершенствовать свои профессиональные умения, которые, в частности, требуются при организации сотрудничества и сотворчества на уроке.

Отметим, что несмотря на то, что термины «сотрудничество», «сотворчество» являются достаточно популярными в лексиконе педагогов, наблюдаются разногласия и разночтения в их понимании [1]. Как правило, различиям данных понятий не уделяется особого внимания, поэтому очень часто любую организованную работу обучающихся в группах на уроке называют сотворчеством или сотрудничеством, считая, что это одно и то же. Подобные ситуации не могут не вызывать обеспокоенность, так как поверхностные представления о методике негативно влияют на качество их применения в обучении, что, в свою очередь, закрепляет в сознании педагогов неверные выводы об их эффективности. Другими сопровождающими отрицательными факторами являются: возникновение психологического барьера в общении с детьми, проблемы с дисциплиной из-за неумелой организации активных форм обучения (парной, групповой работы на уроке) в ходе применения методики, затруднения, связанные с неверным соотношением организационных форм работы, их чередованием, адекватностью упражнений, формируемых учебным действиям и др. [3]. В итоге использование вышеназванных методик не приводит к ожидаемым улучшениям в образовательных результатах школьников и не способствует росту и обновлению профессиональных компетенций педагогов.

Подобные тенденции были зафиксированы при опросе учителей на начальном этапе нашего исследования в Томском областном институте повышения квалификации и переподготовки работников образования (ТОИПКРО), реализованное автором данной статьи в 2017-2021 гг. с целью методической поддержки учителей Томской области в овладении методами и технологиями педагогики сотворчества. Проектные группы педагогов в рамках исследования поэтапно проходили обучение по основам педагогики сотворчества, обменивались педагогическим опытом с коллегами на международных и всероссийских научно-практических конференциях, при поддержке наставников внедряли и рефлексивно оценивали собственную профессиональную деятельность по освоению нового, что, в целом, помогло педагогам соединить теоретические наработки с практикой, увидеть пути решения возникающих затруднений [2].

В результате нашей работы получены интересные данные о том, какие особенности характерны для урока, построенного на идеях педагогики сотворчества. Наши учителя прошли достаточно продолжительный путь её последовательного изучения и применения в собственной практике, что позволило нам обобщить их опыт, а также проанализировать мнения, суждения о педагогике сотворчества, представ-

ленные на завершающих этапах исследования. В данной статье представим основные выводы по результатам нашей работы в форме ответов на вопросы.

В чем основное отличие педагогики сотворчества от педагогики сотрудничества? Анализ трудов основателей педагогики сотворчества – Степанова С.Ю., Разбивной Г.А., Похмелкиной Г.Ф., Калошиной Т.Ю., Кремера Е.З. и др. – позволяет утверждать, что приоритетом педагогики сотворчества является взаимное развитие педагога и ученика. Другой важным положением, подтвердившимся в рамках нашего исследования, является то, педагогика сотворчества – это, действительно, более высокий уровень профессионального развития учителя по сравнению с сотрудничеством. Практика показывает, что при сотрудничестве еще остается «лазейка» для авторитарности педагога, поскольку он (взрослый, социально и культурно зрелый субъект), выступает как источник развития для ребенка. При этом в тени, практически незаметным остается тот факт, что ребенок (ученик, обучающийся, воспитанник) тоже может выступать источником развития для учителя, стимулируя движение взрослого в зону его ближайшего и/или дальнего развития – нравственного, культурного, гражданского, профессионального. Поясним это на следующем примере. По нашим наблюдениям, следуя принципам и правилам применяемых ими сотворческих технологий, например, таких как позициональная дискуссия, коктейлирование, полилог, учителя учились преодолевать собственную «педагогичность». Выступая на равных с детьми, они совершенствовали навыки организации урока с помощью подходов «открытого задания», в котором вопросы не имеют однозначного ответа. Возникающие вопросы и «ситуации неопределенности» в такие моменты адресуют не только обучающихся, но и самого учителя к поиску, размышлениям, анализу, а значит, к взаимному развитию и «одариванию» друг друга талантами, новыми способностями. Тем самым, у участников образовательного процесса (обучающихся и учителя) обеспечивается развитие их способности к рефлексии, «творческое усилие по обнаружению умение видеть невероятное в очевидном» [3], умения преодолевать собственные стереотипные суждения.

Что следует учитывать при планировании сотворческого урока?

Конструирование урока предполагает творческий и сотворческий процесс, поэтому эффективное планирование урока зависит от умения учителя планировать образовательный процесс в целом. С позиций принципа «открытости» целесообразно в начале учебного года, на первом уроке вместе с учениками обсудить план совместного освоения предстоящего курса по предмету: что совершенно новое / удивительное / незнакомое планируем узнать / исследовать / практиковать. Можно зафиксировать крупные (ключевые) тематические блоки как вопросы/проблемы, на которые предстоит искать решения/ответы. Другими словами, совместная дискуссия позволит четко обозначить основные образовательные результаты, достижение которых является важным в текущем учебном году. Можно также в ходе обсуждения наметить возможные варианты «продуктов» совместного творчества (например, разработанный учениками дидактический, тренировочный и др.материал). В таком случае, учителем закладываются сотворческие основания всей дальнейшей логики учебного взаимодействия, что позволяет снимать психологические барьеры, тревожность у учеников, создавать благоприятную среду для общения в классе.

Как согласуется сотворческий урок с типологией уроков по ФГОС?

Наш опыт позволяет утверждать, что сотворческий урок в контексте общедидактических требований рассматривается как законченный в смысловом, временном и организационном отношении элемент образовательного процесса. Урок на основе педагогики сотворчества может быть реализован согласно классификации

по логическому содержанию работы и характеру познавательной деятельности, предусмотренной современными ФГОС, поскольку концепция сотворчества заложена авторами-разработчиками стандартов в каждый тип урока: усвоения новых знаний; применения знаний и умений; актуализации знаний и умений; систематизации и обобщения знаний и умений; контроля знаний и умений; коррекции знаний, умений и навыков; комбинированный урок. Учитель, освоивший принципы (уникальности, парадоксальности, открытости, избыточности) и другие методические основания педагогики сотворчества может в зависимости от целей урока подобрать наиболее подходящие сотворческие технологии и приемы, которые на сегодняшний день достаточно представлены в литературных и цифровых источниках.

Каковы основные правила в подготовке и проведении сотворческого урока? Безусловно, что каждый учитель в практике использования педагогики сотворчества, делает свои собственные профессиональные открытия. Отметим некоторые рекомендации, которые с точки зрения нашего опыта следует учитывать.

1. В противовес распространенному стереотипу о том, что «сотворчество и/или сотрудничество на уроке – это разные формы групповой работы», наш опыт убеждает в неправомерности таких обобщений. По справедливому наблюдению С.Ю. Степанова, групповые формы сотрудничества, могут выступать лишь «демократичной» партнерской формой выстраивания педагогического процесса передачи знаний, умений, навыков от учителя к обучающимся. При этом внешняя сторона «активности» обучающихся преобладает над содержанием и внутренними процессами проживания и освоения обучающимися рефлексивных полилогических форм общения и взаимодействия.

Поэтому, важно понимать, что сотворческие групповые формы работы требуют со стороны учителя глубокого и детального освоения и должны рассматриваться в контексте основных принципов педагогики сотворчества: уникальности – осознанно культивируемой личностной неповторимости как результата творческого и сотворческого усилия; открытости – особого отношения к себе и миру, предполагающую собственную принципиальную незавершенность (готовность меняться, преодолевать предрассудки); парадоксальности – способность выдерживать экзистенциальную напряженность противоречий своего и чужого существования; избыточности – способности глубинно и детально осмыслить происходящее [6; 9; 11].

2. Следующим ориентиром могут выступать характеристики сотворческих рефлексивно-полилогических форм коммуникации и взаимодействия: сюжетно-ролевые (обучающиеся взаимодействуют согласно назначенным ролям, сюжету); позициональные (обучающиеся взаимодействуют согласно назначенной на определенный срок (временной отрезок) позиции в игре, например в логике «утверждение-контраргумент-обобщение»); пространственные (обучающиеся взаимодействуют в определенных обозначенных рамок времени или места, учитывают/придерживаются этого в ходе выполнения задания); хронологические (обучающиеся взаимодействуют согласно назначенным временным интервалам или последовательности в совместной работе); управленческие (обучающиеся взаимодействуют на основе назначенной «должности» в игре, например, руководитель, разработчик, эксперт, тренер и т.д.); операционные (обучающиеся действуют согласно назначенной части задания, в котором каждый выполняет свою операцию в логике или механизме коллективного взаимодействия); достраивающие (обучающиеся взаимодействуют согласно определенному правилу добавления своего – текста; устного высказывания; части рисунка, схемы, таблицы и т.п., в создание коллективного продукта, материала, полилога); психологические (обучающиеся взаимодей-

ствуют согласно назначенным психологическим характеристикам – например, оптимист, пессимист, философ, критик, сомневающийся, мечтатель и т.д.); организационные (группам/командам обучающихся задаются определенные способы взаимодействия на основе назначенных принципов и правил); социокультурные (обучающиеся взаимодействуют на основе определенных ритуалов, традиций общения, например, какого-то исторического периода или народа/страны). В правилах сотворческого общения основными являются следующие: в начале выступают не те, кто доминируют по своим знаниям/умениям в группе, а наоборот; важно выслушать мнение каждого; каждое последующее мнение не должно повторять, а дополнять предыдущее [7].

Специфика названных практик показывает, что, во-первых, сотворческий урок требует тщательной подготовки [7]. Но это вовсе не означает, потребуются немыслимо большие временные затраты. В этой связи для учителя важны умения адаптации материала урока к возможностям класса (группы) и выбор такой формы организации учебной деятельности обучающихся, которая даст максимальный эффект. Требуются диагностические и прогностические профессиональные навыки по определению требуемого уровня обученности, интересов и способностей учащихся, затрат времени в учебном процессе на каждый этап урока, чтобы сотворческие приемы укладывались в определенное количество минут и работали на достижение определенной дидактической цели.

3. Следует отметить, что на сотворческих уроках могут использоваться не только вышеназванные формы продуктивного взаимодействия обучающихся, в котором участники вступают в сотворческий процесс взаимного развития на основе познавательной деятельности. Репродуктивные формы также органично включаются в структуру урока, имеют свое целевое назначение, и, как правило предшествуют продуктивным. Так, например, для репродуктивного полилога характерно воспроизведение обучающимися уже имеющихся в их опыте знания, умения или навыки, применяются действия по аналогии, образцу, эталону, известному способу [12]. Могут быть использованы правила взаимной помощи или контроля, коррекции с целью лучше понять, освоить материал, вызывающий затруднения. В контексте сотворчества приобретает важность создание рефлексивного обучающего контента [8; 11]. Например, дети могут разработать памятки, таблицы, органайзеры, карты на усвоение сложных правил, законов, тем и т.п. в авторском/индивидуальном, парном или коллективном исполнении. Наш опыт убеждает в том, что в разработке таких материалов раскрываются таланты каждого ребенка, особенно «слабоуспевающих» учеников, когда они не только самостоятельно или в группах разрабатывают, но и затем используют свои «продукты» в ситуациях (играх) взаимообучения на уроке. Когда они оказываются в роли тренера, то опосредованно, все более глубоко и детально понимают/запоминают необходимое, преодолевают барьеры и затруднения психологического, социального характера и т.д.

4. При конструировании урока можно следовать универсальному алгоритму, приводящие в движение познавательную активность участников образовательного процесса. Общеизвестно, что он состоит из четырех основных блоков: первый предполагает самоопределение обучающихся в деятельности, постановка личностно значимой цели деятельности; второй представляет собой учебно-познавательную деятельность, где важно сгруппировать содержательные блоки по определенному объему информации и логике последовательности с целью решения ситуативного задания, обозначенного на предыдущем этапе. Третий блок нацелен на организацию интеллектуально-преобразовательной деятельности, где важно создать условия для

того, чтобы в ходе выполнения ситуативного задания, учащиеся смогли использовать (выбирать) разные учебные стратегии (информативные, импровизационные, творческие), а также способы деятельности (индивидуальный/коллективный). Задействуются умения планирования, выполнения и предъявления варианта/способа выполнения задания. Четвертый блок рефлексивной деятельности обучающихся позволяет соотнести полученный результат с поставленной целью, провести самоанализ и самооценку собственной деятельности по выполнению ситуативного задания в рамках изучаемой темы.

В заключение хотелось бы отметить, что сотворческие практики на уроках способствуют формированию у обучающихся и развитию, совершенствованию у педагогов личностных, метапредметных (познавательных, регулятивных, коммуникативных) универсальных компетенций, стимулирует рост творческих способностей всех участников образовательного процесса [4]. В профессиональных умениях педагога совершенствуются навыки формулирования вопросов /заданий на проблемной основе, прогнозирования хода разворачивания познавательной деятельности, подбора адекватных ситуации определенных сотворческих технологий или приемов. В процессе подготовки к уроку и в ходе его реализации учитель осваивает новое, анализирует, вносит коррективы в практику преподавания, тем самым обновляя и улучшая свое педагогическое мастерство.

1. Педагогика сотворчества: содержание и перспективы: материалы 1-й Всероссийской научно-практической конференции (24 февраля 2012 г., Московская область) // Минобрнауки РФ, Федерал.ин-т развития образования, АНО "Павловская гимназия" / Под ред. С.Ю. Степанова, Е.З. Кремера. – М.: ФИРО, 2012. - 133 с.

2. Печерица Э. И. Методическое сопровождение педагогов в реализации педагогики сотворчества // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. / XII Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г. В 2 ч. Ч. 2. – М.: МАН- ПО, 5 за знания, 2020. – 805 с.

3. Печерица Э.И. Профессиональные сообщества педагогов в освоении развивающего принципа обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2021. - №10. – С.80-88

4. Степанов С. Ю. Одаривающая педагогика сотворчества в действии // Образовательная политика. – 2014. – №4 (66). – С.85-90.

5. Степанов С.Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина, Т.Ю. Колошина, Т.В. Фролова // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 25-28.

6. Степанов С.Ю., Кремер Е.З. Педагогика сотворчества: сплав теории и практики // Образовательная политика. – 2011. – № 2 (52). – С. 19-22.

7. Степанов С. Ю., Кремер Е. З. Сотворчество на уроке – как это возможно?/ Сборник материалов II Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы химического образования». – М., 2011. – С.123-128. – URL: https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=F506C559F632B028 !149&app=Word&authkey=!ACj3G-_1qVloIBQ (дата обращения 16.01.2022).

8. Степанов С. Ю., Кремер Е. З. Психологическая служба гимназии, как механизм устойчивого развития: сотворческая модель / Материалы Всероссийской конференции «Наша будущая школа. Модернизация образования: опыт ведущих школ России»: сборник, М., «Учитель», 2012. – С. 64-65. – URL: http://www.uchmet.ru/articles/files/konferen/future-school-2012/materials-01.2012.pdf

9. Степанов С. Ю., Кремер Е. З. О сотворческой методологии управления изменениями в образовательном учреждении. // Вестник Гродненского государственного университета им. Я.Купалы. Серия 3. – 2012. – № 2 (135). – С. 155 –160.

10. Степанов С. Ю., Кремер Е. З. Начала рефлексивной педагогики сотворчества. // Педагогика сотворчества: содержание и перспективы. Материалы 1-й Всероссийской научно-практической конференции (24.02.2012г., Московская обл.) / Под редакцией С.Ю.Степанова и Е.З.Кремера. – М.: ФИРО, 2012. – С. 10-23.

11. Степанов С. Ю., Кремер Е. З. Сотворчество, как культурный код современности и основание новой культуродигмы в образовании. // Современная педагогика: от сотрудничества к сотворчеству: Материалы межрегиональной научно-практической конференции (г. Москва, 7-8 ноября 2013 г.) / Ред. колл. С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский; отв. ред.: Е.З. Кремер. – М.: МГПУ, 2014. – С.16-25.

12. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Степанова Ю.В. Психолого-педагогический и интеллектуально-когнитивный эффекты применения рефлексивно-сотворческого полилога в образовании // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. / Редактор-составитель А.И. Савенков. – М.: МГПУ. – 2018. – С. 8-14.

13. Степанов С.Ю., Разбивная Г.А. Ключи педагогики сотворчества. – М., 2010. – 120 с.

УДК 372.8

Развитие языковой компетенции школьников через сотворческие методы и приемы

Лазарева Светлана Викторовна, заведующая кафедрой иностранных языков, учитель английского языка МАОУ лицея №7, Томск, super.lazarevasv@yandex.ru

В данной статье описывается практическое применение сотворческих приемов и методов на уроках иностранного языка для формирования языковой компетенции школьников. Статья содержит примеры авторских, творческих заданий по развитию монологических, диалогических навыков учащихся с применением активного обучения.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность; языковая компетенция; сотворческие практики.

ФГОС ОО ставит перед учителем иностранного языка глобальные задачи: формирование успешной, творческой личности ученика посредством воспитательного потенциала иностранного языка, создание условий для усиления креативной направленности образовательного процесса, для достижения сбалансированности между когнитивным (познавательным) освоением учебной дисциплины «иностранный язык» и формированием практических навыков и умений. Для решения поставленных задач педагог должен активно и умело применять новые технологии, приемы, методы и подходы к организации эффективного образовательного процесса. Большое внимание сейчас уделяется созданию оптимальной образовательной среды, совершенствованию учебно-познавательной деятельности учащихся.

Учебно-познавательная деятельность – это совершенный цикл действий, направленных на получение знаний, включающий восприятие нового материала, его первичное и последующее использование на практике. Во главу угла организации процесса обучения в современной школе сейчас поставлен проблемный подход добывания и усвоения знаний, основанный на умелом управлении учителем познавательной деятельности ученика. В своей работе Т.И. Шамова определила познава-

тельную деятельность как «осознанный, целенаправленный, результативно завершенный познавательный акт, всегда связанный с решением познавательной задачи» [5]. Говоря об уроках иностранного языка, необходимо учитывать, что учебно-познавательная деятельность школьников, направленная на решение социально-значимых для них проблем, происходит в рамках формирование языковой компетенции.

Языковая компетенция – совокупность языковых знаний, умений, навыков, овладение которыми позволяет осуществлять иноязычную речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка в сферах деятельности, а также способствуют развитию языковых способностей обучаемых. Языковая компетенция формируется в различных видах речевой деятельности, осуществляется как в устной, так и письменной форме [1]. Языковая компетенция учащихся определяется уровнем сформированности их фонетических, лексико-грамматических и коммуникативных навыков. Если на уровень сформированности фонетических, коммуникативных и грамматических навыков в большей степени влияет мастерство педагога, эффективность выбранных им приемов, методов, технологий, то сформированность лексических навыков во многом определяется желанием и усердием самого ученика. Конечно, процесс освоения новой лексики происходит и на уроках, но из-за ограниченного времени занятий, учитель порой не может уделить этому аспекту должного внимания. Для того, чтобы активизировать работу с лексикой, сделать этот процесс максимально эффективным, оптимально использовать время урока, применяются сотворческие методы и приемы.

Сотворческие практики направлены на создание благоприятных условий для творческой деятельности, продуктивной коммуникации, развития одаренности учеников. На уроках всегда можно найти время для парной или групповой работы, подобрав задания, способствующие обогащению словарного запаса учащихся. Современный учитель должен идти в ногу со временем, разумно сочетать традиционные и цифровые технологии, активно использовать гаджеты и IT технологии на своих уроках. Применение цифровых ресурсов сейчас очень актуально, так как привносят новые коммуникативные возможности [3].

Например, на самостоятельное обучение дома даются списки слов по определенной теме, для оптимизации времени можно использовать приложение Quizlet. На следующем уроке паре учеников дается задание, выбрать из изученных слов самое интересное, затем найти мем или цитату с ним, обменяться идеями с партнером. Вариантом данной работы может быть задание-разминка, в начале урока можно предложить ученикам проговорить друг другу предложения, пропуская ключевое слово, или заменить слово из предложения на предлог, а напарник должен повторить предложение целиком без пропуска. Можно представить это задание в письменной форме, где нужно заполнить пропуски, при этом задания могут подготовить друг для друга сами ученики. Прекрасно подойдет для отработки лексики такое задание: предлагается два варианта списков слов (слова и их коллокаций), задание совместить слова и определения, можно работать и проверять друг друга в парах. Вариант этого же задания с применением приема «броуновское движение», на отдельных листочках словосочетания, каждому ученику достается свое слово или коллокация, перемещаясь по классу и задавая вопросы нужно найти свои «пары».

Задание, связанное с запоминанием лексики и одновременно развивающее коммуникативные навыки можно проводить как при работе в парах, так и в группах. Каждой группе раздаются ключевые фразы, учащимся нужно составить пред-

ложения с ними, связав их с картинкой (заранее нужно подобрать интересную, может быть даже смешную, связанную с темой). Можно организовать данное задание в форме соревнования (на время, кто составит больше логично связанных с картинкой и грамматически верных предложений).

Отличным примером сотворческого метода развития лексических навыков может быть составление на уроке ментальных карт. Учащимся нужно вспомнить определения и подобрать слова, которые сочетаются и ставятся до или после ключевого слова. Творческим вариантом задания может быть составление предложений из изученных фраз с добавлением своих примеров, плюс одно слово, которое не подходит (часто пользуюсь в работе словарем словосочетаний www.freecollocation.com), ученику нужно вычеркнуть лишнее слово. Как вариант письменной формы творческого задания- написать небольшое эссе, использовав как можно больше изученных слов. Для соревновательного элемента можно выложить творческие работы на онлайн доске Padlet, где учащиеся могут не только прочитать эссе одноклассников, но и написать отзыв. Сотворческий прием «составление семантических ассоциаций», способствующий расширению словарного запаса, используется при составлении семантической карты. В центр размещается ключевое слово, учащиеся должны дополнить его ассоциациями, которые сочетаются с новыми лексическими единицами. Данный прием способствует ассоциативному запоминанию лексики и языковых структур, карта в свою очередь, помогает учащимся строить самостоятельные устные высказывания.

При обучении иностранному языку до 70% деятельности приходится на развитие навыков диалогической речи. В основе любого диалога лежит обмен информацией, но только при индуктивном подходе (спонтанный диалог при отсутствии образца), в процессе общения у учащихся происходит целенаправленное переключение внимания с говорения на активное слушание, при этом развиваются коммуникативные навыки понимания и анализа чужой речи, планирования и воспроизведения собственной речи [2]. Такой сотворческий прием, как «Чаша общения», прекрасно подходит для активного обучения спонтанной речи. Класс делится на две группы (группа А и группа Б), участники группы А вытягивают из чаши листок с проблемным вопросом/тезисом/высказыванием известного человека, выбирают напарника из группы Б и в течение двух минут обсуждают проблему. По истечению времени, листок возвращается в чашу, теперь участники группы Б выбирают собеседника из группы А и вытягивают листок из чаши. Вновь образованные пары, также обсуждают проблемы в течение двух минут. Даже если один из участников диалога вытягивает листок с одной и той же проблемой, диалог с другим собеседником будет совершенно иным. Вариантами заданий по развитию коммуникативной компетенции школьников могут быть такие: после чтения текста о достопримечательностях города или страны, ученики составляют диалог между двумя друзьями о том, кто и какие достопримечательности хотел бы посетить, почему. Можно попросить учеников написать отдельные слова/фразы и составить диалог на свободную тему, но так, чтобы лексика была включена в диалог.

Проектная технология является универсальной при формировании языковой компетенции школьников. *Проект* — это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, когда результат носит практический характер. Исходя из того, что иностранный язык является и целью, и средством обучения, проекты на иностранном языке могут быть направлены как на исследование языка (сравнительный анализ языковых элементов (синонимы, антонимы, и т.д.), работа с переводом (идиомы, пословицы и поговорки, сленг и т.д.), так и на языке (любая инте-

ресная для подростков тема). Проектная технология позволяет одновременно развивать лексико-грамматические навыки, навыки письменной речи (оформление проектной работы), навыки монологической речи (устное представление проекта). Кроме всего прочего, проектная деятельность способствует развитию креативности, критического мышления учащихся, а если проект выполняется несколькими участниками, то и развивает навыки коммуникации и коллаборации. Формат мини-проекта вполне уместен для очных и дистанционных занятий, что вносит элемент разнообразия и способствует повышению мотивации школьников.

Таким образом, формирование языковой компетенции школьников на уроках иностранного языка, построенное на монологических и диалогических высказываниях, является долгим, сложным, многоступенчатым процессом. Но, если ученик способен решить коммуникативные задачи, находит выход из проблемной ситуации, используя все доступные ему средства иностранного языка, это свидетельствует о сформированности его языковой компетенции. Мой положительный практический опыт, по созданию соответствующей времени образовательной среды и всестороннему развитию личности учеников, доказывает эффективность применения сотворческих приемов и методов, еще больший потенциал которых может быть актуализирован в условиях цифровизации образования [4].

1. Дробинина, Ю. С. Развитие навыков языковой компетенции при подготовке к единому государственному экзамену по английскому языку / Ю. С. Дробинина, Ю. Г. Киктева, М. А. Таранова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 31 (217). — С. 93-96. — URL: https://moluch.ru/archive/217/52272/

2. Печерица Э.И. Сотворческие практики в системе повышения квалификации учителей// Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: сб. науч. тр./ XI Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2019 г.). В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. – С. 414-420.

3. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Ушаков Д.В. Проблема цифровизации и стратегии развития непрерывного образования / Непрерывное образование: XXI век. — 2020. — № 2 (30). — С. 2−15.- DOI 10.15 393/j5.art.2020.5684.

4. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Ушаков Д.В. и др. Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы. – М.: МГПУ, 2021. – 192 с.

5. Шамова Т.И. Проблемный подход в обучении. – Новосибирск: Западно-Сибирское книжное издательство, 1969. – 70 с.

УДК 372.8

Сотворчество как условие эффективного формирования спонтанной речи на иностранном языке у младших школьников

Дедкова Юлия Сергеевна, магистрант, департамент психологии, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, dedkovays@mgpu.ru

Степанов Сергей Юрьевич, проф., д.психол.н., проф. департамента психологии, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, parusnik1@ya.ru

В статье рассмотрена проблема возникновения языкового барьера у обучающихся иностранному языку на основе «переводного» метода. Описан опыт более эффективного развития спонтанной речи на иностранном языке у младших школь-

ников с применением сотворческих методов по сравнению с использованием традиционно-переводных методик.

Ключевые слова: спонтанная речь, языковой барьер, сотворческие методы, младшие школьники.

«Если ученик в школе не научится сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать» Л.Н. Толстой

В современном мире, переживающем бум сетевых коммуникаций и цифровизации всех сфер жизни, каждый образованный человек, желающий достичь успеха, должен свободно владеть как IT технологиями, так и иностранными языками или хотя бы одним из них – в первую очередь английским, т.к. последний наиболее часто используется в качестве языка международного общения. Вместе с тем, согласно статистике EF English Proficiency Index – крупнейшего в мире рейтинга, оценивающего уровень владения английским языком взрослым населением 112 неанглоговорящих стран – Россия занимает в 2021 году только 51 место и принадлежит к числу стран со средним уровнем владения английским языком [13]. И это притом, что уже на протяжении многих десятилетий английский язык помимо родного русского в государственных и частных образовательных организациях нашей страны является приоритетным и преподается по устоявшейся схеме с применением традиционных методов. Все начинается с основ, а именно с изучения произношения букв, звуков, слов, правил чтения, грамматики и т.д. И всё происходит вроде бы правильно и поэтапно, как и при изучении в школе родного русского языка, т.е. учащимся предлагается базовый материал, который потом может быть использован для дальнейшего совершенствования языка. Но при всей логичности традиционных методов преподавания языка они имеют большой и, возможно, главный недостаток: оказываясь в ситуации, требующей использования иностранного языка в реальной коммуникации, учащийся в большинстве случаев оказывается беспомощным и неспособным ни понять живую иностранную речь, ни сказать что-либо вразумительное даже на уже якобы изученном языке, не может вступить в разговор на равных ни с другим учащимся, ни тем более с «носителем» этого языка. Обычно это явление называют эффектом «языкового барьера», который проявляется в виде страха человека перед общением на иностранном языке и во многом формируется у него именно вследствие традиционного («переводного») метода обучения, который, уже изначально, с нашей точки зрения, инвалидизирует способность человека общаться на иностранном языке, формируя «выученную языковую беспомощность».

Если вдуматься в суть традиционной методики обучения иностранному языку, то по другому то и быть не может, поскольку с самого начала обучающегося ставят перед постоянно возобновляющейся необходимостью прочитывать (или прослушивать) незнакомые иностранные буквы, слова, предложения, потом переводить их на свой родной язык, затем порождать идею (смысл) отклика на услышанное или прочитанное, далее актуализировать лексическую и речевую формулу выражения этой мысли на родном языке и, наконец, переформулировать ее по «усвоенным» правилам грамматики и синтаксиса иностранного языка в соответствующую форму речевого отклика. Понятно, что такая «длинная» цепочка психолингвистических процессов, отрабатываемая с помощью переводного метода обучения, никогда и никому не позволит нормально и свободно общаться на иностранном языке, т.к. живое и непосредственное общение предельно ситуационно, держится на смысловых часто невербализируемых контекстах и спонтанных бессознательных процессах коммуникации, разворачиваясь чрезвычайно быстро, почти на автоматизме. В этом и кроется настоящий корень проблемы языковой фобии для пытающихся коммуницируо-

вать на иностранном языке и прошедших обучение по традиционной методике. Вместе с тем какими бы ни были психические способности у ребенка, он вполне успешно научается коммуницировать на родном языке, т.е. понимать и говорить в соответствие со своими потребностями в общении. В связи с этим напрашивается вопрос о том, почему процесс формирования способности общаться на родном языке практически никогда не приводит к коммуникативной беспомощности и «языковому барьеру»?[2]

Попробуем более подробно рассмотреть процесс развития речевой компетентности на родном языке. Ведь маленького ребёнка, который еще не умеет разговаривать, также «учат» языку, чтобы он смог общаться. Но никто не обучает ребёнка сначала буквам и чтению слов, а также грамматическим и синтаксическим правилам родного языка, с ним просто разговаривают, выбирая, конечно, подходящий тон и эмоциональную окраску, мимику и разнообразную жестикуляцию, чтобы и понимание, и освоение речевых конструкций проходило легче и эффективней. В этом случае взрослый проявляет максимум «лингвистической изобретательности» и творческих способов установления взаимопонимания с ребенком, подключая в процесс коммуникации всё многообразие контекстных опор – мимику, жесты, интонацию и т.п., а на более поздних этапах специальные средства и технологии в виде детских песенок, поговорок, игр, книг, заданий на мелкую моторику и т.п. При этом, маленький ребенок, который не имеет комплексов и внутреннего контроля, вынуждающего его соответствовать общественному ожиданию, свободно начинает включаться в коммуникацию на «своём» языке, сначала похожем на непонятную никому, кроме самым близких ему взрослых, тарабарщину. При этом он не чувствует себя сконфуженно, если ему не сразу удается донести свою «мысль» до «непонятливых» взрослых. И он не устает от многократных попыток их «вразумить» самыми разными способами, причем часто с использованием вне вербальных средств коммуникативного воздействия на них. Удивительно, но все это приводит участников такой «коммуникации» к вполне удовлетворительному взаимопониманию. При этом демонстрируемое взрослым (и иногда вполне намеренное) «непонимание» мотивирует ребенка на дальнейшее развитие речевой компетентности, причем происходит это спонтанно и во многом бессознательно. Но именно спонтанная речевая коммуникация обычно является основной и безусловно доминирующей по сравнению с подготовленной устной и тем более письменной речью в реальной жизни как большинства детей, так и взрослых [4].

Кроме того, спонтанная речь в силу своей «неподготовленности» и повышенной ситуативной обусловленности характеризуется рядом отличий от подготовленной, правильной и «гладкой» речи – более осознанной – монологической или письменной, возникающих и развивающихся уже в школьном возрасте или еще позже.

Спонтанная же речь – это прежде всего речь устная и первенствующая в онтогенезе, она имеет в своей основе подсознательные речевые автоматизмы, которые закладываются во младенчестве и активно формируются в раннем дошкольном возрасте, когда детская психика еще не имеет ни механизмов сознательной регуляции, ни произвольного внимания и памяти, ни логического мышления, поэтому она противопоставляется речи продуманной и осознанной, которая формируется позже – в школьный период жизни детей, т.е. является вторичной в онтогенезе и во многом опирается на уже сложившиеся механизмы сознательного поведения.

---

[2] *Конечно, из этого правила бывают исключения, но они теряются в общей массе случаев.*

Люди осваивают средства спонтанной речевой коммуникации вполне успешно в самом начале своей жизни[3], и это говорит о том, что данному процессу способствуют особые социокультурные, морфо-физиологические и психологические предпосылки, главными из которых являются: перманентность коммуникативного контакта взрослого с ребенком, отсутствие у последнего инстинктов, стереотипов, предубеждений, личных и социальных страхов. К тому же все эти условия сочетаются с громадной потребностью ребенка общаться с окружающими его людьми. Именно это и является определяющими факторами успеха в освоения родного языка. Однако как показывают психологические исследования есть факторы, которые, наоборот, могут препятствовать развитию речевой коммуникации. Их также важно охарактеризовать, поскольку они могут препятствовать успешному формированию коммуникативных компетенций не только родного, но и на иностранного языка.

Так, во многих публикациях по этой теме однозначно говорится, что прямые негативные оценки со стороны более компетентного взрослого, жесткая критика и насмешки с его стороны провоцируют страх ошибиться и в итоге приводят к формированию языкового барьера. Иначе говоря, очень частые, настойчивые одёргивания и грубые поправки скорее тормозят, чем стимулируют развитие речи у маленького ребенка. Очевидно, что развитие у ребенка речи вряд ли будет успешным, если его будут исправлять его речевые ошибки, перебивая после каждого неправильно сказанного слова или фразы. В этом случае взрослый фактически препятствует ребёнку совершать коммуникативные «пробы» и самостоятельно преодолевать «ошибки», а значит и формировать спонтанные (естественные и бессознательные) речевые отклики на обращения к нему. Не случайно, говоря «о причинах языкового барьера, следует отметить, - подчеркивает О.И. Коваль – что одной из основных причин является психологическая неуверенность человека, боязнь сделать ошибку» [5; с. 348], которые прямо зависят от неправильного – перманентно оценивающего поведения учителя по отношению к ученику.

Таким образом эффективному освоению языка ребёнком способствует благоприятный психологический климат в общении, отсутствие физических угроз в виде наказаний и психологической угроз в виде отрицательных оценок взрослого, а также интенсивность и плотность коммуникативных актов на осваиваемом языке, поддержка и поощрение со стороны окружающих и т.д. При соблюдении всех условий нормального развития ребёнок быстро и успешно овладевает речью, которую слышит каждый день, совершая и исправляя свои речевые «ошибки», формируя тем самым собственную коммуникативную компетентность и соответствующий ей речевой аппарат.

При изучении же иностранного языка традиционным «переводным» методом почти все делается, обычно, наоборот. И как результат такого обучения – эффект языкового барьера, когда ребёнок не только не начинает свободно говорить, но испытывает непроходящее чувство страха, нервозность и возрастающую досаду на свою неспособность объясниться с другими людьми на иностранном языке, тем более, когда это необходимо. В будущем это нередко перерастает в более серьезную психологическую проблему для человека – комплекс неполноценности и неуверенности в себе. Именно поэтому, с нашей точки зрения, чрезвычайно важно при формировании коммуникативной компетентности (особенно на начальных эта-

[3] *Более позднее овладение человеческой речью происходит гораздо труднее и приводит, как правило, к тяжелым последствиям для дальнейшего психического развития человека. Доказательством тому примеры «детей-маугли».*

пах этого процесса) исключить оценки и отметки по иностранному языку, т.к. они, как правило, провоцируют возникновение «языкового барьера». В связи с этим важным становится попустительское отношение учителя (взрослого) как носителя иностранного языка и ошибкам ребенка, старающегося овладеть последним.

Очевидно, что дети младшего школьного возраста будут допускать ошибки, обусловленные незнанием определенных слов и незнанием аспектов языковой системы в целом. Соответственно совершение ошибок – это неотъемлемый, закономерный, а значит и необходимый этап в формировании спонтанной речи, как при овладении родным, так и иностранным языком.

Как известно, чем младше ребенок, тем шире и красочней его фантазия, так как его психика свободна от страхов и стереотипов, и как следствие, детям младшего школьного возраста психологически легче предлагать свои различные варианты для перевода того или иного слова/выражения, которым они не владеют, если они не боятся сделать ошибку. И попустительство взрослого (учителя) в этом совершенно необходимо, т.к. только это обеспечит возможность ребенку самому обнаружить и спонтанно (скорее всего бессознательно) исправить свою речевую погрешность в следующих попытка коммуникации с опорой на лингвистические контексты и образцы, иностранной речи предъявляемые учителем или носителем иностранного языка.

Вместе с тем, помимо целого ряда сходств в условиях развития спонтанной речи на родном и иностранном языке имеется и принципиальное отличие. Оно связано с тем фактом, что формирование коммуникативной компетентности на родном языке, как правило, опережает на несколько лет процесс изучения иностранного языка[4], а это значит, что сформированная уже родная речь как естественный фактор и детерминант общения препятствует развитию спонтанной речи на иностранном языке, тем более, если обучающийся не находится в естественной для иностранного языка среде, что характерно для большинства российских школ, где преподается английский язык.

Таким образом, для эффективного формирования способности говорить спонтанно на иностранному языке необходимо «перекрыть канал» родного языка, который любой нормальный ребенок в первую очередь пытается использовать в ситуации коммуникации. К этому необходимо прибегнуть, для того чтобы насколько это возможно приблизиться к условиям естественной речевой среды иностранного языка. И здесь ключевую роль играет учитель, который должен избегать использования родного языка на протяжении не только урока, но и за его пределами. Своим примером учитель должен демонстрировать естественность общения на иностранном языке в любой ситуации. Для этого ему необходимо проговаривать диалогические фразы, задавать почти риторические вопросы, пусть даже по многу раз повторяясь, и отвечать на них, поддерживая коммуникацию с детьми эмоциональными, мимическими и иными невербальными средствами и контекстами общения. При этом педагог может использовать окружающие его предметы, а также другие факторы образовательной среды (картинки, видеоматериалы, наглядные схемы и т.п.), собственную интонацию и активную жестикуляцию особенно на начальном этапе формирования спонтанной речи у детей на иностранном языке, что безусловно поспособствует наилучшему контекстному понимаю английской речи учащимися и развитию их коммуникативной компетентности.

---

[4] За исключением того случая, когда ребенок развивается в билингвальной языковой среде. Характерно, что при этом никакого языкового барьера обычно не возникает!

Таким образом на примере развития спонтанной речи у маленького ребенка можно увидеть, что самым эффективным способом овладения иностранным языком (как «вторым родным») является без оценочная, благоприятствующая, естественная и свободная коммуникация, характерная для игровой и творческой деятельности ребенка, в которой преобладают раскрепощенный, импровизационный, непринужденный и контекстно поддерживающий характер взаимодействия между субъектами общения. Именно в ней возможна не рутинная, но интересна и увлекающая спонтанная коммуникация, не обремененная длительными внутренними трансформациями с иностранного языка на родной (в фазе понимания) и обратно (в фазе говорения). При этом, очень важную роль играют психологический комфорт и творческий подход в таких «уроках» по формированию речи, что характерно для сотворческих методов организации учебной деятельности [10], разработанных на основе рефлексивной психологии и сотворческой педагогики [9].

Исходя из вышеизложенного была выдвинута *гипотеза* о том, что *использование сотворческих технологий* [8] *способствуют более эффективному формированию спонтанной речи на иностранном языке, чем при применении традиционных методик, построенных в идеологии «переводного» подхода*.

Экспериментальное исследование было проведена на 38 младших школьниках в возрасте от 7 до 10 лет с начальным и базовым уровнем владения иностранным (английским) языком.

Первый комплекс средств, который был использован в нашем исследовании, разработан на базе методов «рефлексивный полилог» [3] и «образно-символическая рефлексивная импровизация» [1], которые помогают развивать в детях фантазию и воображение, продуктивное мышление и внимательность, т.е. метакомпетентности жизненно необходимые не только в учебе. На уроке присутствует, прежде всего, обсуждение в творческой и доброжелательной атмосфере с постепенным наращиванием аргументов. В связи с юным возрастом участников, данный комплекс разрабатывался в игровой стилистике с применением средств музыкального сопровождения и стимулирования двигательной активности детей [6]. Разработанный комплекс, содержит в себе разнообразные формы работы, которые использовались как в комбинации друг с другом во время одного урока, так и обособленно.

Первой составляющей данного комплекса является игра «Who are you?» («Кто ты?») или «What is it?» («Что это?»). Игру начинает педагог, чтобы на своем примере показать роль ведущего. В первую очередь, обсуждаются правила, по которым проводится данная форма, основанная на методе рефлексивного полилога. И следуя правилам, главное, что должны помнить участники, — это не повторяться, не критиковать, не перебивать друг друга.

Ведущим загадывается слово или словосочетание (в зависимости от уровня языковой компетенции группы), которое они уже успели изучить. Загаданное записывается на листе бумаге, который переворачивается лицевой стороной к доске или кладется на стол. После того, как учащиеся угадают его, визуальное восприятие слова (словосочетания) поможет в лучшем его запоминании в письменном виде. Начать процесс угадывания следует с наименее компетентного ученика и завершать каждый круг более компетентным. Учащиеся по очереди задают вопрос «Are you…?» или «Is it a…?» в зависимости от первоначального оговоренного условия, каждый участник подставляет в вопрос свой вариант, предполагаемый им. Ведущему необходимо отвечать на каждый вопрос положительно, если ответ верен, и отрицательно, если отвечающий не угадал. После первого круга обсуждения в случае отсутствия правильного ответа ведущий (при помощи педагога) рефлексирует ход и

результаты обсуждения и запускает следующий круг. Все варианты, предлагаемые участниками, фиксируются на доске учителем. Этот прием помогает, главным образом, в процессе рефлексии и в повторении слов и запоминании новых.

Данная игра является примером классического полилога. Она подойдет для использования её в группах с начальным уровнем языковой компетенции (Beginner) и уровнем выше начального (Elementary). Также эту игру можно провести в рамках обратного полилога, в котором процесс угадывания начинают более компетентные учащиеся, а менее компетентные, при этом, обогащают свой словарный запас, выслушивая идеи других.

В комплексе с применением рефлексивного полилога на занятии грамотно и гармонично использована форма работы, основанная на методе образно-символической рефлексивной импровизации. Применение этой формы в совокупности с игрой на основании рефлексивного полилога целесообразно, если тема имеет общий характер или темы пересекаются на основе используемой лексики.

В качестве сюжета для создания следующего средства нами используются короткометражные мультфильмы (на иностранном языке) [7], детские песни (также на иностранном языке) и международные сказки, известные учащимся в русском переводе, во избежание недопонимания отдельных сюжетных линий или в целом их смысла. Для точного понимания личности героев из мультфильмов и песен на иностранном языке, их образы обсуждались и оговаривались с детьми предварительно.

В таблице 1, представленной ниже, отображены примеры, подобранные для использования в качестве сюжетов для данной формы.

Таблица 1 – Сюжеты и персонажи сказок

Сюжет	*Варианты героев*
Сказка «Три поросенка»	Один из поросят, все три поросенка, волк
Сказка «Золушка»	Золушка, злобная мачеха, фея-крестная, сестры Золушки, принц
Короткометражный мультфильм «Gogo's adventures with English» («Приключения Гого в английском»)	Гого, Дженни, Тони, братья и сестры Гого, его друзья
Короткометражный мультфильм «Big Muzzy» («Большой Маззи»)	Маззи (инопланетный житель со странными привычками, с необычной, где-то пугающей внешностью, но добрым сердцем), Боб (садовник), король, королева, Сильвия (принцесса), Ковекс (помощник короля)
«Christmas Eve» («Рождественский сочельник»)	Санта, эльфы, олень Рудольф

Все перечисленные сюжеты с вариантами героев обыгрывались с помощью таких форм работы как: пантомима, сценка, графический рисунок, вариация кукольного театра.

Комплекс, разработанный на базе перечисленных методов, сопровождается музыкальными паузами с двигательной активностью.

Следующий комплекс средств, о котором пойдет речь, разработан на базе метода «организационно-позиционная дискуссия» [12]. В целом на уроках иностранного языка этот метод целесообразно использовать при обобщении и закреплении знаний, так как именно на этих уроках у учащихся уже должен быть сформирован достаточный лексический запас по определённым темам, что помогает детям в выражении своего мнения по определенному вопросу. В связи с юным возрастом участников нашего исследования комплекс включил в себя просмотр и вместе с

этим прослушивание видео по обсуждаемой теме. Данный комплекс средств был разработан и применен на завершающей неделе исследования.

Для проведения занятия методом организационно-позициональной дискуссии необходимо было поделить группу на три мини-группы (по 6 человек), после чего каждой мини-группе нужно было обсудить внутри себя тему и предъявить аргументы, насколько это возможно в связи с юным возрастом участников и их невысоким уровнем владения языка.

Для внедрения этого метода в процесс урока нам было необходимо подобрать сюжет *мультипликационного фильма* «Big Muzzy» («Большой Маззи»), который явился основой для формулирования тезисов, антитезисов и аргументов. Для дискуссии рассматривались все герои данного мультипликационного сериала. Эти герои очень различны как по своим ролям, так и по своим характерам.

Для проведения формирующего и контрольного этапов нашего исследования и реализации комплекса средств сотворческих технологий, соответственно, была произведена выборка участников в возрасте 7-9 лет, владеющих начальным (Beginner) и выше начального (Elementary) уровнями иностранного языка. В проведении нашего исследования участие приняли 36 учащихся образовательной организации «Ё-English», половина из которых (18 человек) составили экспериментальную группу, другая половина составили контрольную группу. Перед началом эксперимента участники обеих групп были диагностированы с помощью нескольких методик для объективности результатов.

Все занятия в экспериментальной группе проводились полностью на английском языке, что являлось причиной некоторых затруднений у детей в понимании педагога, особенно на самых первых занятиях, далее учащимся стало проще воспринимать и понимать англоязычную речь, так как она подкреплялась жестами, интонацией и использованием информационного наполнения в виде материала, представленного в визуальном формате, что определенно помогало корректному восприятию незнакомых фраз.

Перед реализацией сотворческих комплексов половина первого занятия была посвящена знакомству на английском языке, была прослушана песня для физической и лексической разминки. Затем на примере учителя, дети отвечали на вопросы «What's your name? – «Как тебя зовут?» «How old are you?» – «Сколько тебе лет?» «How are you?» – «Как твои дела?» «How's the weather today?» – «Какая погода сегодня?».

На последующих занятиях данные вопросы были использованы для проведения лексической разминки. Такая практика позволяет учащимся запоминать определенные структуры, которые в дальнейшем помогут начать и развить диалог с партнером. При этом ответы на некоторые из этих вопросов меняются исходя из обстоятельств (смена погоды, настроения, различный возраст учащихся и пр.)

В связи с юным возрастом учащихся перед их опросом были воспроизведены музыкальные видеоролики по определенным темам. Благодаря такому началу занятия, учащиеся позитивно настраивались на работу. С таким подходом возможно избежать стереотипное представление об уроках иностранного языка, где заучивание определенных конструкций является одним из самых нелюбимых и рутинных видов деятельности в изучении иностранного языка.

Эксперимент продолжался три недели. Занятия для каждой из групп проводились дважды в неделю, итого было проведено шесть уроков с применением сотворческих технологий в экспериментальной группе. В это время занятия в контрольной

группе проводились с применением традиционных методов (переводной, коммуникативный).

Для измерения изменений уровня спонтанной речи в начале (до проведения эксперимента) и в конце (после проведения эксперимента) был использован опросный метод, представляющий из себя комплекс из пяти вопросов, ответы на которые были оценивались по 5-ти балльной системе на основе таких критериев, как: понимание вопроса (реакция понимания на него), грамотность и полнота ответа, корректное использование лексических единиц и беглость речи.

После проведения в экспериментальной группе занятий с применением сотворческих технологий численность учащихся, получивших в итоге высокий балл составила 18 человек (из 18), а в контрольной группе, где занятия проходили с применением традиционной методики, численность таковых учащихся составила лишь 13 человек, а средний балл получили 5 участников.

Результаты обеих групп можно назвать успешными, но результаты экспериментальной группы, очевидно, выше, чем результаты в контрольной группе. При том, что изначальное распределение учащихся по уровню беглости спонтанной речи в контрольную и экспериментальную группу на констатирующем этапе исследования было одинаковым по критерию Манна-Уитни, который рассчитывался с помощью программы SPSS. Тем самым была доказана статистическая достоверность изначального равенства контрольной и экспериментальной групп на уровне 0,05 по уровню их языковой компетентности.

Для проверки достоверности различий в результатах контрольной и экспериментальной групп после применения в последней сотворческих технологий данные нашего исследования были подвергнуты обработке с помощью статистического критерия Фишера, который позволил сравнить дисперсии результатов диагностики параметров спонтанной речи школьников из двух независимых выборок и установить, что в экспериментальной группе она с достоверностью 95% улучшилась по сравнению с контрольной группой. Таким образом гипотеза нашего исследования о том, что использование сотворческих технологий способствует более эффективному формированию спонтанной речи на иностранном языке в сравнении с традиционными методиками преподавания английского языка, подтвердилась.

1. Гришаева М.А. Образно-символическая рефлексия на уроках иностранного язык / XI Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами». В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. – С.420-424.

2. Искрижицкая А.В. Методика «Композиция поля задач и проблем» – сотворческая форма организации коллективной деятельности при выполнении заданий открытого типа / XI Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами». В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. – С.424-430.

3. Курочкина А.И. Рефлексивный полилог – средство достижения высоких образовательных результатов при изучении иностранного языка / XI Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами». В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. – С.430-433.

4. Каргина Е. М. Развитие спонтанной иноязычной речи в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе // Молодой ученый. − 2015. − № 8. − С.948−950.

5. Коваль О.И. Психологические барьеры при изучении иностранного языка студентами в неязыковом вузе // Конгресс Международного форума «Великие реки». Секция XVII. Актуальные проблемы профессиональной иноязычной коммуникации. – 2015. – С.245-249.

6. Лозовская Т.В. Игра как способ обучения спонтанной иноязычной речи студентов неязыковых специальностей // Интерактивный научно-методический журнал «Сообщество учителей английского языка». −2015. − Т. 7. − № 1. − С. 5.

7. Павленко Е.Г. Использование видеоматериалов для обучения говорению на уроках английского языка // Педагогика и современность. − 2016. − № 3−4 (23−24). − С. 38−40.

8. Печерица Э.И. Сотворческие практики в системе повышения квалификации учителей / XI Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами». В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. – С.414-420.

9. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С.31-40.

10. Степанов С.Ю. Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества (науко-практика интенсивного развития человека и организаций). Москва-Петрозаводск: Петрозаводский дворец творчества детей и юношества, 1996. – С.170.

11. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Методическое руководство. – СПб.: Речь, 2006. – С. 2-22.

12. Филиппова Е.В. Позициональная дискуссия как рефлексивный метод развития коммуникативной компетенции / XI Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами». В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. – С. 433-434.

13. EF English Proficiency Index / Крупнейший в мире рейтинг уровня владения английским языком. – 2021. – URL: https://www.ef.ru/epi/ (дата обращения: 12.02.2022).

УДК 376.5

Insight Reflector – цифровое средство реализации рефлексивной образовательной технологии при работе с одаренными детьми в условиях дистанционного обучения

Марушин Александр Александрович, аспирант, Московский государственный областной университет, Москва, a.a.marushin@mail.ru, SPIN-код :2908-2453

Мосиенко Людмила Васильевна, д.пед.н., проф., Московский государственный областной университет, Москва, lv.mosienko@yandex.ru

В данной статье рассмотрены примеры использования Insight Reflector в качестве цифрового средства рефлексивной образовательной технологии при работе с одаренными детьми в условиях дистанционного обучения, а также даны рекомендации педагогу по работе с данным ресурсом.

Ключевые слова: одаренность; одаренный ребенок; мышление; рефлексия; технология; Insight Reflector; цифровые средства; дистанционное обучение.

В последние пять лет на смену традиционной классно-урочной системы образования приходят дистанционное обучение или так называй смешанный тип, объединяющий классическую и новую формы обучения. Особенно актуальным такой переход стал в период неблагоприятной санитарно-эпидемиологической ситуации в мире.

В связи с новыми условиями перед педагогом встал вопрос о необходимости освоения и внедрения новых технологий, позволяющих работать в условиях дистанционного обучения. Кроме того, появилась новая задача преподавателя – развить у обучающихся навыки самостоятельного приобретения и применения знаний, т.е. научить успешно учиться, ориентироваться в потоке информации, чтобы обучающийся стал не просто потребителем образовательных услуг, а субъектом процесса обучения.

Особое место в данном процессе отводится работе с одаренными обучающимся. В основном это обусловлено изменениями социально-политических и экономических ориентиров современного общества, которые привели к выдвижению новых требований со стороны рыночной экономики к формированию будущих специалистов, восприимчивых к творческому труду, высокопрофессиональных, мобильных, способных к поиску и реализации новых, эффективных идей по организации своей деятельности, имеющих высокие интеллектуальные показатели, критическое мышление и обладающих высоким уровнем рефлексивной культуры. Именно такими свойствами и характеристиками наделены одаренные обучающиеся.

Согласно рабочей концепции одарённости «одарённый ребёнок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности [1, с.8].

Сам феномен одаренности рассматривается неоднозначно: с точки зрения психологии – это свойство, позволяющее своему обладателю достигать незаурядных результатов в той или иной деятельности; с точки зрения педагогики – это качественное сочетание способностей, обеспечивающих успешное выполнение того или иного вида деятельности.

Однако, на всех уровнях одаренность рассматривается, как единое проявление способностей индивида в целях конкретной деятельности и выражено не только в виде проявления каких-либо способностей, но и обусловлено их взаимодействием и связями.

К такому роду взаимодействию можно отнести в первую очередь связь между наследственностью, т.е. наличием природных задатков, и социальной среды, в который данный индивид развивается.

Внутреннее строение механизма феномена одарённости человека, определенную связь составляющих элементов можно представить в виде схемы (рис.1).



Рисунок 1 – Строение механизма феномена одарённости

В рамках педагогического процесса особое внимание уделяется мышлению обучающихся, поскольку именно мышление является высшим психическим процессом в сознании и определяет умение обучающихся решать повседневные задачи.

В педагогическом терминологическом словаре дано следующее определение: «мышление – опосредованное отражение внешнего мира, которое опирается на впечатления от реальности и даёт возможность человеку в зависимости от усвоенных им знаний, умений и навыков правильно оперировать информацией, успешно строить свои планы и программы поведения» [3].

Одарённому ребёнку часто присущи такие черты, как: раннее развитие (дети, как правило, раньше своих сверстников начинают говорить, читать и писать); развитая речь (словарный запас одарённых детей шире, использование и легкое оперирование новым лексиконом); богатая фантазия; хорошая концентрация и память; познавательный интерес (одарённых детей чаще всего интересует более углубленное изучение разных тем); гибкое мышление (одарённые дети рано учатся абстрактному и гипотетическому мышлению, поддают действительность анализу).

Обучение таких детей должно быть направлено на формирование умения определять цель, искать необходимую информацию, самостоятельно выстраивать работу, проводить анализ найденного материала, придавать факты критике, делать собственные умозаключения по данной проблематике, т.е. должно быть связано с развитием критического мышления.

Под критическим мышлением понимают «систему суждений, которая используется для анализа вещей и событий с формулированием обоснованных выводов и позволяет выносить обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам» [8]. Проблемы развития критического мышления тесно коррелирует с понятием рефлексивного мышления.

С педагогической точки зрения рефлексия – неотъемлемый компонент деятельности, необходимое условие ее совершенствования [3]. Суть рефлексии заключается в уникальном опыте личностного осмысления, переживания, оценки отношения к тому, что связано с различными сферами деятельности человека, это особая реальность, которая обеспечивает осмысление прошлого и проектирование будущего, а потому является незаменимым механизмом в педагогической практике. Значение рефлексии состоит в том, что она обеспечивает не только потенциальную, но и реальную открытость личности новому опыту, является источником инноваций и развития.

Наличие рефлексии позволяет сознательно планировать, регулировать и контролировать собственные мыслительные процессы; позволяет оценивать и анализировать истинность мыслей и их логическую правильность; позволяет решать задачи, которые решить без рефлексии, решению не поддаются.

В педагогическом процессе рефлексия выполняет более широкий спектр функций (см. рис.2).

Анализ психолого-педагогического портрета одарённого ребенка позволяет сделать вывод о том, что такая категория обучающихся склонна к регулярному самоанализу, переосмыслению ситуаций в повседневной жизни, к нестандартным формам мышления. Таким образом, педагогам необходимо уметь развивать у одаренных детей такие когнитивные навыки высокого уровня, как рефлексивное письмо и мышление.



Рисунок 2 – Функции рефлексии в педагогическом процессе

Существует большое количество педагогических технологий по развитию рефлексивного мышления, в том числе в режиме онлайн-обучения, поскольку активное развитие информационных технологий, а затем неблагоприятная санитарно-эпидемиологическая ситуация привели к реализации смешанной формы обучения.

На данный момент обучение с применением компьютерных средств относится к классу интенсивных методов. Оно становится гибким, не связанным жестким учебным планом и обязательными аудиторными мероприятиями. Интернет-технологии открывают доступ к нетрадиционным источникам информации, повышают эффективность самостоятельной работы, дают совершенно новые возможности для творчества, позволяют реализовывать принципиально новые формы и методы обучения. Одаренным детям может быть недостаточно информации, получаемой в школе, поэтому интернет пространство особенно актуально в обучении одаренных детей. Как правило, в педагогическом процессе образовательные интернет-ресурсы позволяют: сопоставить мультимедийные материалы (картинки, видео, аудио, фотографии), тексты по заданным темам; организовать индивидуальную, групповую и командную работу; организовать проектную деятельность на дополнительных внеурочных занятиях; создать благоприятную среду

Часто интернет-ресурсы представляют собой аннотированный список ссылок, требующий: выражения собственного отношения; аргументации собственного мнения и включающий вопрос дискуссионного характера; анализа, выявления концептов темы и постановки финального вопроса; письменной фиксации и последующего написании сочинения-рассуждения и др.

Самыми популярными ресурсами по-прежнему остаются Treasure Hunt, Subject Sampler, Concept Builder, Web-Quest, Insight Reflector. Остановимся подробнее на Insight Reflector. Согласно краткому словарю системы психологических понятий под редакцией К.К. Платонова «инсайт (англ. insight), озаре́ние — внезапное осознанное нахождение решения какой-либо задачи, ставшее результатом продолжи-

тельной бессознательной мыслительной деятельности. В психотерапии инсайтом обозначают сопровождающееся прозрением и катарсисом осознание человеком причин своего состояния или проблемы» [4].

Понятие «рефлектор» (англ. reflector) трактуется в толковом словаре русского языка под редакцией Д. Н. Ушакова, как «Отражатель света в форме изогнутого зеркала, направляющий лучи в нужном направлении» [5].

Таким образом, Insight Reflector иначе переводится как «отражатель сути» и представляет собой аннотированный список ссылок, включающий в себя список вопросов на личное восприятие, а также заданий, требующих: письменной фиксации; умений находить аргументы и контраргументы; умений искать примеры из литературных источников; последующего написания сочинения-рассуждения, основанного на полученных знаниях, пережитом опыте и собственных эмоциях.

Как правило, педагог использует Insight Reflector в следующих случаях, когда: основной целью обучения является развитие творческого и критического мышления обучающихся; существует необходимость решения задания/задачи с альтернативной точки зрения; педагог хочет вызвать эмоциональную обратную связь со стороны обучающихся; творческий процесс важнее единообразной реакции; основной целью занятия или курса является рефлексия.

Довольно часто Insight Reflector используется педагогами в преподавании иностранных языков, но могут быть применены для других дисциплин гуманитарного направления. Необходимо отметить, что задания для одаренных детей могут быть повышенной сложности с силу их высокого уровня знаний и способностей.

Применение Insight Reflector при работе с одаренными детьми возможно с использованием кейс-технологии (метод активного проблемно-ситуативного характера, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций). Например, одна из ссылок, используемая в Insight Reflector содержит обращение к историческим мемуарам «Девочка с красным шарфом», написанных Цдзи Ли Дзян о ее опыте во время культурной революции в Китае. Книга позволяет подумать о верности государству, своей семье и своим убеждениям. Далее одаренному ребенку дается ситуация (кейс), взятая из жизни героини:

Ситуация 1. Судьба. «Цдзи видит, как ее тетя Си-Вэнь падает, подметая переулок. Ее собственный сын проходит мимо нее, не помогая ей подняться». В конце главы Джи Ли размышляет о временах, проведенных со своими близкими: «Я видела, как ее мать цеплялась за высокий дымоход. Я вздрогнула. Я увидела ее бабушку, стоящую у окна в черной одежде; старого Цянь, рухнувшего у подножия пропагандистской стены; отца Сяо-чэна, заломившего руки за спину; отца Мин-мина, болтающегося в воздухе, с высунутым языком на багровом лице от синяков» [6, с.138-155]. Девочки определяют, что во всем этом виновата судьба. Что вы думаете об идее судьбы, предсказании будущего? Что бы вы и ваши друзья сделали в ответ на все эти ужасные события? Важно отметить, что ребенку необходимо задать диапазон страниц, с которыми он должен познакомиться, если на выполнение заданий отводится ограниченное время. Ситуацией 2 может послужить отрывок из этой же книги, если речь идет, например, о китайской культурной революции, либо отрывок из дневника Анны Франк, если выбрана другая тематика в рамках дисциплины «Всемирная история». Количество ситуаций, а также возможных вариаций зависит от уровня подготовленности одаренных обучающихся, а также от объема времени, выделенного на прохождение той или иной темы или курса.

Отметим, что подобный подбор упражнений может быть предложен в процессе преподавания литературы, истории, иностранных языков (те же задания могут быть

представлены на языке оригинала) или в рамках другой гуманитарной дисциплины, где важным фактором будет рефлексия и дальнейшее изложение в виде сочинения-рассуждения. Анализ психолого-педагогической литературы (Г. Болтон [7], Л. Хонг [9]) также позволил выделить следующие рекомендации для педагогов, связанные с применением Insight Reflector в качестве средства рефлексивной обучающей технологии:

– необходимо с одаренными обучающимися обсудить сроки и темпы работы. Предоставление обучающимся достаточного количества времени на выполнение задания приведет к наименьшему разочарованию и к лучшему результату. Тем не менее «затягивание» выполнения задания приводит к «фальсификации» отражения хода рефлексии, поскольку по прошествии времени некоторые моменты могут забыться обучающимися, что приводит к искусственному их воспроизведению. К тому же, долгое использование компьютера приводит к проблемам со здоровьем. Поэтому необходим поиск золотой середины по срокам сдачи задания.

– важно разграничение оценки рефлексивного письма от оценивания личного опыта одаренных обучающихся. Напомним, что одаренный ребенок отличается от сверстников обостренным чувством справедливости, имеет очень высокие требования к самому себе, самокритичен, может «остро» воспринимать критику со стороны. Таким образом, педагогу следует отказаться от резкого суждения личного опыта и рассуждений одаренного ребенка, совместно отработав его сомнения. При этом стоит позволить делать ошибки одаренному обучающемуся, создав, таким образом, доверительную атмосферу, где ошибка является составляющей частью жизни. Обработка ошибок и сомнений имеет решающее значение для эмоционального и профессионального роста:

– необходима «гибкость» рефлексии. Это означает, что педагогу не следует ставить жесткие рамки и критерии при выполнении заданий, в том числе к стилю и языку изложения. Одаренным ученикам свойственна педантичность. И в таком случае одаренные обучающиеся выполнят задания педагога, строго следуя рекомендациям, при этом пренебрегая собственными мыслями, идеями и переживаниями. Кроме того, изложение мыслей с помощью простых фраз и использования элементов разговорного языка более эффективное, нежели использование академического языка, поскольку снимание высокую умственную нагрузку.

– поддержка, отзывчивость, а также поощрение со стороны педагога увеличивает уровень мотивации одаренных обучающихся.

Таким образом, Insight Reflector является эффективным цифровым средством реализации образовательной рефлексивной технологии при работе с одаренными детьми в условиях дистанционного обучения.

1. Бабаева Ю.Д., Брушлинский А.В., Дружинин В.Н., и др. Рабочая концепция. – М., 2003

2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим). М.: Лабиринт, 1999. – 192 с.

3. Педагогический терминологический словарь. – URL: https://rus-pedagogical-dict.slovaronline.com

4. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. — М.: Высшая школа, 1984. – С. 46. – 174 с.

5. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова – URL: https://gufo.me/dict/ushakov

6. Цзди Ли Дзян, Девочка с красным шарфом. – Китай, 1997. – 285 с.

7. Bolton, G. Reflective practice: Writing and professional development (4th ed.). Los Angeles: Sage. – 2014.

8. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary // Dr. Peter A. Facione. Dean of the College of Arts and Sciences, Santa Clara University. – URL: https://evolkov.net/critic.think/basics/delphi.report.html

9. Hong, L.P., & Chew, L. Reflective practice from the perspectives of the bachelor of nursing students in International Medial University (IMU). Singapore Nursing Journal. – 35(3). – 2014. – P. 5-15.

УДК 37.032

Химические задачи как средство развития профессиональных компетенций у студентов колледжа поварских направлений обучения

Новикова Анна Алексеевна, преподаватель, ГБПОУ «Колледж сферы услуг № 10», Москва, AN280198@yandex.ru

В статье обсуждается вопрос развития компетенций у обучающихся поварских направлений колледжа с помощью практико-ориентированных заданий по химии. Разбираются методы и нюансы разработки и подбора задач профессиональной направленности. Также, затрагивается тема актуализации изучения химии на поварских направлениях подготовки в профессиональных образовательных организациях.

Ключевые слова: компетентностный подход; повар; профессиональные образовательные организации; химия; химические задачи; практико-ориентированные задания; профессионально ориентированные задания.

Современный мир быстро меняется, это сильно сказывается на потребностях государства, общества и что не маловажно на рынке труда. В связи с этим кардинально поменялись требования к образованию. Неотъемлемой частью процесса обучения стал компетентностный подход, который необходим для подготовки мобильного, творческого, компетентного выпускника, способного нестандартно решать возникающие задачи. В связи с этим встал вопрос о модернизации процесса преподавания на общеобразовательных предметах и адаптации используемых заданий к профессии. Такие изменения направлены также на увеличение мотивации к изучению предмета, а как следствие улучшение дисциплины и результатов обучения. Некоторые общеобразовательные предметы являются профильными и по логике вещей предполагают демонстрацию своей необходимости в профессии [1, 6, 7].

Таблица №1 – Результаты анкетирования

№	*Вопросы*	*Результаты*
1	Считаете ли вы химию важным предметом для Вашей профессии/специальности?	«Нет» - 84 % «Да» - 16 %
2	Есть ли в химии место творчеству?	«Да» - 62 % «Нет» - 38 %
3	Интересны ли Вам задания по химии, связанные с выбранной профессией/специальностью?	«Да» - 96 % «Нет» - 4%

Рассматривая химию как один из профильных предметов, среди студентов первого курса колледжа с поварскими направлениями подготовки в начале учебного года был проведён опрос о понимании связи предмета с професси-

ей/специальностью. В нём участвовали 112 обучающихся. Для чистоты эксперимента анкетирование проводилось анонимно. Анализ полученных данных показал интерес студентов к заданиям, связанным с профессией. При этом, большинство обучающихся не отнесли химию к профильным предметам (Результаты анкетирования в Таблице №1).

Таким образом, встал вопрос об актуализации химии среди студентов поварских направлений подготовки колледжа, так как она тесно переплетена с их будущей профессией.

Сегодня повар – это знаток в области химии. Известно, что основные компоненты пищи человека – белки, жиры, углеводы, витамины и минеральные вещества. При приготовлении пищи большинство из них претерпевает химические превращения при кулинарной обработке, определяя структуру и вкусовые качества будущего блюда. Но помимо всего прочего, современный повар должен знать ответы на такие вопросы, например:

- Почему морковный салат лучше заправлять маслом?
- Что скрывается за понятием «французский парадокс» и в чём причина?
- Почему на Руси в квашеную капусту добавляли клюкву?
- Почему в алюминиевой посуде не рекомендуется готовить кислые, острые блюда и овощи?

Ни для кого не секрет, что современным поварским трендом является молекулярная кухня. Классическое рецепты – беспроигрышный вариант, но ничто не стоит на месте. Молекулярная кухня даёт возможность поварам постоянно развиваться и искать новые, нестандартные пути улучшения вкуса и текстуры привычных блюд. Мало кто знает, что современное веяние уходит глубоко в историю «Кухонной химии» и является частью таких наук как трофология и молекулярная гастрономия. Поэтому, просвещение студентов о связи химии с их будущей профессией можно считать бесспорно актуальной темой [3].

Как говорил Аристипп Киренский: «Детей надо учить тому, что пригодится им, когда они вырастут». В данном случае, это позволит не только повысить мотивацию к изучению предмета, но и разовьёт профессиональные компетенции студентов, а также повысит конкурентоспособность выпускников на рынке труда. Вопрос стоит в осуществлении представленной идеи.

Главным пунктом можно предложить улучшение подготовки специалистов поварских профессий и специальностей путём углубления уровня подготовки по химии. Для этого необходимо совершенствование методов обучения, где результативность напрямую зависит от выбранных заданий, закрепляющих знания и умения. Стоит отметить, что учебники, которые используются при обучении поваров не содержат задач профессиональной направленности. Поэтому, необходимо разработать комплекс заданий для теоретической отработки материала. Так, например, задачи, которым в профессиональном образовании отводится особое место, могут быть практико-ориентированными. Задание будет представлять собой модель некой ситуации, в которой обучающийся должен применить знания по химии для решения проблемы профессиональной направленности. Это сформирует видение процессов приготовления пищи и состава продуктов [5].

Помимо задач, для отработки теоретических знаний можно использовать различные технологии и методы: метод конкретных ситуаций (кейс-метод), технология проблемного обучения, игровые подходы, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и многое другое.

Также не стоит забывать, что в профессиональные образовательные организации приходят обучающиеся с разным уровнем подготовки по предмету, поэтому необходима дифференцировка заданий. А также, при выборе или составлении заданий, необходимо придерживаться определённых правил:

- условия и результаты заданий должны нести полезную информацию и соответствовать реальным профессиональным проблемам;
- материал заданий должен соответствовать программе курса и быть посильным обучающимся;
- решение заданий должно содействовать освоению и закреплению знаний по химии;
- задания должны быть связующим звеном с общепрофессиональными дисциплинами, междисциплинарными курсами и профессиональными модулями;
- задания должны развивать логическое мышление и воспитывать личность будущего повара [2].

Стоит также отметить, что не всегда есть возможность использования профессионально ориентированных заданий в изучении химии. Это обосновывается необходимостью развития комплекса знаний по предмету для дальнейшего установления взаимосвязи химии с общепрофессиональными дисциплинами, междисциплинарными курсами и профессиональными модулями.

Решение профессионально ориентированных заданий разной степени сложности с применением различных методов и технологий приводит к формированию умений анализировать ситуации, делать выводы из полученных данных и развитию профессиональных компетенций необходимых для будущей поварской деятельности. Таким образом, применение практико-ориентированных заданий для повышения компетентности выпускников поварских направлений подготовки в колледже способствует не только пониманию связи химии со своей будущей профессией, но и являются эффективным средством развития мотивации к изучению предмета, что помогает более результативно усвоить теоретические знания и сформировать умения необходимые в профессии.

1. Ершова О.В., Муллина Э.Р. Компетентностный подход как условие повышения качества подготовки студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2015. – № 1. – С. 134-137.

2. Медведева, М. В. Активизация познавательной деятельности на уроках химии / М. В. Медведева // Среднее профессиональное образование. — 2009. — №6. — С. 24-26.

3. Рулёв А.Ю., Воронков М.Г. От кулинарии — к кулинохимии // «Наука и жизнь». – №6. – 2013.

4. Салапура, М.Н. Особенности формирования профессиональных компетенций студентов / М.Н. Салапура, Е.А. Богданова // Экономика и качество систем связи. - № 1 (11). - 2019. - с. 41-45.

5. Соколова, М. Г. Профессионально ориентированные химические задачи в подготовке поваров / М. Г. Соколова, И. Н. Неверовская, И. А. Бомбина // Инновационное развитие профессионального образования. — 2019. — № 3 (23). — С. 48-51.

6. Хуторской, А.В. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В.Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. - 327 с.

7. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 319 с.

УДК 372.854

Совместная деятельность педагога и учащихся в формировании исследовательской компетенции школьников

Вахрушева Анна Михайловна, учитель химии гимназии №271, Санкт-Петербург, vakhann@yandex.ru

Вахрушев Александр Юрьевич, к.хим.н., доц. кафедры Высшей школы технологии и энергетики, Санкт-Петербург, nanochimiste@gmail.com

Выполнение школьного исследовательского проекта стало неотъемлемой частью жизни современного школьника. В последние годы сетка изучаемых предметов пополнилась новой обязательной дисциплиной - индивидуальным проектом. Данный предмет является молодым и поэтому пока отсутствует устойчивая концепция его преподавания в средней школе. Мы предлагаем осуществлять преподавание индивидуального проекта, опираясь на культурно-историческую концепцию.

Ключевые слова: естественнонаучное образование; научно-исследовательская деятельность; учебно-проектная деятельность, индивидуальный проект.

ФГОС СОО отводит особое место проектным и учебно-исследовательским технологиям в формировании метапредметных результатов. Защита итогового проекта становится главным индикатором сформированности метапредметных умений и демонстрацией метапредметных результатов обучения в средней школе. В ходе изучения всех учебных предметов учащиеся приобретают опыт проектной деятельности как особой формы учебной работы, способствующей воспитанию самостоятельности, ответственности, повышению мотивации и эффективности учебной деятельности [2; 3] Раньше выполнение учебных проектов являлось исключительно инициативой школы, направленной на повышение уровня образованности обучающихся, но в последние годы данная работа стала обязательной для каждого обучающегося 10-11 класса, поэтому в сетке школьных предметов во всех образовательных учреждениях появился предмет «индивидуальный проект».

Во ФГОС СОО указывается, что «индивидуальный проект представляет собой особую форму организации деятельности обучающихся (учебное исследование или учебный проект)». Предусматривается, что «индивидуальный проект выполняется обучающимся самостоятельно под руководством учителя (тьютора) по выбранной теме в рамках одного или нескольких изучаемых учебных предметов, курсов в любой избранной области деятельности (познавательной, практической, учебно-исследовательской, социальной, художественно-творческой, иной). Результаты выполнения индивидуального проекта должны отражать:

- сформированность навыков коммуникативной, учебно-исследовательской деятельности, критического мышления;
- способность к инновационной, аналитической, творческой, интеллектуальной деятельности;
- сформированность навыков проектной деятельности, а также самостоятельного применения приобретённых знаний и способов действий при решении различных задач, используя знания одного или нескольких учебных предметов или предметных областей;
- способность постановки цели и формулирования гипотезы исследования, планирования работы, отбора и интерпретации необходимой информации, структу-

рирования аргументации результатов исследования на основе собранных данных, презентации результатов» [1].

Задачей учителя – сформулировать проектное задание, выводящее учащихся на метапредметный уровень, при этом от педагога требуется не только знание своей предметной области, но и владение информационно-коммуникационными возможностями на уровне сетевых технологий [2].

Одним из важнейших видов деятельности, формируемых в рамках данного предмета, является исследовательская.

В основе осуществления исследовательской деятельности учащихся лежит культурно-исторический подход, согласно которому культурное развитие человека повторяет культурно-историческое развитие общества.

Можно выделить следующие этапы развития научного исследования: 1) Наблюдение; 2) описание; 3) абстрагирование; 4) эмпирические закономерности; 5) гипотеза; 6) эксперимент; 7) моделирование; 8) формулировка выводов.

Мы полагаем, что и исследовательская деятельность обучающегося должна проходить те же этапы, что и любое другое научное исследование.

В начале курса работы с обучающимися мной было проведено анкетирование, имевшее целью изучение мотивации потенциальных исследователей к выполнению работы. Школьники в основном отмечали, что от выполнения работы они ожидают получения новых знаний и быстрого результата, но некоторые также отмечали, что хотели бы научиться отстаивать своё мнение, видели в выполнении работы саморазвитие в сфере кооперации и умения аргументировать свою точку зрения. Однако ни один ученик не назвал целью обучения приобретение навыков исследовательской деятельности. В то время как для учителя, являющегося научным руководителем работы, эта цель является основной.

Данный подход был апробирован нами в этом учебном году при выполнении исследовательской работы в 10 классе на тему «Изучение химических и спектральных свойств чая».

Проведя литературный обзор, мы выстроили этапы экспериментальной работы, согласно вышеприведённой схеме.

Этап 1 - Наблюдение и абстрагирование

Для выполнения работы нами были подготовлены образцы заварки красного, чёрного и зелёного чая одной торговой марки. Опираясь на направленность выполняемой работы, мы выделили следующие внешние свойства: цвет и вкус.

Этап 2 - Эмпирические закономерности

Для изучения эмпирических закономерностей к образцам заварки чая были добавлены растворы и осадки, содержащие катионы различных металлов. Мы наблюдали:

- Изменение окраски растворов чая при добавлении солей железа (III)
- Изменение окраски раствора красного чая при добавлении солей алюминия
- Изменение окраски растворов при добавлении свежеосаждённого гидроксида меди (II)
- Изменение окраски раствора при добавлении солей свинца (II)
- Изменение окраски/интенсивности окраски при добавлении щёлочи

Этап 3 – Выдвижение гипотезы

Витамины Р, B_2, винная кислота, входящие в состав чая, выступают в качестве лигандов по отношению к катионам Al^{3+}, Pb^{2+}.

Этап 4 – Экспериментальная проверка гипотезы

В рамках этого этапа, к аликвоте полученной ранее заварки добавляли растворы солей, содержащих катионы алюминия и свинца(II), в результате чего наблюдали изменение окраски растворов, либо же изменение глубины цвета. Также осуществлялась регистрация спектров поглощения для получения количественных данных. Получив спектр поглощения, включающие большое количество полос поглощения, очевидной стала необходимость проведения следующего этапа:

Этап 5 – Постановка модельного эксперимента

Данный этап подразумевает работу с более простыми (модельными) системами, чем чай, а именно с отдельными компонентами, наличие которых было продекларировано в нашей гипотезе. Нами были зарегистрированы спектры поглощения растворов витаминов Р и B_2, винной кислоты, к которым затем добавлялись катионы Al^{3+} и Pb^{2+} и снова проводилась регистрация спектров поглощения.

Этап 6 – Формулировка выводов

Получив достаточное количество экспериментальных данных, мы перешли к заключительному этапу исследования – формулировке выводов, подразумевающему сравнение спектров поглощения. Нами были установлены определённые корреляции между спектрами поглощения, зарегистрированными для заварок чая, содержащих катионы Al^{3+} и Pb^{2+}, и модельных растворов.

Этап 7 – Подтверждение/опровержение гипотезы

Нами было установлено, что изменение цвета заварок чая при добавлении катионов Al^{3+} и Pb^{2+} связано с наличием в данных растворах витаминов Р и В2. Это было подтверждено сравнением спектральных характеристик заварок чая и модельных систем. Таким образом, мы можем сделать вывод о подтверждении ранее выдвинутой гипотезы.

Педагогические наблюдения показывают, что описанная методика работы позитивно влияет на образовательные успехи и мотивацию учащихся. Для обучающейся работа стала не предписанной учебным планом дисциплиной, а той деятельностью, для которой она может планировать процесс, корректировать отдельные стадии, получать и анализировать результаты и делать понятные ей выводы.

1. Индивидуальный проект в рамках реализации ФГОС / Н.Л. Валуева // www.rea.ru

2. Индивидуальный проект (ФГОС СОО) / Под общей ред. Сабыниной О.И. – Курск: ООО «Учитель», 2018. – 51 с.

3. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

УДК 372.87

Элементы педагогики сотворчества в работе с подростками на занятиях искусством

Скуратова Ольга Борисовна, к.пед.н., учитель изобразительного искусства и технологи, Московский городской педагогический университет, Москва, olskur@mail.ru

Епифанская Ольга Юрьевна, учитель музыки, Московский городской педагогический университет, Москва, epiphanskaya@mail.ru

В статье рассматривается вопрос использования драматизации и элементов актерского тренинга в работе с подростками на занятиях изобразительным искусством с целью пробуждения интереса и стремления к пониманию произведений изобразительного искусства через проживание эмоционального опыта.

Ключевые слова: искусство в средней школе; драматизация на занятиях музы-

кой и изобразительным искусством; актерский тренинг; жанры изобразительного искусства; проживание в искусстве; эмоциональный опыт.

Работа с подростками требует особого внимания к организации их совместной деятельности, как одному из важных воспитательных и образовательных ресурсов. Совместная работа способна обеспечить развитие индивидуальности и реализации личности каждого участника коллективной творческой деятельности, в ходе которой приобретается опыт партнерского взаимодействия, развитие умения находить компромиссы при коллективном планировании, выборе средств реализации намеченного [3, с. 25].

Мы убеждены, что занятия искусством изначально представляют собой процесс сотворческий, включающий в себя три составляющие [5, с.180-182]: восприятие произведений искусства, предполагающее «соавторство» зрителя с художником, умение зрителя «прочесть» произведение «вторую действительность» и спроецировать ее на себя и окружающий мир; приобретение знаний (искусствоведческих, исторических); собственную творческую деятельность, направленную на освоение и присвоение художественных образов.

При этом к подростковому возрасту третья составляющая отступает на дальний план, обучающиеся теряют интерес к художественно – изобразительному творчеству. Это связано с тем, что к 12 – 13 годам у ребят, прошедших четыре стадии становления изобразительной деятельности (марание, схема, смешанная схема, правдоподобное изображение), в процессе творчества возникает конфликт между замыслом, его реализацией и результатом, желанием и возможностью. Пятая же стадия (стадия пластического или правильного изображения) становится доступной только при условии специального обучения [4]. Ситуация усугубляется тем, что большинство современных ребят соприкасаются с изобразительным искусством только в рамках школьного урока (40 минут 4 раза в месяц), а вне профессионального сообщества педалируется мнение, что не нужно обучать школьников основам изображения, что эти занятия (уроки) должны быть наполнены релаксацией и «свободным» творчеством.

Сложившиеся противоречия бросают вызов педагогам образовательной области «Искусство», требуя поиска новых пути в работе с подростками, чтобы заинтересовывать их изобразительным искусством, побуждая к творческой деятельности.

Мы обратились к драматизации, элементы которой мы стали использовать на занятиях изобразительным искусством. Показательно, что теоретики музыкального образования, описывая художественно-образную музыкально-пластическую деятельность, уже давно рассматривают искусство движения, как важного помощника в понимании содержания художественного произведения, его формы и средств художественной выразительности [1].

В свою очередь при обучении актерскому мастерству произведения великих художников давно стали благодатным материалом для творческих заданий и упражнения: «скульптурные композиции» на темы полотен В. Перова «Охотники на привале» или К. Брюллова «Последний день Помпеи», «пристройка сверху и снизу» на материале В. Федотова «Свежий кавалер» и «Разборчивая невеста» и т.д. [2, с.373]

На основе вышеизложенного нами была разработана и апробирована модель занятия (урока) по изобразительному искусству на основе драматизации с элементами актерского тренинга.

Цель:

Пробуждение интереса и стремления подростков к пониманию произведений

изобразительного искусства через проживание эмоционального опыта.

Задачи:

- Развитие навыков восприятия произведений изобразительного искусства.
- Создание условий для творческого воспроизведения произведения.
- Создание условий для творческой самореализации.
- Развитие умений работы в группе.

Структура занятия

1. Организационный момент и деление на творческие группы

Деление на группы может быть проведено любым, отвечающим педагогической задаче, способом. На наш взгляд самым оптимальным является формирование групп на основе личных интересов («Лидер»): вызываются первые несколько (по количеству групп) участников, которые выбирают еще по одному участнику, те в свою очередь еще по одному и т.д. В результате формируется готовая к сотрудничеству команда.

2. Проблемный вопрос

3. Восприятие произведений искусства (работа со зрительным рядом, получение информации)

4. Работа с текстом

Темы для творческого задания обучающиеся получают в виде текстов (отрывки литературных или исторических произведений и т.п.), требующих осмысления.

Поскольку произведения изобразительного искусства несут в себе глубинные смыслы, у подростков должен родиться замысел и сюжет. *(Например, на занятиях по мифологическому жанру в изобразительном искусстве обучающимся были предложены отрывки «Персей спасает Андромеду» и «Возвращение в Сериф».)*

1. Прочтение / составление текста.
2. Выбор эпизода для драматизации.
3. Определение необходимого количества действующих лиц (героев).
4. Составление характеристики героев через их описание и действия.
5. Распределение ролей внутри групп согласно тексту.

5. Этюдная работа с элементами актерского тренинга

Данный этап является подготовительным к кульминации занятия - драматизации. Используемые в нем приемы актерского тренинга активизируют наблюдательность, воображение, пространственное видение подростков, тренируют их двигательно-мышечные ощущения.

Для понимания роли сценического движения, как невербальной передачи смыслов через движение, разыгрывается этюд «манипуляция с предметом».

На занятии, посвященном мифологическому жанру в искусстве, одному из обучающихся предлагается взять меч, представить себя в каком-либо образе (победитель, защитник, атакующий, поверженный и т.д.), не сообщая выбор остальным участникам занятия и замереть в соответствующей позе. Группа внимательно анализирует позу и мимику, дает трактовку значения получившейся «картине».

Этюд повторяется с другим участником, используя тот же атрибут, только с поиском новой выразительной позы. Учитель уточняет «замысел», подсказывает, акцентирует внимание участников на расслабленность, или напряженность позы; измениться ли образ, если немного изменить положение корпуса, голов; как при соблюдении позы измениться «содержание картины», если атрибут меняет свое положение. Такие небольшие манипуляции очень важны на данном этапе.

Смена позы и мимики, положения предмета (атрибута) меняет смысловое значение «картины» – на этом очень важно акцентировать внимание учеников.

6. Выбор атрибутов для драматизации

Данные занятия требуют подготовки большого количества необходимого реквизита: ширм, тканей для драпировки, сосудов, муляжей плодов, имитаций холодного оружия, искусственных растения и т.п. Обучающиеся выбирают необходимые для постановки атрибуты, в соответствии с их символическим значением, ясно представляя себе детали и все подробности будущей «картины».

7. Драматизация

Это этап выстраивания подростками на творческой площадке картины: декорирование пространства для композиции, продумывание мизансцен, работа над позами и мимикой.

Задача учителя спровоцировать ситуации схожие с жизненным опытом обучающихся, что бы они перенесли свои ощущения, вложили их в образы героев, спроецировали неосознанное и импульсивное в сферу прочувствованного и осознанного.

Необходимо обратить внимание подростков на то, что люди изображаются на картине в момент статики, остановки движения. Необходимо подумать в результате каких действий герой пришел к той или иной позе, какие мысли или чувства предшествовали этому? Важно сыграть, «прожить» в этих действиях, понять, какое движение могло бы последовать дальше, «после» мига, запечатленного на картине?

Персей предъявляет Полидекту голову Медузы Горгоны. Какой будет его поза и жест: горделивыми или брезгливыми, надменными, угрожающим, победоносными? Какова реакция Полидекта и его друзей? Предложите обучающемуся, исполняющего роль Полидекта, попытаться взять (отнять) голову Горгоны. Его естественной инстинктивной реакцией будет потянуться и схватить. Делаем на этом акцент, пусть обучающийся зафиксирует собственную рефлекторную реакцию. В какой позе могут быть друзья Полидекта, о чем думают эти герои: они готовы к нападению, решительны или удивлены, обескуражены, испытывают страх? Важно напомнить подросткам жизненные ситуации: «Резко встаньте! Вы заметили, что для этого пришлось поменять позу и положение ног?» «Рука опущена, расслаблена, тянется, напряжена, готова к действию?» Подобные вопросы необходимо проработать с обучающимися.

8. Фиксация композиции

Создание фото композиции. Этот этап урока важен не только как фиксация результата творческого проекта, но и как одно из жизненных ощущений. Момент фотографирования заставляет обучающихся сконцентрироваться, реализовать в это мгновенье все продуманное и прочувствованное. Фотографии необходимо делать в нескольких ракурсах.

9. Рефлексия

Группы определяются с конечным вариантом. Композиции демонстрируются на экране в ряду с полотнами мастеров мировой живописи на данный сюжет для сравнения.

Предлагаемая нами форма работы с подростками может быть использована не только учителями изобразительного искусства, она может быть полезна учителям музыки, педагогам дополнительного образования и в воспитательной работе тьюторов.

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. – М.: Прометей, 2020. – 502 с.

2. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества. – М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2008. – 490 с.

3. Рожков М.И., Байбородова Л.В., Ковальчук М.А. Воспитание толерантности у школьников. – Ярославль: академия развития: Академия Холдинг: 2003. – 192 с.

4. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. – М.: Дидакт, 1992. – 256 с.

5. Человек в мире художественной культуры. Приобщение к искусству: процесс и управление. – М.: Наука, 1982. – 334 с.

УДК: 159.99

Формирование психологического здоровья с применением тренинговых технологий и рефлексивных практик в образовательных учреждениях МЧС России

Лукашевич Полина Леонидовна, аспирант, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, polinal41279@yandex.com

Степанов Сергей Юрьевич, проф., д.пс.н., проф., Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, parusnik1@ya.ru

В статье представлен опыт использования тренинговых и рефлексивных технологий для повышения психологического здоровья обучающихся, готовящихся к спасательной деятельности в экстремальных и чрезвычайных ситуациях. Описаны социально-психологические и индивидуально-психологические направления и рекомендации по организации тренинговой работы с будущими спасателями.

Ключевые слова: психологическое здоровье, тренинговые технологии, рефлексия, эмпатия, коммуникативные навыки.

Получение профессионального образование в высших учебных заведениях МЧС России является важным этапом в развитии специалиста, готового работать в сфере организации и ведения гражданской обороны, экстренного реагирования при чрезвычайных ситуациях, защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций и пожаров, обеспечения безопасности людей на водных объектах и др.

Одним из ведущих вузов МЧС России является Академия гражданской защиты МЧС России (АГЗ МЧС России). Поступление в Академию происходит при жестком отборе абитуриентов. Она является военным образовательным учреждением, где присутствует строгая дисциплина, весь процесс обучения ориентирован на подготовку специалистов к работе в сложных условиях при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций, организации аварийно-поисковых мероприятий во время катастроф природного и техногенного характера.

Важным этапом подготовки обучающихся является их адаптация к образовательному процессу, к новым условиям образовательной среды. Одним из факторов адекватного вхождения в процесс обучения является степень сформированности психологического здоровья у слушателей, студентов и курсантов Академии. С этой целью в АГЗ МЧС России была проведена научно-практическая работа по «Формированию психологического здоровья обучающихся в высших образовательных учреждениях МЧС России».

Принимая во внимание различные компоненты психологического здоровья, изученные В.И.Слободчиковым, А.В.Шуваловым [2], М.В.Хватовой [6] ранее, при формировании психологического здоровья у обучающихся в структуре МЧС Рос-

сии, за основу были взяты следующие компоненты и их критерии оценки, для развития которых были разработаны тренинговые программы:

1. ***Социально-психологический компонент***, важный для адаптации обучающихся в образовательной среде академии, способствующий развитию коммуникативных свойств личности как в профессиональной, учебной, так и в профессиональной и личностной сферах. Его развитие направлено на формирование компетентности у участников тренинга по сплочению группы, принятию каждого члена группы, улучшению психологического климата в группе, умение правильно выражать свои мысли, аргументировать намерения и действия, осуществлять коммуникативную и кооперативную рефлексию [5].

Под критериями социально-психологического компонента понимаются: коммуникативные навыки, эмпатия, умение сплачиваться с людьми и работать в команде, командообразование.

2. ***Индивидуально-личностный компонент***, важный для регуляторных свойств личности, понимания своего и чужого эмоционального фона, определение ведущего стиля поведения в конфликтных ситуациях, также направлен на активизацию интеллектуальной и личностной рефлексии [5], в особенности переживаемых в критических ситуациях эмоций и чувств, умения регулировать свое эмоциональное состояние и находить оптимальный выход из конфликтов различного характера.

Под критериями индивидуально-личностного компонента понимаются: эмоциональные, регуляторные и интеллектуальные свойства личности и конфликтное поведение.

На этой концептуальной основе была выдвинута **гипотеза** о том, что тренинговая работа с обучающимися в направлении развития их социально-психологических навыков и индивидуально-личностных особенностей должна способствовать повышению психологического здоровья.

Разработанный комплекс тренинговых программ [1] в соответствии с вышеуказанными структурно-функциональными направлениями формирования психологического здоровья обучающихся авторами НПР был апробирован на студентах 2 курса гуманитарного факультета АГЗ МЧС России (направление подготовки «педагогическое образование»).

Апробация эффективности тренинговых программ состояла из следующих этапов:

1 этап – проведен подбор диагностических методик, в соответствии с критериями оценки психологического здоровья,

2 этап – проведение первичной диагностики в соответствии с выбранными методиками,

3 этап – проведение тренингов в соответствии с разработанными тренинговыми программами,

4 этап – проведение повторной диагностики в соответствии с выбранными методиками после завершения тренингов,

5 этап – анализ полученных результатов первичной и повторной диагностик.

Практическая часть работы составила 44 часа: 38 часов тренинговых занятий (развитие социально-психологического компонента – 22 часа и индивидуально-личностного компонента – 16 часов) и 6 часов для двух этапов диагностики.

В таблице 1 приведены диагностические методики, применяемые для измерения эффективности тренинговых программ.

Таблица 1 – Компоненты, критерии оценки и диагностические методики, определяющие психологическое здоровье обучающихся АГЗ МЧС России

Компонент психологического здоровья	Критерии оценки	Диагностическая методика
Социально-психологический	Командообразование, Коммуникативные навыки, Эмпатия	1)"Методика определения индекса групповой сплочённости К.Э. Сишора", 2)"Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А.Ф.Фидлеру)", 3) Тест «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявский, В.А. Федорошин (КОС), 4) Методика В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии»
Индивидуально-личностный	Эмоциональные свойства, Регуляторные свойства, Поведение в конфликте	1) «Методика многофакторного исследования личности Кеттелла», 2) Поведение в конфликтной ситуации, TKI (Томас-Килманн),

Анализ полученных в результате реализации тренинговых программ данных позволяет сделать вывод о том, что произошли положительные изменения в показателях социально-психологического и индивидуально личностного компонентов психологического здоровья и тем самым наша гипотеза подтвердилась.



Рисунок 1 – Рекомендации по совершенствованию формированию психологического здоровья в АГЗ МЧС РФ

Таким образом АГЗ МЧС РФ может влиять на формирование психологического здоровья [3] посредством специальных отделов и подразделений, внедряя специальные тренинговые программы в план работы и специальные блоки внутри ряда дисциплин.

На рисунке 1 представлены выработанные нами рекомендации по совершенствованию формированию психологического здоровья в АГЗ МЧС РФ с применением тренинговых и рефлексивных технологий.

Тренинговые технологии являются ведущими интерактивными технологиями, способствуют быстрому погружению обучающихся в учебный и воспитательный процесс, способствуют развитию у них психологических механизмов саморегуляции и рефлексии, а также быстрой социально-психологической адаптации в условиях командной работы, что в свою очередь повышает психологическое здоровье.

Сами упражнения тренинговых программ могут включать методологию арт-терапии, телесно-ориентированной и когнитивной терапии, всех видов рефлексивных практик [4], в том числе направленных на развитие и актуализацию в критических ситуациях экзистенциальной рефлексии у специалистов МЧС.

Совершенствование системы формирования психологического здоровья и ее внедрение можно проводить в два этапа:

1 этап. У обучающихся 1 и 2 курса проводить комплекс программ по формированию социально-психологического компонента психологического здоровья, в объеме 20-22 часа в течение одного семестра. Внедрение у обучающихся 1 и 2 курса комплекса социально-психологического компонента психологического здоровья будет способствовать сплочению коллектива, улучшению психологической атмосферы внутри группы, что положительно скажется на здоровье как участников группы, так и позитивно отразится на учебном процессе, будет направлять к достижению общих целей. Развитие коммуникативной и кооперативной рефлексии и эмпатии будет способствовать налаживанию межличностных процессов внутри группы, улучшать взаимодействие между обучающийся-педагог, обучающийся-обучающийся и др. Данные мероприятия можно проводить при помощи включения в рабочие программы различных дисциплин блока о психологическом здоровье личности, при этом практические занятия можно проводить с использованием тренинговых и рефлексивных технологий, направленных на выработку компетенций в сфере продуктивной коммуникации, эмпатии и эффективного командообразования.

Также рекомендуется ввести в программу обучения курс «Социально-психологический тренинг», в объеме 24-36 часа, ориентированный на подготовку специалистов, сфера деятельности которых будет тесно связана с выполнением своих обязанностей в социально-ориентированном контексте, налаживанием социальных и межличностных коммуникаций.

2 этап. У обучающихся 2 и 3 курса проводить комплекс программ по формированию индивидуально-личностного компонента психологического здоровья, в объеме 16-20 часов в течение одного. Развитие у обучающихся понимания и распознавания своего и чужого эмоционального состояния, принятие своего реального «Я», работа с самооценкой, осознание ведущего конфликтного поведения – все это будет способствовать усилени рефлексивности обучающихся, а значит их саморазвитию для будущей профессиональной деятельности, эффективной реализации себя в социуме. Разработанные в рамках этого исследования тренинговые программы и рефлексивные практики [4] будут хорошим основанием для поддержания и развития психологического здоровья обучающихся в АГЗ МЧС России, как ведущего образовательного учреждения в структуре МЧС России, и способствовать развитию их профессионального здоровья, выступать профилактикой профессионального выгорания в будущем.

1. Воронецкий В.В., Лукашевич П.Л. Психологический тренинг стрессоустойчивости как фактор формирования психологической устойчивости у специалистов

экстремальных профессий // Сб. трудов секции № 17 XXX Международной научно-практической конференции. – Химки, 2020.

2. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. – № 4. – 2001. – С. 91-105.

3. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М.: АРКТИ, 2006. – 320 с.

4. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука, 2000. – 174 с.

5. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. – № 3. – 1985. – С. 31-40.

6. Хватова М. В. Ресурсы личности и психологическое здоровье: соотношение понятий // Психология человека в условиях здоровья и болезни: материалы V Международной научно- практической конференции. Тамбов: Изд-во Тамбовская рег. общ. организация «Общество содействия образованию и просвещению». – 2015. – С. 61.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Раздел 1. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ: ВЫЗОВЫ, РЕШЕНИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Воровщиков С.Г., Данилова Т.Н., Шклярова О.А. Дистанционный формат Международных Шамовских чтений: продолжение следует. 3

Богуславский М.В. Реализация потенциала гуманистической педагогики в цифровом образовании. 12

Цветанова-Чурукова Л.З. Возможности технологии «дополненной реальности» (augmented reality – ar) в обучении акушерок и медсестер. 15

Афанасьев В.В., Афанасьев И.В. Проблемы использования методов научного познания в современных гуманитарных научных исследованиях. 22

Айтметова Ш.А. Цифровые образовательные ресурсы по информатике с использованием технологии дополненной реальности. 26

Бердимурат Ш., Есенгазивна А.С. Развитие критического мышления учащихся при овладении информационными технологиями. 28

Горлова Н.А. О подготовке педагога к работе с детьми цифровой эпохи на основе инновационных квант-технологий. 33

Загуменнов Ю.Л. Организационная культура высшего учебного заведения. 39

Заславский А.А. Применение видео канала YouTube для обучения кибербезопасности. 44

Карпова С.И., Савенкова Т.Д. Модель методического сопровождения проектной деятельности старших дошкольников. 48

Ларионова Л.И., Джафарова Ж.А., Семенов И.Н. Когнитивно-личностные компоненты человеческого капитала школьников, выбирающих профессию в современных условиях образования. 53

Машарова Т.В. Развитие признаков детской одаренности посредством функциональной грамотности. 58

Моргун Д.В., Аргунова М.В., Ермаков А.С., Ермаков Д.С. Теоретико-методологические аспекты применения экосистемного подхода в управлении образованием. 63

Нечаев М.П. Как сделать из примерной действительно рабочую программу школьного воспитания. 66
Семенов И.Н., Водопьянов Д.А. Психолого-педагогические проблемы развития психологической готовности специалистов как рефлексивно-эмпатийного компонента их человеческого капитала. 72
Сергеева Т.Ф., Ермаков А.С., Ермаков Д.С. Практическая реализация сетевой модели наставничества с применением информационно-коммуникационных технологий. 77
Смирнова С.В. Управление развитием профессиональных компетенций педагогов в школе на основе научных подходов Т.И. Шамовой. 80

Раздел 2. СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПЕДАГОГИКА: МОСКОВСКИЙ МЕТОДОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КРУЖОК – СИСТЕМА «УЧУСЬ УЧИТЬСЯ»

Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. Система непрерывного образования «Учусь учиться»: дошкольное образование – школа – педколледжи – дополнительное педагогическое образование. 85
Анисимов О.С. Рефлексивные основания общего образования: методологическая версия (ММПК). 96
Петерсон Л.Г. Организация базового процесса в системе непрерывного образования. 98
Кубышева М.А., Воровщиков С.Г. Системно-деятельностный подход: векторы осмысления. 102
Петерсон Л.Г., Лыкова И.А., Буренина А.И., Абдуллина Л.Э. Комплексная программа дошкольного образования «Мир открытий»: инновационный потенциал. 104
Кубышева М.А. Надпредметный курс «Мир деятельности»: образовательный ресурс деятельностной педагогики. 109
Петерсон Л.Г., Агаханова О.Н. «Математический театр»: олимпиадная подготовка школьников. 112
Шалыгина И.В., Мухаметов И.Р. Выращивание рефлексивности педагогов дошкольного и основного общего образования: система «Учусь учиться». 114

Раздел 3. ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ (Республика Болгария)

Цветанова-Чурукова Л.З. Возможности технологии «дополненной реальности» (augmented reality – ar) в обучении акушерок и медсестер. 115
Суходимцева А.П. Методическая деятельность учителя иностранных языков в условиях обновления федерального государственного образовательного стандарта общего образования 122
Иванова Ц.И. Экспертиза социальной и природной среды в учебных заведениях – потребность и своевременность. 129
Кираджиева В.Н. Какие управленческие модели в образовательной системе можем применить сегодня в Болгарии? 131
Спиридопулу Н.Х. Сравнение среднего образования и высшего образования между греческой и французской системами образования. 136
Стоева М.А. Формирование у учеников навыков разрешения конфликтов через проектную работу. 143
Стоименова Я.Д. Место и значение самостоятельной работы на уроке мате- 147

матики начальных классов.
Терзийска П.М. Ученики с расстройством аутистического спектра – поддержка качественного образования и инклюзии в общеобразовательной школе. 153
Терзийски М.К. Болгарские современные школы в странах-членах Европейского Союза. 160

Раздел 4. ИНТЕГРАТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДОЙ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Ярулов А.А. Программирование воспитывающей среды образовательной организации. 167
Баскакова Т.В. Условия политической социализации старшеклассников. 173
Билецкая К.О. Условия развития и воспитания социально-нормативной культуры личности обучающихся. 178
Бойко Д.А. Сравнительная характеристика программ профилактики интернет-зависимости детей и подростков. 181
Бондаренко М.М., Соханов И.И. Влияние уроков математики на воспитание обучающихся. 184
Брылева Ю.А. Кластерный подход в подготовке социальных педагогов. 189
Дахтин Р.В. Влияние цифрового образования на формирование учебно-познавательной деятельности школьников. 192
Денисьева О.А. Некоторые математические аспекты временной структуры генезиса и онтогенеза детской коммуникативности. 194
Краснова Ю.В. Влияние воспитывающей среды на развитие soft skills на уроках иностранного языка. 200
Овсянникова И.В. Изобразительная деятельность как средство развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста в условиях дополнительного образования. 203
Тен В.Н. Развитие культуры личности педагога в учреждении дополнительного образования. 207
Турлакова О.Е., Городецкий И.Г. Образовательное пространство университета с точки зрения эргономики. 209
Шеина Е.С. Моделирование системы управления дополнительным образованием детей. 213

Раздел 5. ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ (Республика Беларусь)

Бельницкая Е.А. Профессионально ориентированное профильное обучение химии с использованием электронных ресурсов. 218
Борщевская Е.В. Дидактические возможности содержания учебного предмета «Биология» по формированию у учащихся экологической грамотности в условиях реализации идей устойчивого развития. 221
Мальченко Н.С., Миклуш Т.А., Мартынова И.В. Обучение безопасности жизнедеятельности в интересах устойчивого развития. 224
ТищенкоЛ.И., Кузьменчук И.В. О необходимости и особенностях трансформации образовательных процессов в условиях реализации целей устойчивого развития. 228
Бригадин Д.П., Горбачёв Н.Н., Маковская Е.В., Ян Цзиньтао. Модели цифровой трансформация образования в условиях COVID-19. 234

Антипенко Н.А. Ключевой инструментарий подготовки экономистов в системе высшего образования. 239
Бусыгин Д.Ю. Эффективный контракт в системе высшего образования. 241
Бусыгин Ю.Н. К вопросу о становлении и развитии цифровизации высшего образования в Республике Беларусь. 243
Буча А.И. К вопросу реализации образовательной программы "Бизнес-информатика" в стенах Минского филиала РЭУ им. Г.В. Плеханова. 248
Возмитель И.Г. Совершенствование виртуальной образовательной среды: проблемы и перспективы. 251
Воронцов А.А. Подготовка к медийно-информационной школьной олимпиаде как социально педагогическое сопровождение развития медиакомпетентности учащихся. 255
Зенченко С.А., Зенченко В.А., Агаева С.Ф. Цифровые компетенции для цифровых преобразований. 259
Кудрявцева В.И. Космономическая концепция: предрасположенность и призвание к профессии социолога в рамках профориентации при поступлении в вуз. 265
Курбацкий В.Н. Процессный подход в оценке качества высшего образования. 270
Мартысюк П.Г. Противоречивые тенденции образовательного процесса в современном обществе. 273
Пучковская Т.О. Использование различных форматов электронного обучения для развития информационной компетентности педагогов. 277
Тихонович О.П. Учебное сотрудничество как средство оптимизации процесса обучения иностранному языку в вузе. 283
Ходенков А.Л. Необходимость использования ситуационных задач и кейсов в образовательном процессе Минского филиала РЭУ имени Г.В.Плеханова. 285
Шеронкина Т.И. Влияние санкций ЕС и США на развитие бизнес-образования в Беларуси. 288

Раздел 6. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ КУЛЬТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ И УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аракелян М.А., Гончар М.В., Лутфуллина А.Р. Исследование потенциала оптимизации обеспечивающих процессов при составлении учебно-методической документации в вузах. 291
Батарова Т.М. Технология управления процессом нравственного воспитания. 295
Ван Сыда, Осипова О.П. Цифровые компетенции обучающихся вуза как ресурс профессионально-личностного развития. 298
Дворядкина К.С. Актуальность формирования экономической компетентности топ-менеджеров образовательной организации в условиях трансформации. 302
Дрожжина И.Н., Рубанова Н.Ю. Работа по развитию познавательной одарённости у младших школьников на уроках и во внеурочной деятельности. 305
Искакова Л.М., Косшыгулова А.С. Методологические основы интеллектуального развития будущих учителей на основе критического мышления. 311
Карелина Н.Н. Формирование стрессоустойчивости студентов в процессе 314

воспитательной работы: системный подход.
Кирюхина М.С. Критериальное оценивание условий и содержания цифровых образовательных сред. 318
Калабухова Г.В., Маслова Н.Н. Самооценка сформированности профессиональных компетенций студентами педагогических вузов. 322
Мельситова Г.А. О формировании культуры коммуникации школьников в реальном и виртуальном пространстве. 327
Надолинская Я.В. Актуальность независимой оценки качества образования в педагогической науке и практике. 330
Наумченко С.А. Формирование мотивации сотрудников профессиональной образовательной организации к совершенствованию компетенций. 334
Нащекина Н.В. Прогностические soft skills руководителя как основа эффективного управления развитием образовательной организации. 337
Никитская Е.А. Влияние СМИ на формирование личности в эпоху постмодернизма. 340
Прибыткова О.В., Вишня Л.В. Условия успешного развития личности обучающегося в образовательном пространстве школы «Самсон». 344
Решетова Я.Ю., Сиволоб А.С. Управление процессом взаимодействия между педагогом-логопедом и классным руководителем в начальной школе. 347
Федотова Н.В. Приоритетные направления внутришкольного управления в условиях современной школы. 350
Филатова Е.В. Повышение эффективности работы сотрудников с помощью методов управления персоналом. 354
Черникова И.Ю. Инновационная модель повышения квалификации учителей математических и естественнонаучных дисциплин профильной школы. 358

Раздел 7. СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ РОССИИ

Галеева Н.Л. Сельские школы в инновационной площадке Московского педагогического государственного университета. 363
Махнев Н.А. Школы России создают «Энциклопедию сельских школ РФ». 366
Бурсова Е.А. Территория смыслов и возможностей или «Рубашка успешности». 368
Бурсова Е.А. Ассоциирование школ как ресурс повышения качества образования (на примере сельских школ Калининградской области). 372
Илларионова О.П. Агробизнес-образование: от идеи до результата. 376
Куценко Т.Н. Образовательная среда – пространство идей и творчества. 381
Машина Е.Б., Припадчев А.С. Взаимодействие московской и сельских школ как ресурс построения единого образовательного пространства. 386
Насим М.В. Расширение образовательных возможностей для обучающихся и учителей в сельской школе. 389
Огаркова Е.П., Лаптева Т.Ю., Мажейко Т.А. Инновационная деятельность в агробизнес школе: проблемы и перспективы. 393
Подшивалова Н.П. Развитие проектной деятельности и сетевой образовательной среды – условия позитивных перемен в школе. 397
Ольхина М.С., Романова М.Ю., Музыкальное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в детских музыкальных школах и детских школах искусств. 401
Серёгина И.Н., Хрунина Л.В. Малокомплектные сельские школы как база 404

научной школы МПГУ по внедрению и апробации научно-методических идей и технологий.
Солдатова Л.Р. Школьный медиапроект «Не просто сельская школа». 409

Раздел 8. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ЕГО ЦИФРОВИЗАЦИИ

Трунцева Т.Н. Формирование этнокультурной идентичности школьника: от понимания термина к организации учебно-познавательной деятельности. 412
Алексеева Е.Е. Формирование и оценка читательской грамотности средствами математики. 418
Бугрова Л.В. Проектирование заданий для формирования коммуникативной компетенции обучающихся (на основе использования приёма метафоризации). 423
Васильева Д.Е. Актуальность формирования коммуникационной компетентности бакалавров специального (дефектологического) образования с использованием информационных технологий. 427
Вихорева Н.Н. Терминологические парадоксы в практике современного учителя. 429
Громова Л.Д. Педагогическая этика в эпоху цифровизации. 436
Исаева А.О. Организация контроля иноязычной лексики на уроках иностранного языка при помощи визуального словаря. 440
Кацпшак Л. Разговор как форма общения и его влияние на формирование личности ребенка. 443
Когачевская Т.И. Коммуникативная компетентность педагогов в условиях дистанционного повышения квалификации. 454
Константинова Н.Д. Нравственный портрет министра народного просвещения А.С. Норова, написанный пером профессора А.В. Никитенко. 458
Крисанова И.В. Совершенствование профессионального мастерства учителя, осуществляющего подготовку учеников к олимпиадам по русскому языку. 462
Ломаева О.Б. Формирование коммуникативной компетентности школьников на уроках английского языка. 467
Пичугин С.С. Всероссийские проверочные работы: дидактический скрипт современного учителя начальной школы. 470
Потапенко Т.В. Методика оценивания коммуникативных учебных действий в ходе реализации программы «Разговор о правильном питании». 475
Потапов М.М., Гойхман Г.М., Борзов А.В. Проблемы коммуникации в системе «педагог – обучаемый». 478
Романова В.Н. Формирование навыков выразительного чтения: от термина к организации учебно-познавательной деятельности. 482
Слащилина Я.В. Текстовая деятельность на уроке русского языка в выделенной группе учеников-инофонов. 488
Стрельчук С.Н. Сообщество «копилка историка» в социальной сети «Вконтакте» как способ эффективного сетевого информационно-коммуникативного взаимодействия учителей истории и обществоведения. 492
Суханова С.В. Сетевые сообщества как инструмент методической поддержки педагога в условиях цифровизации образовательного процесса. 494
Усова С.Н., Утешева И.В., Власьянова А.А. Внеурочная деятельность обучающихся в зоне образовательной практики «гринфилд». 500

Хайбулина К.В. Организация учебно-познавательной деятельности на уроке биологии в 6 классе. 505
Цапко П.Д., Федорова Д.В. Образовательный потенциал интернет-ресурсов для развития различных видов речевой деятельности. 511
Юзефавичус Т.А. Технология педагогической мастерской как инструмент дидактической коммуникации. 517

Раздел 9. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ: ЦЕННОСТИ, ТРАДИЦИИ, СМЫСЛЫ

Борисова Л.А., Глебова В.Л. Методическое сопровождение образовательного процесса как ресурс управления качеством в условиях дистанционных и смешанных форматов организации. 524
Дубровина Н.Н. Подготовка современного педагога к моделированию индивидуальных образовательных маршрутов в условиях дистанционного обучения. 531
Ермолаева Л.О. Традиции и ценности в системе воспитательной работы Московского государственного областного университета. 535
Корнеева О.Д. Роль коммуникаций в управленческой деятельности педагога как менеджера образования. 540
Кочетова В.А. Взаимодействие педагогики и экономики как фактор развития экономики. 546
Махмуд Доаа Мохсен. Факторы управления качеством образования в университете. 550
Новикова С.А. Формирование профессиональной готовности педагога к взаимодействию с обучающимися – представителями субкультур. 553
Томина О.Н. Информационная компетентность как основа управленческой культуры будущего педагога. 556
Харламова Ю.С. Возможности полилингвального образовательного пространства в развитии аксиологического потенциала личности подростка. 558

Раздел 10. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Козилова Л.В. Проблематика образовательной среды: от античности до современности. 564
Арутюнова Г.З. К вопросу об этической компетентности педагога. 567
Афанасьева И.В., Куницына С.М., Фролова С.Л. Современный классный руководитель: какой он? 570
Балабанова Л.И. Создание воспитывающей среды для обучающихся общеобразовательной школы через интеграцию урочной и внеурочной деятельности. 573
Батарова Т.М., Трифонова Т.С. Компетентностный подход как стратегическое направление профессиональной подготовки будущего учителя в системе среднего профессионального образования. 577
Воронцова И.А. Повышение профессиональной компетентности педагогов по изучению познавательных процессов и избирательности мышления у учащихся. 583
Горбачев В.И., Трошина Н.В. Методическая система развития обучающихся уровня общего образования в содержании предметных компетенций деятельности учения. 589

Гуськова С.К. Мастерство публичного выступления педагога как ресурс успешности его педагогической и управленческой деятельности. 592
Дильмухамедов Е.В. Идеи опережающего управления подготовкой будущих учителей в контексте повышения качества общего образования. 595
Есина С.В. Цифровизация образования: компетенция педагога vs профессиональная деятельность. 598
Калабухова Г.В., Маслова Н.Н. Самооценка сформированности профессиональных компетенций студентами педагогических вузов. 605
Камышева Н.В. Оценка качества профессионального образования в современных условиях. 611
Кольтинова В.В. Формирование профессионального самосознания студентов педагогического вуза средствами образовательной среды. 616
Кулыгина Л.С. Учебная педагогическая практика в структуре подготовки учителя технологии. 622
Маврина М.Ф. Развитие критического мышления на уроках биологии в ходе работы с текстом. 627
Миляева А.К. Профессиональная подготовка будущих психологов в условиях цифровизации образования. 632
Миронова Н.Г., Сироткина Н.Н. Повышение профессиональной компетентности инструктора по физической культуре в условиях образовательной среды ДОО. 635
Морозов И.И. Трансформация цифровых компетенций учителя общеобразовательной школы в постковидный период. 640
Пискарева Г.В., Меркель Е.В. Развитие профессиональных компетенций педагогических работников школы по организации проектной и исследовательской деятельности с обучающимися в условиях современной образовательной среды. 644
Помазков В.В. Интегративно-личностная модель профессионально-контекстного развития учителей. 648
Сергеева М.В., Дембицкая О.Ю. Инертность педагога к инновационным процессам в образовании (постановка проблемы). 652
Сологуб С.С. Организационная культура педагогов как фактор развития образовательной среды школы. 655
Романова Е.А., Штейникова М.А. Коллективное проектирование как возможность индивидуализации в воспитательной работе, на примере исторической реконструкции. 660
Тьяу Зыонг Минь. Условия развития и воспитания положительного отношения к профессии у студентов педагогического вуза. 663
Фролова С.В. Особенности профессионального менталитета педагогов в условиях инклюзивного образования. 668

Раздел 11. ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Алексеев Г.Д., Кропова Ю.Г. Виртуальные экскурсии в природу. 672
Баженова С.А., Пучкова Е.С. Расширение содержания школьного курса информатики, основанное на использования технологии дополненной виртуальности. 676
Богатырева Л.М., Жиляев А.А. Использование цифровых ресурсов при изучении темы «Матричные синтезы в клетке». 680

Васильева Ю.С. О разработке онлайн-курса по маркетинговой деятельности в социальных сетях для педагогов дошкольного образования. 683
Каптерев А.И. Образовательный инжиниринг: системный подход и таргетированные технологии. 687
Кириллов А.И., Нерсесян Н.В. От многофункционального колледжа к образовательной экосистеме. 689
Кобелева Г.А., Суворова Т.Н. Обработка персональных данных обучающихся при использовании облачного портфолио. 692
Куманева О.С. Использование LMS для подготовки студентов педагогических вузов. 696
Любутов О.Д. Применение офисных приложений для изучения алгоритмов бинарного поиска при подготовке школьников 8-9 классов к олимпиадам по информатике. 699
Садыкова А.Р. Эвристическая образовательная среда и информационная грамотность школьников в условиях цифровизации образования. 705
Суворова Т.Н., Волкова Е.В. Системно-деятельностный подход к реализации технологии медиапроектирования в формате буктрейлинга как средства формирования читательской грамотности школьников. 708
Тужилкова О.Д., Кропова Ю.Г. Использование нейроробототов при изучении раздела «Биология человека» в средней школе. 712
Шаверская О.Н. Виртуальная выставка как компонент индивидуальных образовательных траекторий учащихся профильного медицинского класса. 715
Шунин И.В. О разработке онлайн-курса по использованию систем машинного перевода при проведении исследований для студентов педагогического вуза. 717
Шунина Л.А. Популяризация научных направлений информатизации образования как элемент подготовки будущего учителя. 720
Юровская И.Г. Цифровые инструменты в работе учителя. 724

Раздел 12. БЕЗОПАСНАЯ ШКОЛА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

Ащеулова А.В. E-inclusion: трудности и перспективы. 729
Бельский В.П. Кадровые риски образовательной организации в условиях дистанционной работы. 731
Иванов С.В. Проблемы обеспечения информационной безопасности в образовательной организации. 732
Мамедова И.О. Информатизация образования как новая и сложная проблема в направлении педагогической науки. 735
Николенко П.В. Эффективность современных мер защиты образовательных организаций. 740
Трубникова Г.В. Цифровизации общего образование в условиях COVID 19. 742
Яковлева А.В., Яковлева Ю.В. Электронное обучение в деятельности исламской образовательной организации: основные проблемы и перспективы. 746

Раздел 13. ОПЫТ ДЕТСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ «ПОЛНОГО ДИСТАНТА»

Рябухина О.И., Заславская Н.А., Лиясова И.В. Использование современных информационно-коммуникационных технологий для организации проектной деятельности школьников в условиях полного дистанта. 748
Азевич А.И. Цифровое искусство: код творчества. 751

Бабунова Ю.М., Друпина А.В. Метод проектов как средство управления формированием метапредметных и личностных результатов обучающихся (из опыта Школы МГПУ). 753
Галстян Н.А., Рязанцева А.С. Основные тенденции развития моды во второй половине XX века (исследование). 759
Гилева О.В., Сенчугов Д. Использование метода Kanban при управлении детским проектом. 761
Згогурина С.М., Герасименко Ю.А. Акмеологический аспект формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению. 763
Корбукова О.П., Силакова Д., Якимова Е. Подходы к организации детского новогоднего мероприятия в школе. 766
Левшанова Н.В., Лютина В.Н. Опыт организации проектно-исследовательской деятельности во внеурочное время. 769
Мураткызы Б., Катаев Н.С. Использование игровых методик в школьном курсе информатики. 772
Мухтярова Э.И. Участие волонтерских доброхотских отрядов «Друзья Пушкиногорья» в экологическом благоустройстве Пушкинского заповедника. 778
Шегай И.Н., Евтушенко О.В. Самоорганизация обучающегося как важный аспект проектной деятельности. 785

Раздел 14. ПЕДАГОГИКА СОТВОРЧЕСТВА И РЕФЛЕКСИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Оржековский П.А., Степанов С.Ю. Перспективы использования искусственного интеллекта в оценке креативного развития обучающихся. 790
Фёдорова Е.П., Сёмина М.В. Рефлексивный семинар как форма актуализации стратегии жизнетворчества студентов. 794
Сухоруков А.С. Факторы формирования устойчивой креативности в школе. 800
Фещенко И.А., Боровских Т.А. Эмпирическая верификация концептуально-математической модели цифровизации динамических параметров функционирования и развития репродуктивного мышления обучающихся. 804
Давыдов В.Н. Средства опосредствования как ресурс для формирования умений практически использовать знания. 809
Титов Н.А. Формирование готовности студентов к работе по развитию творческого потенциала учащихся в образовательно-цифровой системе «CREO DATUM». 813
Чернышева Л.А. Межпредметные связи как условие развития творческих способностей школьников на уроках химии в образовательно-цифровой системе «CREO DATUM». 815
Шойтова В.С., Лавров А.П. Использование цифровых образовательных технологий при групповом решении творческих заданий по химии в 8 классе средней школы. 817
Печерица Э.И. Особенности конструирования сотворческих уроков 823
Лазарева С.В. Развитие языковой компетенции школьников через сотворческие методы и приемы. 829
Дедкова Ю.С., Степанов С.Ю. Сотворчество как условие эффективного формирования спонтанной речи на иностранном языке у младших школьников. 832
Марушин А.А., Мосиенко Л.В. Insight Reflector – цифровое средство реализации рефлексивной образовательной технологии при работе с одаренными 841

детьми в условиях дистанционного обучения.
Новикова А.А. Химические задачи как средство развития профессиональных компетенций у студентов колледжа поварских направлений обучения. 847
Вахрушева А.М., Вахрушев А.Ю. Совместная деятельность педагога и учащихся в формировании исследовательской компетенции школьников. 850
Скуратова О.Б., Епифанская О.Ю. Элементы педагогики сотворчества в работе с подростками на занятиях искусством. 852
Лукашевич П.Л., Степанов С.Ю. Формирование психологического здоровья с применением тренинговых технологий и рефлексивных практик в образовательных учреждениях МЧС России. 856

Подписано в печать 08.03.2022 г. Формат 60x90/16.
Печать офсетная. Усл. п.л.58,37. Тираж 300 экз.
Издательство «5 за знания»
Тел/факс: +7-495-225-45-09, e-mail: 5zz@mail.ru