

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Российская академия образования
Казанский федеральный университет
Институт психологии и образования

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЦЕЛИ

VII Международный форум по педагогическому образованию

Сборник научных трудов

Часть III



КАЗАНЬ
2021

УДК 37
ББК 74
П24

Ответственный редактор

доктор исторических наук, профессор **А.М. Калимуллин**

Научный редактор

доктор педагогических наук, профессор **Р.А. Валеева**

Редакционная коллегия:

кандидат педагогических наук, доцент **Т.А. Баклашова**;
кандидат педагогических наук, доцент **Ш.Ф. Шеймарданов**;
кандидат педагогических наук, доцент **Э.Г. Галимова**;
научный сотрудник **А.Е. Гилязова**;
научный сотрудник **Ч.И. Низамова**;
научный сотрудник **Э.И. Фатхулова**

П24

Педагогическое образование: новые вызовы и цели. VII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. III. – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – 320 с.

ISBN 978-5-00130-509-5 (Ч. 3)

ISBN 978-5-00130-506-4

Сборник включает научные статьи участников VII Международного форума по педагогическому образованию, который проходил в Казанском федеральном университете с 26–28 мая 2021 года. В ходе форума были проведены международные научно-практические конференции «Учителя для детей с особыми образовательными потребностями», «Траектории образования в эпоху экстремальных явлений», «Подготовка учителя-воспитателя в XXI веке».

Статьи, поступившие в редакцию, рецензированы. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов.

УДК 37

ББК 74

ISBN 978-5-00130-509-5 (Ч. 3)

ISBN 978-5-00130-506-4

© Издательство Казанского университета, 2021

ПРОБЛЕМА ВОССТАНОВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье рассматривается опыт проведения Олимпиады по детской и юношеской литературе как один из способов восстановления коммуникативной целостности в современном образовательном пространстве. Совместная деятельность организаторов мероприятия, участников и родительского коллектива обеспечивает высокую эффективность процесса восстановления и трансляции культурной традиции отечественной педагогики.

Ключевые слова: коммуникативная целостность, олимпиада по детской и юношеской литературе.

*E.A. Nikolaeva., Doctor of Culturology, assistant of professor
Moscow City University
Moscow, Russia*

THE PROBLEM OF RESTORING COMMUNICATIVE INTEGRITY IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

Abstract. The article examines the experience of the Olympiad in children's and youth literature as one of the ways to restore communicative integrity in the modern educational space. The cooperative activity of the event-organizers of the event, participants and the parent team ensures a high efficiency of the process of restoration and broadcasting the cultural tradition of Russian pedagogy.

Keywords: communicative integrity, Olympiad in children's and Youth literature.

Наверное, одним из самых употребляемых слов в современной жизни является слово конфликт: военный конфликт, дипломатический, образовательный, конфликт поколений. Причины его кроются в несовпадении во взглядах на возникающие проблемы и подходах к их решению. Но настолько ли трудно людям договориться между собой? Договориться не трудно, трудно – услышать другого, соединить его мнение с собственным и превратить в новое, сохранив преемственность.

В лингвистике существует очень емкое понятие – «коммуникативная целостность текста». Суть его заключается в сохранении преемственности предложений, продвижении высказывания от известного к новому. Это понятие легко переносимо в иные области человеческого существования, поскольку именно преемственность и является основой для развития человеческого общества, выражая себя среди прочего в диалоге культур.

А. де Сент-Экзюпери однажды заметил, что единственная известная ему роскошь – это роскошь человеческого общения. Продолжая мысль, заметим также, что это и залог существования и развития человеческого общества, условие взаимодействия человека и общества в культурном пространстве. Вне коммуникации невозможна трансляция традиций между поколениями.

Это приведет к возникновению отчужденности и непонимания. Именно проблема отчужденности приобретает сегодня особую актуальность.

Современная эпоха ознаменовалась созданием беспрецедентного феномена – цифрового образовательного пространства, которому не страшны ни границы, ни удаленность от цивилизации мегаполисов, ни возраст участников и учителей. Казалось бы, наступила эра всемирного общения. Однако на этом фоне обозначена обостряющаяся год от года проблема – проблема нарушения коммуникации: между родителями и детьми, между учениками и учителями. Это вовсе не конфликт «отцов и детей», не столкновение различных философских систем, не выработка идеологической основы нового общества. Речь идет, скорее, о нарушении процесса трансляции культурных традиций.

Это, в свою очередь, приводит к снижению коммуникативной компетентности, базового свойства каждой личности, обеспечивающего ее полноценное существование в социуме. В связи с этим особую актуальность приобретает выработка приемов, методов и технологий, способствующих восстановлению коммуникативной целостности общества.

Одним из таких методов нам видится организация и проведение Олимпиады по детской и юношеской литературе на базе Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета. В течение ряда лет среди задач олимпиады – формирование у школьников представлений о детской и юношеской литературе как самостоятельном феномене мировой культуры; стимулирование и поддержка их творческой активности; содействие расширению диапазона знаний за счет привлечения при подготовке дополнительной информации. Однако на самом деле значение Олимпиады гораздо важнее – она восстанавливает целостность культурного пространства, состоящего из множества различных сфер.

Предметное олимпиадное движение сегодня находится на пике своего развития, предоставляя школьникам возможность попробовать свои силы в любой предметной области. Мы сосредоточили внимание на произведениях внеклассного чтения. Причин тому несколько. Во-первых, они редко учитываются в рекомендациях по подготовке к предметной олимпиаде по литературе. Во-вторых, при современном сокращении часов на преподавание литературы в школе на внеклассное чтение практически не остается времени, и основной массив литературы для детей остается не то что непрочитанным, но и банально неизвестным. В-третьих, именно внеклассное чтение представляется нам возможностью возвращения и укрепления традиции совместного семейного чтения, являющегося частью русской культуры.

Олимпиада проводится в два тура (дистанционный и очный) для 4 возрастных групп: для учащихся 3–5 классов, 6–8 классов, 9–11 классов и студентов колледжей. На первом туре подавшие заявки участники решают тестовые задания, что позволяет определить общий уровень читательской культуры. К выполнению среди прочих предлагаются задания следующих типов:

1. Задания на установление соответствий литературоведческих терминов, с одной стороны, родов и видов литературы, жанров литературных произведений – с другой. Например, определите жанр произведения:

А. Рыбаков А.Н. «Бронзовая птица»	1. Сказка, роман, повесть-роман
Б. Искандер Ф. «Детство Чика»	2. Роман, эпос, комедия
В. Макаренко А.С. «Педагогическая поэма»	3. Поэма, роман, драма
Г. Пришвин М.М. «Кладовая солнца»	4. Сказка-быль, новелла, повесть
Д. Шекспир У. «Отелло»	5. Трагедия, рассказ, новелла
Е. Лондон Дж. «Белый клык»	6. Рассказ, повесть, роман в стихах

2. Задания на знание литературных фактов (текстов художественных произведений, их героев, ключевых эпизодов и др.): например, соотнесите крылатые слова и выражения с произведением, из которого оно взято:

3.

А. Что значит «Я»? Я бывают разные!	1. Брэдбери Р. «Вино из одуванчиков»
Б. Никогда и ничего не просите! Особенно у тех, кто сильнее вас. Сами все предложат и сами все дадут!	2. Лермонтов М.Ю. «Демон»
В. Вы можете получить все, что вам нужно, если только это вам и вправду нужно.	3. Булгаков М.А. «Мастер и Маргарита»
Г. Ненавижу всякую мертвечину! Обожаю всяческую жизнь!	4. Грибоедов А.С. «Горе от ума»
Д. Что за комиссия, Создатель, Быть взрослой дочери отцом!	5. Уайльд О. «Портрет Дориана Грея»
Е. Давно отверженный блуждал В пустыне мира без приюта	6. Милн А. «Винни-Пух и Все-Все-Все»
Ж. Мы не выносим людей с теми же недостатками, что у нас.	7. Маяковский В.В. «Юбилейное»

4. Задания на знание интерпретаций художественного текста другими видами искусства: «Среди сказок этого писателя XX в., характерной особенностью творчества которого является оригинальный язык, наибольшей популярностью пользуется сказка, в мультипликационной версии которой есть слова: «И пошли они до городу Парижу. По дороге концерты давали, тем и жили». Назовите имя этого писателя, название сказки и имя ее главного героя».

5. Задания на концептуальное осмысление образов литературных героев в общекультурном пространстве: «Писатель рубежа XIX–XX вв., член масонской ложи, лауреат Нобелевской премии. Его лучшим произведением считается книга о мальчике, в совершенстве освоившем язык межвидового общения. Назовите имя писателя, название произведения и имя главного героя».

Второй этап предполагает создание собственной интерпретации художественного текста и выразительное чтение его. Выполнение этого задания предполагает выявление творческих способностей школьника, умений создавать разные по жанру и стилю тексты, демонстрацию готовности решать нестандартные (с точки зрения школьного обучения) филологические задачи, требу-

ющие филологической и общегуманитарной подготовки, широкого литературного и культурного кругозора, языкового чутья, художественного вкуса, а также отчасти и сценической культуры. Особенно значимым на данном этапе является умение интерпретации текста, которая рассматривается как «процесс, интегрирующий а) виды речевой деятельности (чтение-письмо/чтение – говорение), б) информационные действия (извлечение информации из текста – передача данной информации в новом тексте и предполагает не только раскрытие смысла текста, но и выражение понимания этого смысла в собственном речевом произведении» [1: 27].

Каким же образом данная олимпиада способствует восстановлению коммуникативной целостности образовательного пространства? Она восстанавливает утраченные по разным причинам традиции (сюда можно включить и определенные знания, умения и навыки, дефицит которых мы пытаемся восполнить введением новых устных и письменных экзаменов по русскому языку и литературе). Ведь образовательный процесс – явление ёмкое; это не только пространство образования как процесса, но и пространство, специально созданное для образования. И в его создании участвуют как непосредственные участники (обучающиеся), так и их учителя, родители и студенты, причём их участие проходит в различных ипостасях. Так, в олимпиадах ежегодно очень успешно принимают участие ребята из г. Торез Донецкой Народной Республики. И если вначале они только выполняли задания, то постепенно наладив обратную связь с организаторами мероприятия, они выступили и с оценкой материалов, и даже с рекомендациями для новых заданий.

Активность родителей органично подвела нас к мысли о проведении специальных мероприятий психолого-педагогической направленности (мастер-классов, лекций, бесед и пр.), посвященных проблемам детского чтения. Это, с одной стороны, помогает воссоздавать и поддерживать традицию семейного чтения, с другой, делает родителей полноправными участниками образовательного процесса. Родители (в дополнение к выставленным на сайте материалам олимпиад прошлых лет) составляют собственные планы для подготовки, опираясь в том числе, на собственный читательский опыт, контролируют ребят в чтении, составляют задания для проверки, обмениваются ими между собой, читают и пересказывают прочитанное.

В подготовке заданий олимпиады участвуют студенты-бакалавры выпускных курсов и магистранты, профессорско-преподавательский состав института, на этапе проведения и проверки присоединяются члены студенческого коллектива младших курсов, будущие педагоги. Начав педагогическую деятельность, они с удовольствием участвуют в Олимпиаде вместе со своими воспитанниками.

Олимпиада проводится пятый год, и у нас уже есть постоянные участники: и дети, и родители. Их общение, как и общение между отдельными школами и даже городами, продолжается за пределами олимпиады. Таким образом, выбранная нами методическая траектория восстановления коммуникативной компетентности оправдывает себя в полной мере. Олимпиада по детской и юношеской литературе опытным путем выработала собственную траекторию через все три уровня образовательного пространства: индивидуальный (предо-

ставляя возможности для реализации потенциала отдельных участников), групповое (представляя собой отдельно взятый коллектив) и мировой (принимая участников из-за рубежа).

И вновь обратимся к понятию «коммуникативная целостность текста». Любое явление или феномен можно расценивать как текст культуры. И таким текстом культуры, безусловно, и является Олимпиада, одновременно способствующая и сохранению, и продолжению отечественной коммуникативной традиции в образовательном пространстве.

Литература

1. Десяева Н.Д. Информационные навыки XXI века и работа с текстом на уроках русского языка в начальной школе // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы формирования у обучающихся навыков и компетенций XXI века: межд. научн.-практ. конф. (Москва, 28 февраля 2019). – М.: Изд-во «Экон-Информ». – С. 26–29.

УДК 37.08

*Л.Н. Нугуманова, д.пед.н., доцент,
г. Казань, Россия*

*Г.А. Шайхутдинова, к.п.н., доцент,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия*

Т.В. Яковенко, к.п.н.

*Институт развития образования Республики Татарстан,
г. Казань, Россия*

КОГНИТИВНО-ЦИФРОВАЯ СРЕДА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Проблема, рассматриваемая авторами в статье, коснулась сегодня практически всех образовательных учреждений системы российского образования – как влияет созданная цифровая среда на формирование, развитие и совершенствование компетенций субъектов образования? Для дополнительного профессионального образования остро встает проблема встраивания в программы повышения квалификации цифровых технологий, форматов, методов обучения. В Татарстане эта проблема решается при помощи экспертного совета, созданного в Институте развития образования Республики Татарстан совместно с министерством образования и науки РТ. Республиканский экспертный совет по дополнительному профессиональному образованию педагогических и управленческих работников системы образования Республики Татарстан организует экспертизу для всех организаций дополнительного профессионального образования и реализуемых ими программ.

Еще один фактор – мониторинг удовлетворенности педагогами курсами повышения квалификации. Качество подготовки учителя является ключевым фактором при отборе организаций и программ для включения в республиканский реестр. Институт не только организует экспертные процедуры, но и реализует дополнительные профессиональные программы повышения квалификации и переподготовки. По результатам реализованных программ проводится комплексный анализ их эффективности на основе входной, выходной диагностики, самооценки и субъективной оценки слушателей курсов. Полученные результаты позволяют с уверенностью утверждать, что ограниченные сроки обучения по программам дополнительного профессионального образования не позволяют достичь значимых результатов в развитии всего сектора профессиональных компетенций (digital, self, hard, soft), сле-

довательно, процессы повышения квалификации учителя должны быть непрерывными и продолжаться по завершении реализации программ на основе ретроспективной рефлексии. Поэтому выбранный институтом вектор – «непрерывное профессиональное развитие учителя» – направлен в первую очередь на создание условий для реализации механизмов адресного посткурсового сопровождения педагога.

Цель статьи: на основе когнитивно-цифрового подхода раскрыть влияние цифровой среды организации дополнительного профессионального образования на процесс подстройки трудовых навыков педагогических работников под новые условия профессиональной деятельности в посткурсовый период.

Методы исследования. В основу исследовательских методов положен когнитивно-цифровой подход, позволяющий активно развивать цифровые технологии и внедрять их в систему образования. Авторы опирались на анализ литературы по проблеме (Блинов В.И., Москвина, Н.Б., Никифорова, Е.И., Прохоров А., Коник Л., Тебекин А.В., а также результаты мониторинговых исследований, проведенных в рамках курсов повышения квалификации в Институте развития образования Республики Татарстан.[9,10] Разработанная нормативная база проблемы на российском и региональном уровнях является основанием для решения одной из стратегических задач – максимальная цифровизация процессов обучения для возможности реализовывать данный процесс в удаленном формате [1, 2].

Результаты и выводы исследования. Цифровая трансформация образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования – это неизбежность, которую необходимо принять и использовать в целях развития системы подготовки и переподготовки педагогических кадров. Мы рассматриваем созданный электронный портал Института как когнитивно-цифровую среду, дизайн которой определили результаты опроса слушателей курсов и участников инновационных проектов. Признаки «идеального» образа среды:

– это цифровая среда, функционирующая как практико-экспертное комьюнити, реализующая принципы «одного окна», 24/7 и «шведский стол», когнитивная составляющая представлена в микромодульном формате, контент ориентирован на адресную ликвидацию профессиональных дефицитов и запросов по развитию и совершенствованию: Hard-, Soft-, Digital-, Self-skills, с возможностью получения информационно-консультационной поддержки экспертов в комфортной языковой среде пользователя.

Таким образом, цифровая среда, это не только наличие необходимой техники и оборудования, в первую очередь – это возможность дистанционно предоставлять качественные образовательные услуги всем работникам образования. Единой точкой доступа к информационным, научно-методическим материалам стал сайт института, который за 2020 год посетило более 4 миллионов человек.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагога, когнитивно-цифровая среда, дополнительное профессиональное образование, цифровая трансформация.

*L.A. Nugumanova, Doctor of Pedagogy, Associate professor,
G.A. Shaikhutdinova, Associate professor,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia
T.V. Yakovenko Ph.D.,
Institute for the Development of Education of the Republic of Tatarstan,
Kazan, Russia*

COGNITIVE DIGITAL ENVIRONMENT OF TEACHER CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract. The problem considered by the authors in the article has affected almost all educational institutions of the Russian education system today – how does the created digital environment affect the formation, development and improvement of the educational subjects' competencies? The problem of integrating digital technologies, formats, and teaching methods into profes-

sional development programs is acute for additional professional education. In Tatarstan, this problem is being solved with the help of an expert council created at the Tatarstan Institute of education development together with the Ministry of Education and Science of the Republic of Tatarstan. The Republican expert council for additional professional education of teachers and managers of the Republic of Tatarstan education system organizes an expert examination for all institutions of additional professional education and the implemented programs.

One more factor is monitoring teachers' satisfaction with advanced training courses. The quality of teacher training is a key factor in the selection of institutions and programs for inclusion in the republican register. The Institute not only organizes expert procedures, but also implements additional professional training and retraining programs. Based on the results of the implemented programs, a comprehensive analysis of these programs' effectiveness is carried out on the basis of input and output diagnostics, self-assessment and subjective assessment of course participants. The results obtained allow us to state with confidence that the limited terms of training in additional professional education programs do not allow to achieve significant results in the development of the entire sector of professional competencies (digital, self, hard, soft), therefore, the processes of teacher training should be continuous and continue after the completion of the programs on the basis of retrospective reflection. Therefore, the vector chosen by the institute – “teacher continuous professional development” – is primarily aimed at creating conditions for the mechanisms' implementation for targeted post-course support of the teacher.

The purpose of the article is to reveal the influence of the digital environment of the additional professional education organization on the process of adjusting the labor skills of teachers to the new conditions of professional activity in the post-course period on the basis of the cognitive digital approach.

Research methods. The research methods are based on the cognitive digital approach, which allows to actively develop digital technologies and introduce these technologies into the education system. The authors relied on the analysis of the literature on the problem (Blinov, Moskvina, Nikiforova, Prokhorov, Konik, Tebekin), as well as the results of monitoring studies conducted as part of advanced training courses at the Tatarstan Institute of education development [5, 10]. The developed regulatory framework of the problem at the Russian and regional levels is the basis for solving one of the strategic tasks – the maximum digitalization of learning processes for the ability to implement this process in a remote format [7, 8].

Results and findings of the study. Digital transformation of the educational process in the system of additional professional education is an inevitability that must be accepted and used in order to develop the system of training and retraining of teachers. We consider the created electronic portal of the Institute as a cognitive digital environment, the design of which was determined by the results of a survey of course participants and participants of innovative projects. Signs of the “ideal” image of the environment:

- it is a digital environment that functions as a practical and expert community, implementing the principles of “one window”, 24/7 and “buffet”,
- the cognitive component is presented in a micromodule format,
- the content is focused on the targeted elimination of professional deficits and requests for development and improvement of: hard-, soft-, digital-, self-skills,
- with the possibility of obtaining information and consulting support from experts in a comfortable language environment of the user.

Thus, the digital environment is not only the availability of the necessary equipment, first of all – it is the ability to remotely provide high-quality educational services to all educational workers. The single point of access to information, scientific and methodological materials was the website of the Institute, which was visited by more than 4 million people in 2020.

Keywords: professional development of a teacher, cognitive-digital environment, additional professional education, digital transformation.

Цифровизация коснулась сегодня всех образовательных учреждений системы российского образования, и соответственно встает вопрос – как влияет созданная цифровая среда на формирование, развитие и совершенствование

компетенций субъектов образования? Как современный педагог работает в цифровой среде? И важнейший вопрос, как оценивает результаты своего труда и качество обучения у своих учеников?

Институт развития образования Республики Татарстан в период объявленного режима самоизоляции один из первых должен был помочь учителю перестроиться для работы в дистанционном формате. Работниками института было подготовлено огромное количество семинаров, вебинаров по работе на образовательных платформах, с обучающими программами, электронными площадками и т. д. Для оценки эффективности трансформации образовательной среды института в когнитивно-цифровую среду был проведен мониторинг среди педагогов, прошедших курсы повышения квалификации за последний год. Сегодня Всемирная сеть Интернет и для учителя является основным и самым доступным источником для решения профессиональных задач. Такой позиции придерживается и 98 % респондентов – слушателей курсов и участников инновационных проектов. Как показывает результаты опроса, педагоги испытывают проблемы с диагностикой своих профессиональных затруднений по работе в цифровой среде – 80 % респондентов отметили данный пункт. Более 60 % слушателей ощущают дефицит в изучении опыта работы отдельных педагогов, так как не владеют всеми возможностями цифрового мира, и соответственно не могут им воспользоваться. Создавая в институте когнитивно-цифровую среду, нами успешно решались озвученные педагогами проблемы.

Вот несколько подтверждений этому:

- за 2020 год через курсовые мероприятия, реализуемые институтом в рамках государственного задания учредителя, – а это 70 образовательных программ дополнительного профессионального образования – в общей сложности прошли обучение 10324 работника образования;

- инициативный проект «Открытый класс», реализованный в 2020 году, – а это всего шесть мероприятий в год – привлек 20071 работника образования.

- портал сопровождения развития профессиональных компетенций за 6 месяцев его существования посетили 14690 работников образования.

Сегодня мы рассматриваем портал Института как когнитивно-цифровую среду, дизайн которой определили результаты опроса слушателей курсов и участников инновационных проектов. Признаки «идеального» образа среды:

- это цифровая среда, функционирующая как практико-экспертное комьюнити, реализующая принципы «одного окна», 24/7 и «шведский стол»,

- когнитивная составляющая цифровой среды представлена в микромодульном формате,

- контент цифровой среды ориентирован на адресную ликвидацию профессиональных дефицитов и запросов по развитию и совершенствованию: Hard-, Soft-, Digital-, Self-skills,

- имеется возможность получения информационно-консультационной поддержки экспертов в комфортной языковой среде пользователя.

Единой точкой доступа к информационным, научно-методическим материалам стал сайт института.

Он обеспечивает доступ:

- к информации о деятельности Института. В 2020 году на сайте размещено более сотни пресс-релизов мероприятий;
- к сайту дистанционного обучения (часть курсов размещены в открытом доступе);
- к материалам электронного журнала «Современное образование: актуальные вопросы и инновации»;
- к материалам и программам проектов, реализуемых на различных уровнях;
- к социальным сетям, объединяющим учителей начальной школы, молодых педагогов, учителей-предметников. Самое большое сообщество – это учителя начальной школы – 1150 человек. Ряд мероприятий, реализуемых сегодня в институте, транслируются в прямом эфире в социальных сетях.

Еще одно экспертное сообщество создано на портале сопровождения развития профессиональных компетенций (режим доступа: <https://teachers-skills.ru/>).

Портал создан в 2020 году в рамках реализации мероприятий гранта «Повышение уровня профессионального мастерства в форматах непрерывного образования педагогических работников в рамках реализации федерального проекта «Учитель будущего».

Более трех тысяч учителей из шести регионов Российской Федерации в 2021 пройдут диагностику на портале сопровождения развития профессиональных компетенций (режим доступа: <https://teachers-skills.ru/>).

По результатам диагностических процедур формируется индивидуальный профиль участника проекта. Следует отметить, что с большой осторожностью педагоги относятся к процедуре диагностики, так как расценивают ее как контроль, но в нашем случае диагностика является формой информативной обратной связи для реализации адресной поддержки как в рамках курсовых мероприятий по реализации вариативной части программы, так и в посткурсовой период.

Портал обеспечил диверсификацию портфеля мероприятий за счет объединения ресурсов:

- эффективных практик по приоритетным направлениям непрерывного профессионального образования педагогических работников как от организаций, так и от наставников;
- комьюнити экспертов из числа ведущих специалистов и экспертов образовательных организаций высшего и дополнительного профессионального образования, компаний реального сектора экономики, деятелей науки, культуры, спорта (на сегодняшний день в сообществе более 30 экспертов из 7 регионов Российской Федерации);
- формируется база ресурсов по проблемам рефлексии опыта профессиональной деятельности обучающимися общего образования в целях построения собственной образовательной и профессиональной траектории. Представлен перечень профессиональных проб для учащихся общеобразовательных учре-

ждений, реализуемых на базе профессиональных образовательных организаций Республики Татарстан.

– Когнитивно-цифровой подход обеспечивает непрерывность процессов подстройки трудовых навыков работников под новые условия, решает проблемы личностного роста, удовлетворяет потребности в самореализации и одновременно быстрой адаптации к профессиональной среде, находящейся в условиях турбулентности.

– При разработке нового содержания цифровой института мы руководствуемся принципами:

– актуальности, заключающийся в изучении вопросов, связанных с возникновением профессиональных дефицитов и запросов педагогов;

– принцип информационного опережения, предполагающий предоставление информации по всем актуальным вопросам, связанным с цифровой средой и обучением в ней;

– принцип информационной безопасности, состоящий в четком отборе информации легитимной и рекомендуемой официальными органами (напр. Министерство просвещения РФ);

– принцип активности и самостоятельности педагогов. Педагог рассматривается нами не только как объект, но и, в первую очередь, как субъект образовательных отношений, именно поэтому на курсах повышения квалификации мы апробируем все новшества цифровой среды с точки зрения полезности, доступности, цифровой безопасности.

– Учитывая современные тенденции и принципы открытого образования, в свободном доступе на сайте института размещена информация, которую чаще всего запрашивают педагогические работники – это прежде всего методические рекомендации, информационно-аналитические материалы, циклы видеолекций и видеостажировок, бесед с обучающимися и преподавателями, также актуальные материалы от организаций-партнеров. А кадровые, технические возможности, многолетний опыт реализации инновационных проектов на различных уровнях, пул экспертов и организаций партнеров, а также клиенториентированность в деятельности ИРО РТ позволяют нам приблизить портал института к «идеальному» образу.

Литература

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации».

2. Приоритетный проект в сфере образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утверждён президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25.10.2016 № 9).

3. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / под науч. ред. В.И. Блинова. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 98 с. – С. 40–47.

4. Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов (теоретико-методологический анализ): монография / Н.Б.Москвина / Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2004. – 144 с.

5. Закон Республики Татарстан «Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Республики Татарстан до 2030 года»: принят Государственным Советом Республики Татарстан 10.06.2015.

6. Никифорова Е.И. *Формирование технологической компетентности учителя в системе повышения квалификации: дисс. ... канд. пед. наук / Е.И. Никифорова. – Чита, 2007. – 242 с.*

7. Прохоров А., Коник Л. *Цифровая трансформация. Анализ, тренды, мировой опыт. – М.: ООО «АльянсПринт», 2019. – 368 с.*

8. Нугуманова Л.Н., Шайхутдинова Г.А., Яковенко Т.В. *Цифровые технологии в образовании сегодня: достоинства и недостатки/ V Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сб. ст. участников Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 25–26 марта 2020 г. – Казань: Центр инновационных технологий, 2020. – 528 с. – С. 303–308.*

9. Нугуманова Л.Н. *Республика Татарстан: пришло время для цифровой трансформации системы ДПО [Электронный ресурс] // 2019. – URL: <https://vestnik.edu.ru/main-topic/respublika-tatarstan-prishlo-vremia-dlia-tsifrovoy-transformatsii-sistemy-dpo>*

10. Тебекин А.В. *Перспективы и риски цифровизации дополнительного профессионального образования. Профессиональное образование в современном мире. – 2019. – Т. 9, № 1. – С. 2558–2566.*

УДК 376

**В.О. Охотникова, ассистент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия**

ВЫЯВЛЕНИЕ СПЕЦИФИКИ КОММУНИКАТИВНЫХ ФУНКЦИЙ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Аннотация. В современных исследованиях в области дефектологии все чаще выявляется зависимость успешности социализации, социальной адаптации от психологического благополучия детей, особенностей их способности прогнозировать будущие события. Прогностическая способность оказывает влияние на регуляцию и контроль собственной деятельности, обеспечивает программирование и воспроизводство речевых действий, управляет коммуникативной деятельностью в целом. Научные работы современных исследователей демонстрируют стойкий интерес к вопросу о способности прогнозирования у детей. В отечественных исследованиях начато изучение способности к прогнозированию различных категорий детей с нарушениями в развитии, однако большинство из них раскрывают специфику данного процесса у детей школьного возраста. В зарубежных исследованиях описывается процесс прогнозирования у детей раннего возраста, исследуются механизмы формирования процесса прогнозирования у младенцев. При этом большая часть этих исследований направлена на изучение когнитивной и регулятивной функций прогнозирования у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями здоровья, но не так широко представлены исследования прогностической способности у детей дошкольного возраста, особенно в связи с ее коммуникативными функциями. Поэтому изучение коммуникативных функций прогнозирования у детей дошкольного возраста с речевой патологией является актуальной темой в дефектологической науке. В связи с вышесказанным определена следующая **цель исследования** – выявить у детей дошкольного возраста с речевой патологией специфику взаимосвязи прогнозирования и коммуникативных умений. Исследование проведено при помощи комплекса психодиагностических методик, в основу которых положены следующие **методы исследования:** опрос, экспертная оценка, естественный эксперимент. Количественные результаты обрабатывались при помощи компьютерной программы SPSS Statistic 23. **Выводы и рекомендации.** Исследование позволило определить, что формирование коммуникативных функций прогнозирования у детей дошкольного возраста с нарушениями

речи ограничено из-за особенностей их поведения и личностных характеристик: способности детей адаптироваться к условиям конкретной ситуации и конкретному кругу людей. Практическая значимость данного исследования заключается в том, что в его результатах описаны особенности коммуникативной функции прогнозирования у дошкольников с речевой патологией, определены характеристики детей, затормаживающие развитие у них данной функции прогнозирования. **Результаты исследования могут быть использованы** как исследователями-теоретиками, так и практиками для организации совершенно нового коррекционно-развивающего процесса, для разработки программ сопровождения, проведения сравнительных исследований по различным комбинациям характеристик детей с речевыми нарушениями, выявляя при этом новые области для изучения речевой функции.

Ключевые слова: прогнозирование, коммуникация, взаимосвязь, исследование, дошкольный возраст, речевая патология, нарушения речи.

V.O. Okhotnikova, Assistant
Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Russia

IDENTIFICATION OF COMMUNICATIVE FUNCTIONS OF FORECASTING IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISEASES

Abstract. In modern research in the field of defectology, the dependence of the success of socialization, social adaptation on the psychological well-being of children, the characteristics of their ability to predict future events is increasingly revealed. The predictive ability influences the regulation and control of one's own activity, provides programming and reproduction of speech actions, and controls communicative activity in general. Scientific works of modern researchers demonstrate a strong interest in the issue of predictive ability in children. In domestic studies, the study of the ability to predict various categories of children with developmental disabilities has begun, but most of them reveal the specifics of this process in school-age children. In foreign studies, the process of forecasting in young children is described, the mechanisms of the formation of the process of forecasting in infants are investigated. At the same time, most of these studies are aimed at studying the cognitive and regulatory functions of prediction in children of primary school age with severe health disorders, but studies of the predictive ability in children of preschool age are not so widely represented, especially in connection with its communicative functions. Therefore, the study of the communicative functions of prediction in preschool children with speech pathology is an urgent topic in defectological science. In connection with the above, **purpose of the current research** was determined – to identify in preschool children with speech pathology the specifics of the relationship between forecasting and communication skills. The study was carried out using a complex of psychodiagnostic techniques, which are based on the following **research methods**: survey, expert assessment, natural experiment. The quantitative results were processed using the SPSS Statistic 23 computer program. **Conclusions and recommendations.** The study made it possible to determine that the formation of communicative predictive functions in preschool children with speech impairments is limited due to the peculiarities of their behavior and personal characteristics: the ability of children to adapt to the conditions of a specific situation and a specific circle of people. The practical significance of this study lies in the fact that its results describe the features of the communicative function of prediction in preschoolers with speech pathology, define the characteristics of children that inhibit the development of this prediction function in them. **The results of the study can be used** by both theoretical researchers and practitioners to organize a completely new correctional and developmental process, to develop support programs, to conduct comparative studies on various combinations of characteristics of children with speech impairments, while identifying new areas for the study of speech function.

Keywords: forecasting, communication, interconnection, research, preschool age, speech pathology, speech disorders.

Введение. В современных научных исследованиях психологов и дефектологов [1, 6] четко прослеживается упрочившаяся связь между прогностической способностью и социализацией, социальной адаптацией детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья. Способность прогнозировать оказывает влияние на регуляцию и контроль выполнения любого вида собственной деятельности, обеспечивает внутреннее программирование высказывания и воспроизведение речевых действий, коммуникативную деятельность в целом. Наличие такой значительной связи у процесса прогнозирования с коммуникацией дает основание считать сформированность коммуникативных функций прогностической способности одной из основных задач коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, имеющих нарушения речи.

Теоретический анализ литературы. Основные исследователи детской речи (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Г. Рузская, Р.Е. Левина) в своих работах отмечали, что именно коммуникация, являющаяся средством общения, находится в основе целостного развития ребенка: вербального, психического и личностного компонентов. А полноценную коммуникативную способность ребенка, обеспечивает нормативно формирующийся процесс прогнозирования, который является важной частью процесса программирования речевого высказывания и его реализации.

Направленность современных зарубежных и отечественных научных работ свидетельствует об устойчивом интересе исследователей к вопросу прогностической деятельности. В.Д. Менделевич [6], А.И. Ахметзянова [2, 4], А.А. Твардовская [1], Т.В. Артемьева [1,3] изучают и описывают специфику прогностической деятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья разных категорий. Большая часть исследований по данной проблеме в отечественной науке направлена на изучение детей младшего школьного возраста. В работах зарубежных исследователей (Suddendorf Т. [7], Guerrero M.G. и Puche-Navarro R. [5]) описываются особенности процесса прогнозирования у детей раннего возраста, механизмы формирования процесса прогнозирования в целом. Однако при таком интересе к изучению данного вопроса практически отсутствуют исследования процесса прогнозирования у детей дошкольного возраста.

Цель исследования. Для определения специфики коммуникативных функций прогнозирования у детей дошкольного возраста с нарушениями речи было проведено эмпирическое исследование по выявлению связей между прогностической и коммуникативными способностями детей.

База исследования. Исследование было организовано на базах дошкольных образовательных учреждений комбинированного и компенсирующего видов г. Казани. Выборку составили 349 детей в возрасте 5–6 лет, у 210 из которых отсутствуют речевые нарушения, а 139 посещают логопедическую группу и имеют в заключении логопеда ОНР II–III уровня.

Методы и методики исследования. Эмпирические данные в ходе исследования были собраны при помощи комплекса психодиагностических методик, в основу которых положены следующие методы: опрос, экспертная оценка, естественный эксперимент.

Для обследования процесса прогнозирования использовалась методика Л.И. Переслени и В.Л. Подобед (2009) «Угадайка» («Методика исследования особенностей прогностической деятельности») в адаптации под дошкольный возраст детей.

Для обследования коммуникативных способностей детей были использованы следующие методики:

1) опросник «Шкала эмоционального неблагополучия и атипичного поведения» А.М. Казьмина, Н.А. Коновко, О.Г. Сальниковой, Е.К. Тупициной, Е.В. Фединой (2014).

2) методика Н.Е. Вераксы (2010) «Диагностика коммуникативных способностей у детей».

3) методика А.Г. Самохваловой (2011) «Метод экспертной оценки коммуникативного поведения ребенка». В качестве экспертов выступали воспитатели детей, знающие их с раннего возраста. Каждый коммуникативный показатель изучался с учетом ситуационного контекста.

4) опросник Л.Ф. Баяновой и Т.Р. Мустафина (2015) «Методика исследования соответствия дошкольника правилам нормативной ситуации». При проведении исследования по данной методике экспертами, заполняющими ответы на вопросы, выступали также воспитатели детей.

Результаты исследования. При сравнительном анализе полученных в исследовании данных между выборками детей с нарушениями речи и без нарушений речи по показателям прогнозирования и коммуникации были получены следующие выводы.

У детей с нарушениями речи отмечаются трудности в запоминании и «считывании» информации, которые затормаживают процесс успешного прогнозирования ситуации. Им требуется больше времени на запоминание стимульных материалов, неоднократное предъявление стимульного материала. У выборки детей без речевых нарушений такие трудности в воспроизведении прогноза и запоминании возникают в меньшем количестве.

В целом, дети обеих выборок на среднем уровне способны удерживать в памяти свои прогнозы, но и у тех, и других недостаточно сформирован навык контроля и распределения произвольного внимания, который является неотъемлемой частью процесса создания успешного умозаключения. Все это оказывает отрицательное влияние на результат переработки информации и проявляется у детей в неспособности проявлять стабильно успешную прогностическую деятельность.

Успешность процесса прогнозирования в значительной степени зависит от выбора детьми стратегии прогнозирования, обеспечивающей восприятие информации. У детей нашей выборки не было стабильности в выборе стратегии, в их ответах чаще наблюдалась смена стратегий, что, конечно, значительно влияет на эффективность прогноза. То есть частая смена детьми стратегий прогнозирования означает, что у детей не имеется достаточного количества опыта предугадываний развития событий и жизненного опыта в целом по предъявляемым коммуникативным ситуациям.

Дошкольники с речевыми нарушениями не имеют достаточных знаний о способах выражения отношения ко взрослому. Они показывают большую сфокусированность на состоянии ребенка в ситуации «ребенок-взрослый», то есть проецируют собственные ощущения в подобной ситуации. Отсутствие у детей правильных представлений о норме поведения в отношениях «ребенок-взрослый» приводит к тому, что дети не могут успешно дать прогноз своих высказываний и успешно спрогнозировать речевое поведение взрослого в коммуникативной ситуации. Дети из выборки без речевых нарушений показывают лучшее усвоение норм отношения со взрослыми и показывают более успешные прогнозы коммуникативных ситуаций. Соответственно, их результаты более успешны в любом виде деятельности (организованная, самостоятельная, режимные моменты), так как они не боятся контактировать с воспитателем с помощью речи и знают, как это нужно делать, в отличие от детей с нарушениями речи, которым коммуникативное взаимодействие с воспитателем дается сложнее, так как у них имеется страх быть непонятым из-за собственного речевого нарушения.

Также дети из выборки с нарушениями речи, в отличие от сверстников из выборки без нарушений речи, оказались менее послушными, что указывает на слабое усвоение у них норм поведения. Это, в свою очередь, отрицательно влияет на развитие навыков коммуникативного взаимодействия в ситуациях «ребенок-ребенок» и «ребенок-взрослый». Следовательно, отрицательное влияние оказывается и на развитии способности к прогнозированию коммуникативных ситуаций, так как этим детям сложно установить необходимые коммуникативные отношения и с детьми, и со взрослыми в организованной деятельности. Но в режимные моменты установить контакт со взрослыми и детьми им легче. На это может указывать то, что в режимных моментах существует постоянно повторяющийся алгоритм действий.

В свободной деятельности коммуникативные способности детей с нарушениями речи реализуются более успешно, ведь они не чувствуют здесь сосредоточенного на себе внимания, следственно, страх перед речевой активностью спадает.

Описанные ранее недостатки в развитии коммуникативных и прогностических способностей детей дошкольного возраста с нарушениями речи обусловлены неконтактностью детей, наличием страхов, отсутствием полноценной регуляции собственного поведения в соответствии с установленными нормами. Однако это не значит, что у детей, не имеющих речевые нарушения, эти недостатки отсутствуют совсем: они также имеют некоторые трудности в формировании коммуникативных и прогностических способностей, однако их выраженность в сравнении гораздо менее заметна.

При обработке результатов исследования для определения связей между показателями был использован корреляционный анализ по Пирсону, его результаты представлены в таблице 1.

Качественный анализ полученных результатов показал следующую специфику коммуникативных функций прогнозирования у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

У таких детей скорость формирования прогноза находится в прямой зависимости с чувством собственной безопасности: если ребенок оценивает окружающую обстановку как безопасную, то он гораздо быстрее сможет сформировать прогноз по текущей коммуникативной ситуации и свое речевое участие в ней. Также выявлено, что неконтактные дети, имеющие небольшой опыт в коммуникативном взаимодействии, медленнее формируют речевой прогноз вследствие отсутствия у них накопленного опыта в коммуникации со взрослыми и сверстниками.

Таблица 1

Взаимосвязи показателей прогнозирования и показателей коммуникативного развития у дошкольников с нарушениями речи

Прогнозирование	Нормативное поведение			Коммуникативное поведение				Эмоциональное неблагополучие			
	Послушность	Безопасность	Самомо-контроль	Орг. деят-ть реб.-восп.	Орг. деят-ть реб.-сверст.	Своб. деят-ть реб.-восп.	Своб. деят-ть реб.-восп.	Неконтактность	Тревога	Дезадаптивность	Гиперактивность
Скорость форм. прогноза	.24**	.18*		.31**	.28**	.28**	.33**	-.20*	-.24**		
Сформ. рег. прогноза	.33**	.28**	.21*	.32**	.26**	.27**	.29**	-.18*			
Воспр. прогноза											-.22*
Стратег. прогноза	.33**	.34**		.51**	.51**	.47**	.43**	-.28**	-.18*	-.18*	

** – Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* – Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Скорость формирования прогноза зависит также и от поведения детей: послушные, усидчивые, и, значит, более внимательные к происходящим речевым ситуациям дети быстрее прогнозируют собственную речь в них и продумывают ответы на возможные вопросы взрослого или сверстника в рамках темы разговора. Также выявлено, что, если ребенок ведет себя послушно и активно в организованной деятельности, взаимодействует как со взрослым, так и со сверстниками, то он быстрее может спрогнозировать дальнейшее развитие коммуникативной ситуации. То же наблюдается и в рамках свободной деятельности ребенка, если он при этом находится в коммуникативной ситуации.

В обратной зависимости скорость формирования прогноза находится с уровнем тревожности у детей. Если ребенок находится в коммуникативной ситуации, но его что-то тревожит, он о чем-то переживает (за свои поступки, результаты деятельности), то он дольше будет формировать свой речевой про-

гноз, потому что при таком расположении его мысли не будут сосредоточены на речи говорящего.

Способность регулировать свои мысли при прогнозировании речевых действий напрямую зависит от сформированности навыка самоконтроля у ребенка. Дети, адекватно контролирующие собственные действия, достаточно легко могут удержать основное направление и контекст коммуникативной ситуации, и, следовательно, будут адекватно регулировать направленность своих мыслей в отношении собственной речевой активности в текущей коммуникативной ситуации. Противоположное будет наблюдаться, если у ребенка проявляется сильно выраженная неконтактность.

Также на регуляцию прогноза у детей при коммуникативном взаимодействии влияют качество их поведения, воспитания (послушность / непослушность) и отношение к собственной безопасности. То есть послушные, усидчивые и внимательные к течению коммуникативной ситуации дети, не совершающие опрометчивых действий в отношении своего безопасного положения, будут сосредоточены на течении коммуникативной ситуации, и, значит, смогут адекватно регулировать прогнозы собственных речевых действий в рамках темы коммуникативной ситуации, а также прогнозировать возможные речевые действия других участников ситуации. Регуляция прогноза производится успешно, если дети в рамках организованной и свободной деятельности проявляют активную коммуникацию со взрослым и сверстниками.

Запоминание и воспроизведение детьми сформированных речевых прогнозов и реплик других участников коммуникации, показывающие их состоятельность как собеседников, зависит от проявления у них расторможенности. То есть, если дети излишне активны, часто отвлекаются от хода коммуникативной ситуации, не слушают говорящего, то они не в состоянии удержать в памяти прозвучавшие слова и кратковременные собственные речевые прогнозы, поэтому теряются и молчат в момент, когда наступает их очередь говорить. В данном случае ребенок не будет включен в коммуникативную составляющую происходящей ситуации.

Выбор стратегии прогнозирования у детей дошкольного возраста с нарушениями речи зависит от наличия у них проявлений тревожности, навыка адаптации к коммуникативному взаимодействию с конкретными взрослыми и/или детьми. Все это влияет на качество и смысловую составляющую речевых прогнозов, формируемых и воспроизводимых ребенком в условиях конкретной происходящей коммуникативной ситуации. Повышенная тревожность не даст ребенку полностью сосредоточиться на течении коммуникации, и, следовательно, прогнозы будут формироваться по случайной стратегии. Также нерациональные стратегии прогнозирования будут использованы детьми в таких коммуникативных ситуациях, где он не знаком с участниками или не принимает их.

Послушность и безопасность как качества личности ребенка также влияют на стратегию прогнозирования у детей с нарушениями речи. От них зависит сосредоточенность ребенка на речевой ситуации, что необходимо для адекватного выбора стратегии прогноза в ней. Адекватный выбор стратегии прогнозирования также будет выполнен детьми, если они находятся в рамках организо-

ванной или свободной деятельности, в том случае, когда они не теряют речевой контакт с воспитателем и сверстниками.

Неадекватный выбор стратегии прогнозирования будет наблюдаться у неконтактных детей. Такие дети не склонны взаимодействовать с другими, никогда не начинают первыми коммуникацию, из-за этого имеют маленький опыт речевого взаимодействия и не способны прогнозировать речевой ход ситуации, потому что не знают, что обычно говорят в подобных ситуациях. Следовательно, стратегии прогнозирования будут выбираться случайным образом.

Заключение. Таким образом, в исследовании было выявлено, что адекватное формирование коммуникативных функций прогнозирования у детей дошкольного возраста с нарушениями речи ограничено из-за их особенностей поведения и отдельных психолого-педагогических характеристик: неконтактность, тревожность, расторможенность, а также степень готовности адаптироваться к условиям текущей коммуникативной ситуации и конкретному кругу лиц, находящихся в ней. Необходимо отметить, что способность к прогнозированию у обследованных детей тесно связана с видом деятельности, которую осуществляет ребенок – режимные моменты, организованная или свободная деятельность [3].

Полученные данные помогут исследователям проблемы прогнозирования расширить сведения о коммуникативной функции прогнозирования и определить перспективы исследований в отношении коммуникативного аспекта прогнозирования.

Также полученные результаты позволяют практикам (педагогам и психологам) оптимизировать коррекционно-развивающую работу с дошкольниками, имеющими нарушения речи, и конкретизировать коррекционные задачи в разделе «Речевое развитие» адаптированных образовательных программ.

Литература

1. Ахметзянова А.И. Особенности прогнозирования и восприятия нормы младшими школьниками с нарушениями в развитии / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.А. Твардовская // *Интеграция образования*. – 2017. – Т. 21, № 3. – С. 489–504.

2. Ахметзянова А.И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие / А.И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан.ун-та, 2017. – С. 2–10.

3. Охотникова В.О. Коммуникативные функции прогностической способности у детей дошкольного возраста с речевой патологией: особенности и развитие / В.О. Охотникова В.О., Т.В. Артемьева // *Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика: сборник научных трудов XIII Международной научно-образовательной конференции (Казань, 23 апреля 2019 г.) / под ред. А.И. Ахметзяновой*. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. – Вып. 13. – С. 281–289.

4. Akhmetzyanova A.I. Anticipatory competence and ability to probabilistic forecasting in adolescents: research results. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; 11 (8), 1923–1932.

5. Guerrero M.G., Puche-Navarro R. The emergence of cognitive short-term planning: performance of preschoolers in a problem-solving task. *Acta colombiana psicología Issue 18 (2)*, 2015, 13–27.

6. Mendeleevich V.D., Bakhtiyarov F.I. Anticipation by a person of their own emotional experiences in norm and in mental pathology. *Nevrologicheskiy vestnik = Neurological Bulletin*. 2014; 46 (2), 31–38.

7. Suddendorf T. The Emergence of Episodic Foresight and Its Consequences. *Child Development Perspectives*, 11 (3), 2017, 191–195.

УДК 378.1

Л.Г. Пак, д.п.н., профессор
Оренбургский государственный педагогический университет
г. Оренбург, Россия

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ КОНЦЕНТРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ БУДУЩЕГО В АРХИТЕКТОНИКЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Внедрение федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, обновление профессиональных функций учителя с учетом Профессионального стандарта Педагога актуализировало проблему обоснования ценностно-смысловых концентров профессиональной подготовки учителя будущего в архитектонике высшего образования. Анализ нормативно-правовых документов и иных научных разработок, регулирующих сферу высшего образования свидетельствует о необходимости реализации обновленной стратегии профессиональной подготовки студента вуза, нацеленной на формирование учителя «новой формации», профессионально компетентного, креативно мыслящего, мобильного, стрессоустойчивого, ответственного, социально активного, способного быть конкурентоспособными на рынке педагогического труда, компетентно решать нестандартные задачи модернизации на всех уровнях образования. Поставленные целевые ориентиры национального проекта «Образование» обуславливают постановку проблем-вызовов, решение которых определяет стратегию модернизации профессиональной подготовки учителя будущего в вузе с учетом реализации обоснованных в исследовании ценностно-смысловых концентров изучаемого феномена. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: обосновать ценностно-смысловые концентры профессиональной подготовки учителя будущего в архитектонике высшего образования в условиях внедрения нового федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (бакалавриат). **Методы исследования:** теоретические методы, среди которых теоретический анализ предмета исследования; анализ нормативно-правовых документов; рефлексивно-системный анализ организации профессиональной подготовки бакалавра в педагогическом вузе. В статье исследуется опыт Оренбургского государственного педагогического университета. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости организации профессиональной подготовки бакалавра педагогического вуза с обязательным фокусом на ценностно-смысловые концентры изучаемого феномена: компетентностно-ориентированный концентр; информационно-медийный концентр; деонтологически-культуросообразный концентр.

Ключевые слова: педагогическое образование, учитель будущего, профессиональная подготовка, ценностно-смысловые концентры, вызовы современности, образовательный стандарт, профессиональный стандарт.

**VALUE AND SENSE CONCENTERS OF PROFESSIONAL TRAINING OF A TEACHER
OF THE FUTURE IN THE ARCHITECTONICS OF HIGHER EDUCATION**

Abstract. *The introduction of the Federal state educational standard of higher education in the direction of training 44.03.01 Pedagogical education, updating the professional functions of a teacher, taking into account the Professional Standard of the Educator, updated the problem of substantiating the value and meaning concentrators of professional training of the teacher of the future in the architectonics of higher education. An analysis of regulatory documents and other scientific developments governing the field of higher education indicate the need to implement an updated strategy for professional training of a university student aimed at forming a teacher of a "new formation", professionally competent, creative, mobile, stress-resistant, responsible, socially active, able to be competitive in the pedagogical labor market, competent to solve non-standard modernization tasks at all levels of education. The target guidelines set by the national project "Education" lead to the setting of problems-challenges the solution of which determines the strategy for modernizing the professional training of the teacher of the future at the university, taking into account the implementation of the value-meaning concentrators of the studied phenomenon. Based on the abovementioned, the **goal of the study** is to substantiate the value and meaning concentrators of professional training of the future teacher in the architectonics of higher education in the context of the introduction of a new Federal state educational standard for higher education (Bachelor's degree). **Research methods:** theoretical methods, including theoretical analysis of the subject; analysis of legal instruments; reflexive and systemic analysis of the organization of professional training of a Bachelor's degree in a pedagogical university. The article investigates the experience of the Orenburg State Pedagogical University. **Conclusions and recommendations.** The study makes it possible to conclude that it is necessary to organize professional training of a Bachelor of a pedagogical university with an obligatory focus on the value-meaning concentrators of the phenomenon being studied: a competent-oriented concentrator; information and media concentrator; deontologically-culture-like concentrator.*

Keywords: *pedagogical education, teacher of the future, professional training, value and meaning concentrators, challenges of our time, educational standard, professional standard.*

Введение. Социокультурные и социально-экономические преобразования современного социума обуславливают реализацию обновленной стратегии профессиональной подготовки студента-педагога в архитектонике высшего образования, нацеленной на формирование учителя «новой формации», профессионально компетентного, креативно мыслящего, мобильного, стрессоустойчивого, ответственного, социально активного, способного быть конкурентоспособным на рынке педагогического труда, компетентно решать нестандартные задачи модернизации на всех уровнях образования с учетом введения новых федеральных государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего, среднего общего образования, реализации обновленного функционала профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (далее «Педагог») для высокой результативности труда в области развития, воспитания, обучения школьников [9].

Именно такой компетентные выпускники педагогического вуза, способные работать в команде, мгновенно ориентироваться в постоянно изменяющемся-

ся мире, гибко и качественно перерабатывать обновленный поток знаний, апробировать новые образовательные технологии и цифровые инструменты в любых условиях и форматах, создавать конкурентоспособные интеллектуальные продукты и реализовывать неклассические задачи выступают элитарной группой учителей будущего, движущей силой интенсивной модернизации образовательных парадигм и использования инновационных подходов к обучению подрастающего поколения.

Теоретический анализ литературы. Значимый аспект профессиональной подготовки учителя будущего в архитектонике высшего образования отражен в паспорте национального проекта РФ «Образование» в аспекте обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования [7].

Поставленные целевые ориентиры национального проекта «Образование» в рамках федеральных проектов «Учитель будущего», «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Цифровая образовательная среда», «Молодые профессионалы», «Новые возможности для каждого», «Социальная активность», «Экспорт образования» [7] обуславливают выдвигание проблем – вызовов [3], решение которых определяет стратегию модернизации профессиональной подготовки учителя будущего в вузе с учетом реализации обоснованных в исследовании ценностно-смысловых концентров (компетентностно-ориентированного, информационно-медийного, деонтологически-культуросообразного) изучаемого феномена.

Цель исследования. Исходя из вышеуказанного, целью исследования является: обосновать ценностно-смысловые концентры профессиональной подготовки учителя будущего в архитектонике высшего образования в условиях внедрения нового федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (бакалавриат).

База исследования. В статье исследуется опыт Оренбургского государственного педагогического университета, направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (бакалавриат).

Методы исследования: теоретические методы, среди которых теоретический анализ предмета исследования; анализ нормативно-правовых документов; рефлексивно-системный анализ организации профессиональной подготовки бакалавра в педагогическом вузе.

Результаты исследования. В исследовании произведена корреляция выдвигания проблем проблем-вызовов современной системы образования и обоснования ценностно-смысловых концентров профессиональной подготовки учителя будущего в архитектонике высшего образования.

Первая проблема-вызов подготовки нового поколения учителя будущего в архитектонике высшего образования – отражает необходимость повышения рейтинга российского образования в мировом сообществе, исследуемого в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment) в аспекте возможности полноценного функционирования выпускников школ в многообразных обла-

стях деятельности, общения и социальных отношений. Полученные результаты опроса 15-летних обучающихся России демонстрируют их нахождение на среднем уровне оценки глобальных компетенций (знания, познавательные умения, социальные умения и отношения, ценности), в ряде случаев, превышение его. Это свидетельствует о конкурентоспособности отечественной системы образования. Однако достижение учащимися высших уровней освоения глобальной компетентности не может проходить стихийно, а требует организации специальной подготовки [12] учителями поколения будущего.

В этой связи необходима реализация компетентностно-ориентированного ценностно-смыслового центра профессиональной подготовки учителя будущего в архитектонике высшего образования, отражающего необходимость организации опережающего качества образования глобально компетентного студента в аспекте созидания и трансляции знаний, опережающих уровень научно-технического производства прогрессирующего общества и рынка труда, создающих базис критического панорамного мышления, активного преобразования и продуктивного созидания себя и окружающей действительности.

Учитель будущего – это связующее звено между социумом и подрастающим поколением, ориентированный на подготовку выпускника школы, в части формирования планируемых (личностных, метапредметных и предметных) результатов для жизни в неопределенном будущем. Такой учитель характеризуется освоением жестких профессиональных навыков, компетенций (*hard skills*) и мягких непрофессиональных навыков, гибких компетенций [1; 2] (*soft skills*) (тайм-менеджмент, работа в команде, форсайт-управление-самоуправление, продуктивная коммуникация, коллаборация, креативное и критическое мышление, лидерство, эмпатия, инновационность, ответственная рискогенность, эмоциональный интеллект, профессиональная устойчивость, способность усваивать и применять знания в незнакомых ситуациях, решение проблем, принятие решений и т. п.) для формирования у обучающихся «гибких компетенций» в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, оптимальной капитализации потенциала взрослеющих субъектов на пути к успеху. В практических рекомендациях благотворительного фонда «Вклад в будущее» «Компетенции «4 К»: формирование и оценка на уроке» выделены четыре вида компетенций учащихся: креативное мышление, критическое мышление, коммуникация, кооперация [5: 7]. Актуальность формирования гибких компетенций учителя будущего отражена в докладе «Двенадцать решений для нового образования» [4] Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики.

Анализ требований к профессиональной подготовке студента-педагога, задач и содержания его будущей деятельности, предусмотренных ФГОС ВО 3++ (2018 г.) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (бакалавриат), свидетельствует о том, что обществу необходим будущий учитель, обладающий определенными компетенциями: «универсальными (УК-1 – системное и критическое мышление; УК-2 – командная работа и лидерство, УК-3 – коммуникация; УК-6, УК-7 – самоорганизация и саморазвитие) и общепрофессиональными» [8].

Значимым при реализации компетентностно-ориентированного ценностно-смыслового центра профессиональной подготовки учителя будущего в архитектонике высшего образования выступают следующие методы и формы: SWOT-анализ, метод «увеличение ресурса успеха», опережающие задания (англ. – flipped classroom), использование таблиц «Знаю – Хочу знать – Узнал», метод реконструкции креативной и педагогической нормы, метод педагогической интроспекции смыслообразования в профессии, метод брейнрайтинга, метод обучения ассертивному поведению, метод коллаборативного обучения, метод краудсорсинга, диаграмма самопрезентации идей, «мозговой штурм», осуществления проб (трудовых действий) студента и т. д.

Вторая проблема – вызов подготовки учителя будущего в архитектонике высшего образования опосредована цифровизацией постиндустриального социума, активным внедрением в образовательную сферу информационно-коммуникационных технологий, выстраиванием обновленного формата онлайн и офлайн коммуникаций участников образовательных отношений (Homo virtualis, Homo informaticus, «Homo Cyberus», Homo Creative, Homo acting – субъектов, ориентированных на феномен виртуальности, информационный обмен, интерактивность, генерацию и усвоение медиапоток, креативность).

В этой связи необходима реализация информационно-медийного ценностно-смыслового центра профессиональной подготовки учителя будущего в архитектонике высшего образования, актуализирующая необходимость развития умений студента–педагога работать с массивом информационных потоков, систематизировать, структурировать и критически осмысливать информационный материал, дидактически оправданно использовать разнообразные виды и типы информационных ресурсов для повышения качества образования. Значимым при это выступают:

– организация в вузе смешанного обучения (аудиторного и виртуального) в обновленных образовательных медиа-форматах (e-learning, Web-based learning / Internet-based learning) с использованием традиционных форм обучения;

– использование потенциала учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студента в аспекте реализации онлайн и оффлайн коллективных и индивидуальных маршрутов познания, общения, деятельности;

– конструирование продуктивной онлайн и офлайн педагогической коммуникации субъектов образования образовательной, в том числе в цифровой среде на основе «особой» культуры преподавателя высшей школы, выступающего тьютором в области активизации личностного потенциала студента, навигаторов в поле многочисленной информации, фасилитатором в сфере поддержки и минимизации проблем личностно-средового взаимодействия, наставника в векторном пространстве непрерывного образования и самообразования, мотиватора инициативных начинаний будущего учителя, консультанта разработки индивидуального образовательного маршрута, исследователя – руководителя проектов, инструктора нормативно-безопасного поведения в Интернет-пространстве, администратора сравнительной оценки достижений учителя будущего (e-teacher, e-instructor, e-facilitator, e-supervisor, e-learning administrator and s.n.);

– вовлечение студента в работу в информационно-образовательной среде вуза для получения доступа к неограниченному количеству информационных ресурсов, и развитие умений его критической «фильтрации», апробирования многообразных социальных ролей в виртуальных и реальных информационных средах «обитания» [6];

– введение спецкурса формирования информационной стрессоустойчивости учителя будущего (развитие навыков противодействия манипулированию сознанием и поведением, критического осмысления информационных потоков, нахождения социально и профессионально ценной и полезной информации).

Организация образовательного процесса в рамках реализации информационно-медийного ценностно-смыслового центра профессиональной подготовки учителя будущего определяет ведущие методы и формы: исследовательские мастерские, экспериментальные мини-курсы, метод синхронизации мультисценарного взаимодействия, видеоанализ поведенческих моделей коммуникации субъектов образования в реалиях современной информосферы, метод генерализации, создание исследовательско-тематических Web-квестов, фестиваль студенческих научных продуктов, научные брифинги, виртуальные практикумы, совместная работа в формате инфографики, интерактивных хроник (таймлайна), вебинары, видеоконференцсвязи, онлайн-олимпиады и т. д.

Третья проблема – вызов подготовки нового поколения учителя будущего в архитектонике высшего образования обусловлена приоритетным направлением государства на укрепление и распространение духовно-нравственных ценностей народов РФ, освоение и трансляцию студентом педагогического вуза исторических и национально-культурных традиций, социокультурного кода нации подрастающему поколению. Обществу необходим: учитель будущего, обладающий устойчивой системой нравственных и гражданских ценностей, демонстрирующей высокую культуру, ответственность и способность принимать самостоятельные решения, нацеленные на повышение благосостояния страны, народа, учащихся (Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года [10]); учитель будущего, умеющий принимать вызовы времени с позиции безопасности реализации профессиональных функций, в приоритете которого ответственность за осуществление качественных образовательных услуг, взвешенный выбор педагогический действий, безусловная любовь к детям и своему труду, высокий уровень духовности, нравственного поведения. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» определяется приоритетность формирования ответственности личности как одного из ведущих принципов государственной политики в образовательной сфере (ст. 3) [11].

Для этого необходима реализация деонтологически-культуросообразного ценностно-смыслового центра профессиональной подготовки учителя будущего, позволяющего в образовательном процессе вуза создавать условия для:

– осмысления студентом-педагогом ценностных оснований области выбранной трудовой деятельности, социального долга и реализации собственного предназначения в педагогической работе, сохранения и преемственной переда-

чи подрастающему поколению духовно-нравственных ценностей, исторического наследия и нравственного опыта народов страны;

- углубления знаниевых конструкторов студента-педагога о нормативах и ответственности поведенческих моделей субъектов образования, установках и ценностях профессионального сообщества, принципах профессиональной этики, основах правового регулирования в сфере образования;

- осуществления личностно-центрированного подхода к обучению в вузе с учетом своеобразия и самобытности студента-педагога как носителя социокультурного богатства страны, хранителя духовно-нравственных основ человеческого общежития, субъекта духовного самосовершенствования;

- вовлечения в разнообразные социально значимые и профессионально ориентированные практики в учебной и внеаудиторной деятельности (просветительские, социокультурные, этнографические, археологические, благотворительные (волонтерство), научно-поисковые, гражданско-патриотические, исторические, социальные акции и проекты, экскурсионные, выставочные), позволяющие сформировать четкие мировоззренческие принципы и жизненные ориентиры учителя будущего, адекватно принимать обоснованные решения в нестандартных ситуациях нравственного выбора в контексте осознания границ свободы, права, ответственности;

- развитие антиципационной состоятельности учителя будущего для прогнозирования как отрицательных, так и положительных последствий педагогических действий с позиции защищенности от рискогенных ситуаций, опасностей и вызовов в педагогическом труде, исполнения моральных норм и следования духовным ориентирам.

Значимым в данном ценностно-смысловом центре выступает организация культуросообразной среды вуза (согласованность традиций и новаций образования, атмосфера и ритуалы вуза, профессорско-преподавательских состав и состав студентов, направленность подготовки и технологий обучения и т. д.), характеризуемая диалогичностью, толерантностью, духовно-культурной насыщенностью, нацеленностью на профессиональные достижения студента, определяемая обеспечением освоения духовно-нравственных ценностей, обретение обновленных жизненных и профессиональных смыслов, обогащение опыта открытий и диалогов, способов культурной самореализации с позиции регуляторов нормативно-безопасного и культуросообразного поведения, общения и деятельности

В рамках деонтологически-культуросообразного ценностно-смыслового центра профессиональной подготовки учителя будущего необходимо использовать разнообразные методы и формы: этические беседы, метод «зеркало» – самоанализ, метод диагностических бесед саморефлексии студентом барьеров профессионального становления, ценностно-смысловой диалог в философском клубе, педагогическая мастерская «Формирование национальной идентичности», панельные дискуссии, разбор case study (ситуации морального выбора, решение нестандартных профессиональных ситуаций – ситуации-проблемы, ситуации-оценки, ситуации-упражнения нравственной и профессионально ориентированной направленности), литературная гостиная, ролевые

и деловые игры, дискуссионный клуб «Связь поколений», метод провокационных высказываний, студенческая киностудия, метод использования обобщенного нравственно-педагогического опыта, метод репрезентации нормативно-безопасного поведения, общения и деятельности и т. д.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование позволило обозначить определенные ценностно-смысловые концентры (компетентностный информационно-медийный, деонтологически-культуросообразный) профессиональной подготовки учителя будущего в архитектонике высшего образования, отвечающие основным вызовам постиндустриальной действительности.

Результаты исследования могут быть использованы при: разработке основных профессиональных образовательных программ высшего образования, учебных планов, рабочих программ практик, реализуемых в образовательном процессе вуза; обосновании концептуальных положений методологии практической подготовки учителя будущего с учетом требований ФГОС 3++, Профессионального стандарта Педагога.

Литература

1. Абрамовских Т.А., Ильина А.В., Коптелов А.В., Машуков А.В. Повышение мотивации педагогов к непрерывному профессиональному развитию в контексте реализации федерального проекта «Учитель будущего» // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* – 2020. – № 2 (43). – С. 130–145.

2. Бацунов С.Н., Дереча И.И. Кунгурова И.М., Слизкова Е.В. Современные детерминанты развития *soft skills* // *Концепт: научно-методический электронный журнал.* – 2018. – № 4. – С. 12–21.

3. Вейдт В.П. Ключевые понятия федерального проекта «Учитель будущего»: постижение смыслов // *Педагогика и психология образования.* – 2019. – № 4. – С. 9–21.

4. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики [Электронный ресурс] / под общей ред. Я.И. Кузьмина, И.Д. Фрумина. – М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2018. – URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie.

5. Компетенции «4 К»: формирование и оценка на уроке: практические рекомендации / авт.-сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. – М., 2019. – 76 с.

6. Пак Л.Г. Социализация студентов вуза в эпоху цифрового общества // *Вестник Оренбургского государственного университета.* – 2020. – № 5. – С. 66–73.

7. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам от 24.12.2018 – № 16). [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/72192486/>

8. Проект Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (бакалавриат) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/71897858/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

9. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>

10. Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171835/

11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

12. Функциональная грамотность: глобальные компетенции: отчет по результатам международного исследования PISA-2018 [Электронный ресурс]. – М., 2020. – URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/ГК%20PISA-2018>.

УДК: 378.018.43

*А.А. Панкова, к.п.н.
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена»
г. Санкт-Петербург, Россия*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И КОМПЬЮТЕРНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье обсуждаются особенности реализации дистанционного музыкального образовательного процесса, выделены учебные элементы системы дистанционного обучения Moodle, позволяющие организовать процесс обучения. На примере дистанционного курса «Компьютерное музыкальное творчество» рассмотрены особенности размещения учебного контента и построения методики дистанционного обучения музыкальным дисциплинам. Также, определена роль музыкально-компьютерных технологий как неотъемлемого элемента процесса организации дистанционного музыкального образования.

Ключевые слова: дистанционное музыкальное образование, система дистанционного обучения Moodle, инструменты организации удаленного обучения, формы контроля в дистанционном музыкальном образовательном процессе, музыкально-компьютерные технологии.

*A.A. Pankova, candidate of pedagogical sciences
The Herzen State Pedagogical University of Russia,
St. Petersburg, Russia*

DISTANCE LEARNING AND COMPUTER MUSICAL CREATIVITY: PROBLEMS AND PROSPECTS

Abstract: The article discusses the features of the implementation of the distance musical educational process, highlights the educational elements of the Moodle distance learning system, which make it possible to organize the learning process. On the example of the distance course “Computer musical creativity” the features of the placement of educational content and the construction of methods of distance learning in musical disciplines are considered. Also, the role of music and computer technologies is determined as an integral element of the process of organizing distance music education.

Keywords: distance music education, distance learning system Moodle, tools for organizing distance learning, forms of control in distance music educational process, music and computer technologies.

При реализации музыкального дистанционного образования необходимо учитывать особенность обучения дисциплинам сферы искусства. Несмотря на то, что при организации удаленного образования используются одни и те же технологии, форма размещения учебного контента и методика дистанционного обучения музыкальным дисциплинам не является универсальной для любого образовательного направления [1; 4; 5; 6]. В ходе своего развития процесс му-

зыкального дистанционного обучения приобрел новые формы представления учебного контента. Так, в предлагаемом материале все большую долю занимают мультимедиа (например, это могут быть видеолекции с преподавателем, а также запись концертов, интервью, мастерклассы и многое другое) [2; 3].

Способы изложения теоретического материала также приобрели новый формат. Появляется возможность подачи его, например, в виде интерактивных лекций, которые выстроены с учетом индивидуальной траектории обучения, а также насыщены мультимедийным контентом, позволяющим сделать образовательный процесс более содержательным и увлекательным. В такой лекции могут быть дополнительные задания (разных форм и разного уровня сложности), по результатам выполнения которых обучающиеся автоматически перенаправляются на соответствующие этапы лекции. Также, в учебном материале могут содержаться презентации, нотные партитуры, аудиопримеры и многое другое, что необходимо для полноценного, насыщенного и глубокого изучения темы [8].

Отдельное внимание заслуживает вопрос организации контрольных мероприятий, которые реализованы также, с использованием разных способов контроля и форм его проведения. Это и тесты, и практические задания, и семинары, где обучающиеся знакомятся с работами друг друга, и форумы, где открыто представлены отчетные и экзаменационные творческие проекты [7].

Очевидно, что дистанционные курсы, особенно в сфере музыкального образования, должны быть представлены в увлекательном разностороннем формате, позволяющем полноценно организовать процесс обучения. Наш положительный опыт реализации таких программ с дистанционной формой поддержки позволяют сделать вывод о возможности достижения этой цели на практике [9].

При реализации дистанционного образования, прежде всего, необходимо определиться для какого возраста обучающихся и по какой специальности необходимо организовать дистанционное музыкальное образование. Будет ли обучение смешанным, т. е. очное, традиционное обучение с дистанционной поддержкой или полностью удаленным. В зависимости от этого мы понимаем, какой вид учебного контента нам следует оцифровывать и как его размещать на ресурсе.

В целом, весь учебный контент, который необходимо передать обучающемуся можно разделить на два вида:

- материал, который без потерь может быть оцифрован, передан и легко воспринят слушателем (например – теоретический);
- материал, который сложнее донести до слушателя, а слушателю – полноценно принять его.

Очевидно, что ко второму виду учебного контента относится все, что связано с развитием исполнительских практических навыков, а также с формированием музыкальных способностей и музыкальным воспитанием в целом [10].

Данная проблема, зачастую, и является краеугольным камнем в спорах о роли дистанционного обучения в музыкальном образовании. Но в тоже время, при правильной организации удаленного обучения возможно успешно решить эту задачу, минимизировать потери и даже обогатить образовательный процесс новыми элементами, которые обычно не встречаются в традиционном музыкальном образовании.

В системах дистанционного обучения (СДО) можно успешно разместить контент того и другого вида, а также проводить другие контрольные и организационные мероприятия которые требует образовательный процесс. На примере одного из наших курсов «Компьютерное музыкальное творчество» рассмотрим учебные элементы, которые можно применить в СДО Мудл [11].

Рассматриваемый курс является практикоориентированным, именно поэтому здесь в огромном количестве представлены видеозанятия. Создание видеоуроков – трудоемкий процесс, но благодаря им курс становится информативным и по-настоящему интересным.

Как правило, видеосюжеты разделены на короткие подтемы, продолжительностью (8–15 мин) объединяющие тему в целом. Размещены они (из-за своего большого объема) не в самой системе дистанционного обучения, а на внешнем ресурсе. На странице курса находится ссылка, по которой можно проследовать до видеолекции. На рисунке 1 представлен пример размещения видеозанятий в СДО Мудл.

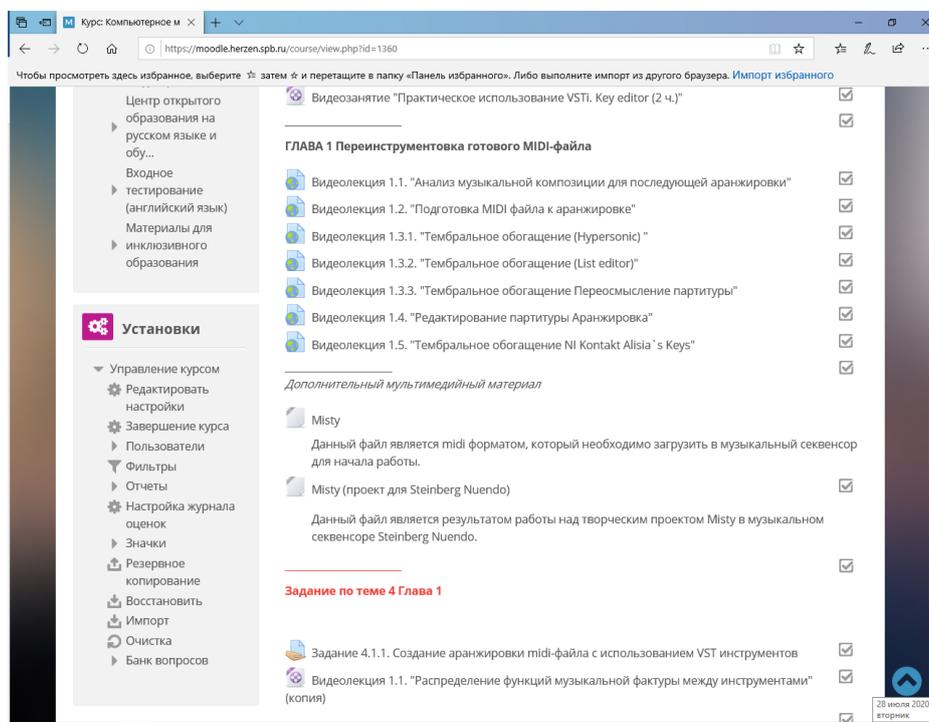


Рисунок 1. Размещение видеозанятий в СДО Мудл

Сами видеосюжеты могут быть представлены по-разному, что обусловлено самой формой занятия (лекция, практическое занятие, лабораторная работа и др.). Например, это могут быть видео с элементами презентации, где мы видим и преподавателя и мультимедийный материал в режиме одного окна. Таким образом можно и показать алгоритм предстоящей работы и поговорить о программном обеспечении и рассмотреть партитуру и проанализировать творческий проект и многое другое. На рисунке 2 представлен пример видеозанятия со встроенной презентацией.

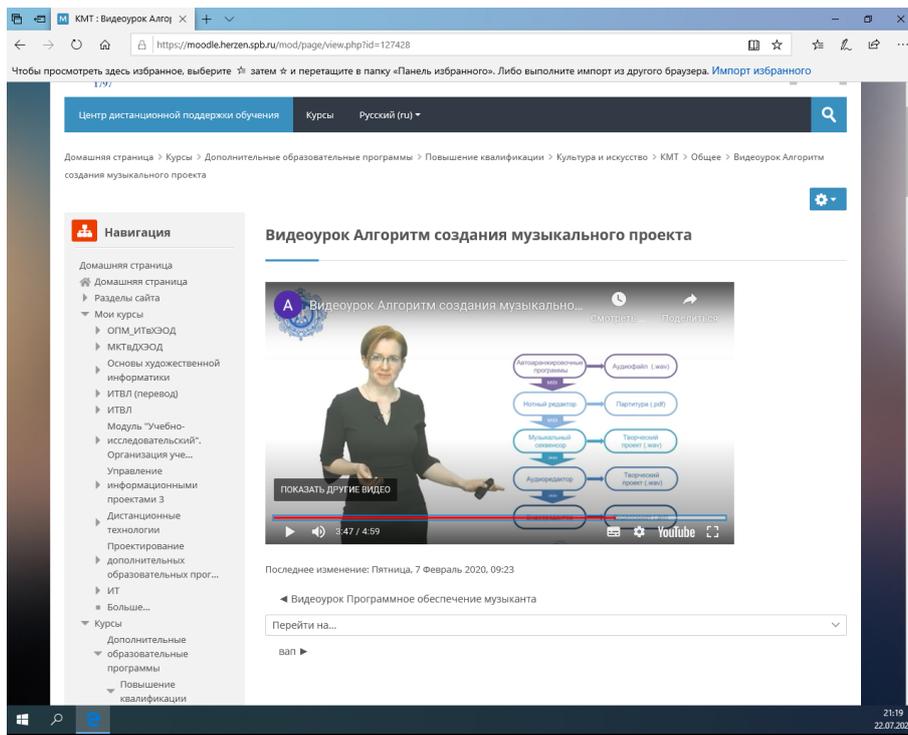


Рисунок 2. Пример видеозанятия со встроенной презентацией

Также, видеоуроки могут быть детализированы, т. е. слушатели подробно видят происходящее на экране (это особенно актуально при работе с компьютерными программами) и, например, клавиатуру инструмента, где наглядно продемонстрирован ход работы. На рисунке 3 представлен пример видеозанятия реализованном в мультикамерном режиме (захват экрана и съемка внешней камеры).

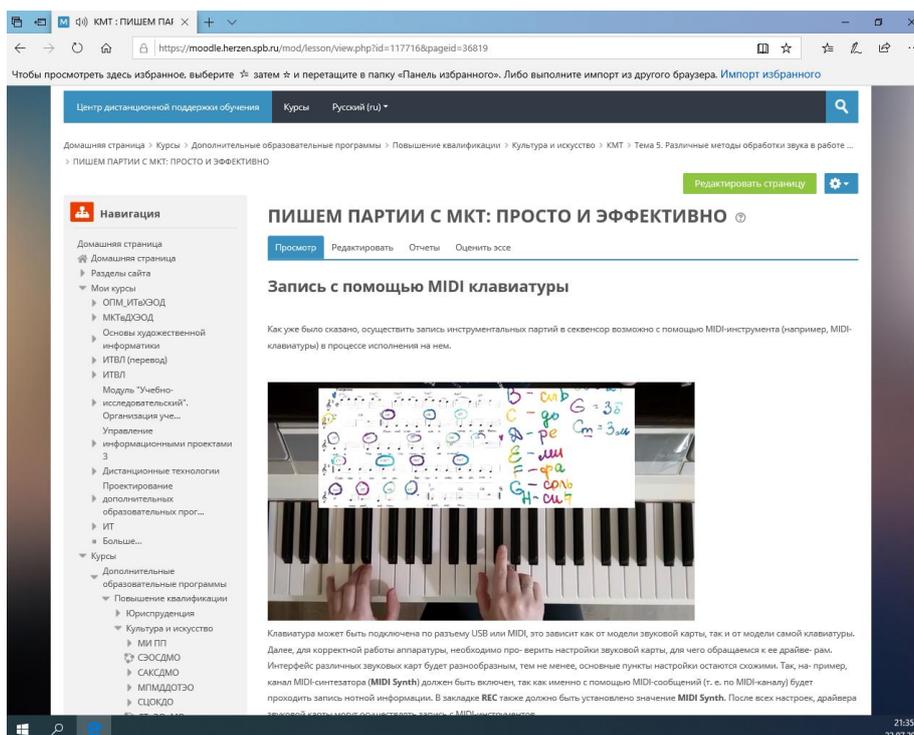


Рисунок 3. Пример видеозанятия, реализованного в мультикамерном режиме

держание, делить его на главы и параграфы). Или в интерактивных лекциях, где есть возможность разработать траекторию изучения учебного материала обучающимися пошагово. Т. е. в такой лекции могут быть дополнительные задания (разных форм), по результатам которых обучающиеся автоматически направляются либо на следующие страницы лекции, либо на ее повторение. Помимо того, сама лекция может быть выстроена очень интересно за счет обогащения интересным мультимедийным контентом [5].

Отдельное внимание заслуживает вопрос организации контрольных мероприятий. Проверить уровень усвоенного материала – это одна из проблем как традиционного, так и дистанционного образования. Как определить уровень усвоенного материала нескольких сотен (или даже тысяч) дистанционных обучающихся? Это задача, которую еще предстоит решить, однако, некоторые формы проверки усвоенного материала уже доступны и могут быть успешно использованы [6].

Так, например, в рассматриваемом нами курсе «Компьютерное музыкальное творчество» основной из форм работ является создание творческого проекта. В процессе которого слушатели самостоятельно создают аудиосопровождение на предварительно выбранный видеосюжет (это может быть фрагмент фильма, мультфильма, клипа). В роли аудиосопровождения может быть запись речи,

Это может быть и речь героев и сопутствующие шумовые звуки, и конечно музыка – саундтрек. Работа проходит в специализированных музыкальных программах (музыкальные секвенсоры, аудио-, видеоредакторы и др.). Результат размещается как в форме для выставления оценок (учебный элемент «Задание»), так и в форуме, где слушатель может показать свою работу другим сокурсникам, получить отзывы и ознакомиться с работами своих коллег.

Помимо учебного элемента «Задание», существуют и другие формы проверки уровня усвоенного материала. Так, например, одно из самых популярных – тестирование, в котором могут располагаться и теоретические и практические задания как в форме текста, так и в аудио- и видеозаданиях. Построение теста – непростой процесс, требует от преподавателя много внимания и фантазии. Но в результате могут получиться захватывающие, интересные задания, которые будут иметь сложную, справедливую автоматизированную систему проверки.

Отличительна особенность учебного элемента «Семинар» заключается в том, слушатели могут знакомиться с работами друг друга, комментировать и оценивать. С одной стороны, такая проверка может быть не очень профессиональной, но с другой стороны – знакомство с работами своих сокурсников также является одним из способов обучения. Во-первых, проверка проходит по заранее сформированным критериям, согласно которым проверяющему необходимо проанализировать работу, вникнуть в ее содержание и выставить баллы. Во-вторых, проверяющий в работе своего коллеги может найти массу новых, неожиданных для себя решений и перенять их для своего дальнейшего опыта. Или, по результатам проверки, поделиться своим опытом и комментариями для работы над проектом в дальнейшем. В любом случае, такая работа будет полез-

ной для всех участников процесса. Конечно, встречаются случаи, когда проверяющий ставит баллы формально, по настроению, даже не вникая в суть проекта, но такие случаи единичны, т. к. в большинстве случаев творческие люди с удовольствием интересуются работами своих коллег [7].

Дистанционный курс – живой организм, который развивается, эволюционирует, насыщается контентом не только заранее подготовленным, но и новым, созданным в процессе обучения дополнительным учебным контентом (в виде новых видеосюжетов, лекции, проверочных работ, вебинаров и др.), который добавляется исходя из анализа ситуации на курсе (успешность прохождения, опросов, аналитических данных, сферы интересы слушателей и др.). Как и очный образовательный процесс, дистанционное обучение корректируется в процессе, что требует немалых усилий и внимания со стороны организаторов [12].

Современный мир стремительно меняется, а вместе с ним, в головокружительном вихре меняются, технологии, образование и даже общество в целом. За этим круговоротом нельзя потерять вечные ценности, но в тоже время, надо уметь принимать ситуацию такой, какая она есть и твердой поступью двигаться к настоящим целям, умело используя при этом новые информационные технологии и адаптируя их под свои задачи. Я верю, что это время перемен сыграет положительную роль в развитии образования, музыкального искусства и, в конечном счете самого Человека.

Литература

1. Балабанова Е.А., Гончарова М.С., Горбунова И.Б., Панкова А.А. Программа профессиональной переподготовки «Дистанционные образовательные технологии в музыке и музыкальном образовании»: организационно-педагогические условия реализации // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1 (86). – С. 227–231.

2. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Музыкальное творчество в дистанционной образовательной среде // ЭНЖ «Медиамузыка». – 2020. – № 11 [Электронный ресурс]. – URL: http://mediamusical-journal.com/Issues/11_5.html (дата обращения: 29.06.2020).

3. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Об особенностях формирования программ обучения музыкальным дисциплинам с применением дистанционных образовательных технологий // Мир науки, культуры, образования, 2020. – № 3 (82). – С. 198–203.

4. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Обучение студентов бакалавриата по программе «Основы художественной информатики»: особенности структуры и содержание // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1 (86). – С. 238–241.

5. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Обучение студентов бакалавриата по программе «Музыкально-компьютерные технологии в дополнительном художественно-эстетическом образовании детей» в условиях реализации дистанционного образовательного процесса // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1 (86). – С. 235–238.

6. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Обучение студентов бакалавриата по программе «Информационные технологии в художественно-эстетическом образовании детей»: есть первый результат // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1 (86). – С. 231–235.

7. Горбунова И.Б. Организация контрольных мероприятий с применением системы дистанционного обучения Moodle в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов-музыкантов / И.Б. Горбунова, А.А. Панкова // Мир науки, культуры, образования, 2020. – № 3 (82). – С. 232–236.

8. Панкова А.А. Дистанционное обучение в музыкальном образовании: основные этапы разработки онлайн-курса // Современное музыкальное образование: Материалы XVIII Международной научно-практической конференции. Российский государственный пе-

дагогический университет им. А.И. Герцена; Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. 2020. – С. 434–438.

9. Панкова А.А. Проектирование дистанционного обучения в музыкальном образовании // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве – 2020: Материалы международной ежегодной научной Интернет-конференции. – СПб.: Изд-во Лема, 2020. – С. 175–179.

10. Панкова А.А. Проектирование курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагога-музыканта в условиях реализации дистанционного образования // Коммуникативные стратегии информационного общества. Труды XII Международной научно-теоретической конференции. – 2020. – С. 211–218.

11. Панкова А.А. Цифровой образовательный контент для дистанционного музыкального образования // Региональная информатика (РИ-2020). XVII Санкт-Петербургская международная конференция. Материалы конференции. – 2020. – С. 90–91.

12. Gorbunova I.B. Anastasia A. Pankova. Teaching computer science and information technology studies for students of musical and pedagogical specialties // Educacao & Formacao, 2020. – Т. 5. – № 3. – С. 1–17.

УДК 378

*О.П. Панкратова, к.п.н., доцент
Е.А. Конопко, к.п.н., доцент
Северо-Кавказский федеральный университет,
г. Ставрополь, Россия*

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. События, которые произошли в мире за последний год, связанные с пандемией и необходимостью жить и работать удаленно, показали, что уметь использовать цифровые технологии в разных сферах жизни и в профессиональной деятельности необходимо абсолютно всем, вне зависимости от возраста и сферы занятости. Совсем недавно в России появилась новая профессия – цифровой куратор, назначение которой состоит в том, чтобы научить широкие слои населения пользоваться цифровыми сервисами и применять цифровые технологии. Встает вопрос, который определяет проблему исследования, кто будет заниматься подготовкой педагогических кадров для цифрового общества и, в частности, кто будет обучать цифровых кураторов. Определим **цель исследования:** выявление организационно-методических условий для формирования необходимых профессиональных компетенций педагогов для цифрового общества, способных решать задачи по подготовке консультантов в области развития цифровой грамотности населения (цифровых кураторов). **Методы исследования:** теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения интернет-источников, образовательных стандартов, психологической и педагогической литературы; функциональный анализ педагогической деятельности преподавателя, выпускника магистерской программы, на основе рефлексивного подхода. **Выводы и рекомендации.** Решение поставленной цели возможно в рамках новой сетевой программы магистратуры «Образование в области подготовки цифровых кураторов» разрабатываемой по направлению 44.04.01 Педагогическое образование. Концепция программы состоит в создании условий для обучения и развития педагогических кадров для цифрового общества, владеющих углубленными специальными и фундаментальными знаниями в области цифровых технологий, знающих идеологию цифрового пространства и обладающих готовностью к осуществлению подготовки цифровых кураторов. Магистерская программа позволит сформировать профессиональные компетенции педагогов, которые

будут способны осуществлять деятельность в области подготовки цифровых кураторов, что удовлетворит возрастающие потребности российского общества в новой профессии.

Ключевые слова: педагогическое образование, цифровые технологии, цифровое общество, цифровой куратор, магистратура.

*O.P. Pankratova, Dr.PhD., Associate Professor
E.A. Konopko, Dr.PhD., Associate Professor
North Caucasus Federal University,
Stavropol, Russia*

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL CONDITIONS FOR THE TRAINING OF PEDAGOGICAL PERSONNEL FOR A DIGITAL SOCIETY

Abstract. *The events that have taken place in the world over the past year, related to the pandemic and the need to live and work remotely, have shown that absolutely everyone, regardless of age and sphere of employment, needs to be able to use digital technologies in different spheres of life and in professional activity. More recently, a new profession has appeared in Russia – a digital curator, the purpose of which is to teach the general population to use digital services and apply digital technologies. The question arises that defines the research problem, who will be engaged in the training of pedagogical personnel for the digital society and, in particular, who will train digital curators. Let us define the **purpose of the study:** identifying organizational and methodological conditions for the formation of the necessary professional competencies of teachers for a digital society, capable of solving the problems of training consultants in the field of developing digital literacy of the population (digital curators). **Research methods:** theoretical methods, including the analysis of the research subject based on the study of Internet sources, educational standards, psychological and pedagogical literature; functional analysis of the pedagogical activity of a teacher, graduate of a master's program, based on a reflexive approach. **Conclusions and recommendations.** The solution to this goal is possible within the framework of the new network master's program "Education in the field of training digital curators" developed in the direction 44.04.01 Pedagogical education. The concept of the program is to create conditions for the training and development of pedagogical personnel for a digital society who have in-depth special and fundamental knowledge in the field of digital technologies, who know the ideology of the digital space and who are ready to carry out training of digital curators. The master's program will allow the formation of professional competencies of teachers who will be able to carry out activities in the field of training digital curators, which will satisfy the growing needs of Russian society in a new profession.*

Keywords: *teacher education, digital technologies, digital society, digital curator, master's degree studies*

Введение. Цифровизация экономики привела к проникновению информационных технологий не только в профессиональную деятельность, но и в личное пространство каждого человека. Появилось новое поколение людей – «цифровое поколение» (digital natives [9]), обладающее цифровыми навыками, которое способно создавать и обмениваться цифровым контентом, организовывать коммуникацию в цифровой среде, решать проблемы эффективной самореализации в обучении, работе, социальной, профессиональной деятельности и жизни в целом [1]. Необходимость жить и работать удаленно, показали, что уметь использовать цифровые технологии в разных сферах жизни и в профессиональной деятельности необходимо абсолютно всем, вне зависимости от возраста и сферы занятости [8]. Проблема состоит в том, в силу своих возрастных или иных особенностей далеко не все готовы это делать. Население необ-

ходимо знакомить с развивающимися цифровыми технологиями и показывать возможности применения цифровых сервисов в профессиональной деятельности и для улучшения качества жизни, повышать квалификацию работающих и неработающих граждан, в том числе граждан пенсионного и предпенсионного возраста, с целью их адаптации в цифровом обществе, и, таким образом, способствовать подготовке кадрового потенциала для цифровой экономики страны [4]. Причем делать это надо не разово, а на постоянной основе. С этой целью в 2018 году в России был введен профессиональный стандарт «Консультант в области развития цифровой грамотности населения» [5] и появилась новая профессия – цифровой куратор.

Теоретический анализ. Что это за профессия? Какими компетенциями должен обладать цифровой куратор? Попробуем разобраться.

Если проанализировать положения профессионального стандарта [5] и требования к квалификации консультанта [6], то цифровой куратор должен владеть:

- интеллектуальной способностью;
- способностью понимать людей и работать с ними;
- техникой осуществления конкретных консультативных действий и операций;
- межличностной коммуникативной компетентностью;
- основами знаний, на которых базируется его практика;
- технической компетентностью и др.

Консультант в области развития цифровой грамотности населения должен так же хорошо ориентироваться в постоянно развивающихся и обновляющихся цифровых технологиях, в услугах, которые предоставляет государство в цифровом обществе населению, знать и уметь организовать работу на государственных электронных порталах, оказывать информационно-консультационные услуги населению в области развития цифровых компетенций, просвещать различные группы населения в вопросах применения цифровых технологий и онлайн-сервисов во всех сферах жизни и деятельности. Таким образом, профессии «цифровой куратор» необходимо обучать.

Цель исследования. Во многих регионах России уже началось обучение профессии консультанта в области развития цифровой грамотности населения в специальных центрах и образовательных организациях, в рамках курсов повышения квалификации или дополнительных программ подготовки, которые, как правило, предлагают пройти гражданам уже профессионально владеющим информационными технологиями в силу полученной ранее специальности – выпускникам ИТ-направлений [3].

В настоящее время обучением будущих цифровых кураторов занимаются преподаватели, которые оказались в курсе происходящих событий, самостоятельно изучили требования профессионального стандарта, в котором прописаны компетенции цифровых кураторов, но эти преподаватели не имеют никакого специального образования. Кроме того, на сегодняшний день отсутствуют примерные образовательные программы подготовки цифровых кураторов.

Из всего выше сказанного, определяется *проблема исследования*: как будет проходить подготовка педагогических кадров для цифрового общества, способных решать задачи формирования компетенций консультантов в области развития цифровой грамотности населения (цифровых кураторов). Решение обозначенной проблемы мы видим в разработке новой специализированной образовательной программы.

Определим *цель исследования* как выявление организационно-методических условий для формирования необходимых профессиональных компетенций педагогов цифрового общества и разработка образовательной программы «Образование в области подготовки цифровых кураторов».

Методы исследования. Для достижения поставленной цели использовались теоретические методы, среди которых всесторонний анализ предмета исследования на основе изучения профессиональных и образовательных стандартов, нормативных и государственных документов, связанных с цифровизацией экономики и общества, психологической и педагогической литературы, интернет-источников. Так же была подвергнута функциональному анализу на основе рефлексивного подхода педагогическая деятельность преподавателя, его профессиональные компетенции, которых должно быть достаточно для осуществления деятельности в области подготовки консультантов по развитию цифровой грамотности населения.

Результаты исследования. Компетентность преподавателя к осуществлению педагогической деятельности по формированию навыков цифровых кураторов будет определяться знаниями в области современных цифровых технологий, возрастной педагогики и психологии, технологии защиты информации, применения Интернет-ресурсов и цифровых сервисов, правил общения в социальных сетях, организации личного цифрового пространства, современных методик и технологий обучения в цифровой среде. Создание условий для обучения и развития педагогических кадров для цифрового общества, владеющих углубленными специальными и фундаментальными знаниями в области цифровых технологий, знающих идеологию цифрового пространства и обладающих готовностью к осуществлению подготовки цифровых кураторов возможно в рамках новой образовательной программы магистратуры «Образование в области подготовки цифровых кураторов» разрабатываемой по направлению 44.04.01 Педагогическое образование [7].

Таким образом, образовательная программа рассчитана на углубленную подготовку магистрантов, обладающих базовыми знаниями в области педагогики и цифровых технологий, способных вести исследовательскую и педагогическую деятельность в условиях современного цифрового общества, направлена на формирование у магистрантов следующих компетенций, которые были определены исходя из положений профессионального стандарта [5]:

- способность проектировать педагогическую деятельность в области подготовки цифровых кураторов;
- способность передать профессиональные знания по работе с действующими цифровыми ресурсами, которыми пользуются граждане, консультантам в области цифровой грамотности населения;

- способность организовывать собственную профессиональную деятельность и работу с населением в информационном пространстве цифровых кураторов;

- способность передать знания и опыт для эффективного взаимодействия и обучения людей старшего возраста цифровыми кураторами.

В связи с тем, что цифровой куратор – это новая профессия для российского общества и на настоящий момент их подготовка начата только в некоторых регионах России, образовательных программ для подготовки магистров (высококвалифицированных педагогов), которые будут осуществлять обучение консультантов в области развития цифровых компетенций населения (цифровых кураторов), в настоящее время не существует. Однако в России и за рубежом уже накоплен достаточно весомый опыт в подготовке магистров педагогического образования по другим профилям. Так, например, в Северо-Кавказском федеральном университете успешно осуществляется обучение магистрантов по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование по различным профилям и на разных кафедрах. На кафедре информатики в ракурсе названного направления подготовки внедрена и уже несколько лет успешно реализуется образовательная программа по профилю «Информационные и коммуникационные технологии в науке и образовании». Дисциплины профилизации этой программы направлены, в том числе, и на формирование компетентности педагогов в области цифровых технологий. Некоторые из дисциплин учебного плана данной программы были взяты за основу при разработке новой программы, а опыт, накопленный при реализации программы, несомненно, будет полезен при создании и реализации новой магистерской программы.

Формирование необходимых профессиональных компетенций выпускников программы магистратуры будет осуществляться не только в очном формате, но и в дистанционном, с помощью электронных учебно-методических материалов, размещенных в системе дистанционного обучения на платформе LMS Moodle. Обучение студентов планируется организовать на основе технологий e-learning (онлайн-занятия, видеолекции, вебинары, компьютерное тестирование и др.), с использованием комплекса активных и интерактивных методов обучения, современных образовательных и цифровых технологий [2].

Содержание дисциплин, заявленных в образовательной программе, построено на анализе запросов российской образовательной политики в области подготовки цифровых кураторов и положений профессионального стандарта «Консультант в области развития цифровой грамотности населения (цифровой куратор)» [5].

Образовательная программа создана по модульному принципу и включает следующие модули и дисциплины направленные на формирование компетенций цифровых кураторов:

Модуль-1. Педагогика профессионального образования и подготовки цифровых кураторов:

- Основы педагогики и андрагогики;
- Психология развития и возрастная психология;

- Педагогика общения;
- Педагогическое обеспечение профессиональной подготовки цифровых кураторов;

- Теория и методика обучения ИКТ в профессиональном образовании.

Модуль-2. Основы цифрового общества:

- Правовые основы цифрового общества;
- Электронные услуги цифрового общества;
- Технологии организации личного цифрового пространства;
- Информационная безопасность в цифровом пространстве;
- Введение в технологии Интернета вещей;
- Иностранный язык в цифровой среде;
- Цифровые сервисы и социальные сети.

Модуль-3. Технологии профессиональной деятельности цифровых кураторов:

- Введение в профессию «Цифровой куратор»;
- Современные практики образования взрослых основам цифровых технологий;

- Организационно-методическое обеспечение деятельности цифровых кураторов;

- Технологии оказания консультативных и информационных услуг населению;

- Технологии развития цифровых компетентностей населения;

- Аппаратно-техническое обеспечение цифрового пространства клиента.

Учебно-методический комплекс каждой дисциплины представлен лекционными материалами, интерактивными презентациями к лекциям, видеофрагментами, практическими заданиями с методическими рекомендациями по их выполнению, заданиями для самостоятельной работы, вопросами для подготовки к коллоквиуму и самопроверки знаний, компьютерными тестами, дополнительными материалами: словарь терминов, ссылки на актуальные Интернет-ресурсы и др.

В качестве примера рассмотрим образовательные задачи и содержание одной из дисциплин учебного плана: «Введение в профессиональную деятельность цифрового куратора». Задачами дисциплины является знакомство слушателей с основными понятиями курса и государственными программами в области ИТ; политикой, проводимой государством, в области обучения населения цифровым технологиям и положениями профессионального стандарта; квалификационными требованиями, предъявляемыми к профессии консультанта и особенностями данной профессии.

В рамках дисциплины студенты изучают следующие темы:

Основные понятия курса: Понятие цифровой среды, Цифровые компетенции, Компоненты цифровой грамотности, Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» Предпосылки появления профессии «цифровой куратор».

Информационное общество и информационные технологии. Технологическая основа информационного общества. Государственные программы в области ИТ: «Электронная Россия», «Информационное общество», «Цифровая экономика РФ»

Введение в профессию консультанта. Особенности и составляющие профессии консультант. Требования, предъявляемые к консультанту. Психологические особенности и личностные качества консультанта. Компетентности консультанта. Профессиональное становление консультанта. Базовые ценности и этический кодекс консультанта.

Профессия «Цифровой куратор». Профессиональный стандарт «Консультант в области развития цифровой грамотности населения (цифровой куратор)». Профессиональные обязанности цифровых кураторов.

Для удобства доступа студентов к учебный материал в режиме 24/7 они размещены в системе дистанционного обучения СКФУ.

Образовательная программа включает также учебно-методический комплекс практик. Практики является обязательными и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся. Практики закрепляют знания и умения, приобретаемые магистрантами в результате освоения теоретических курсов, вырабатывают практические навыки и способствуют комплексному формированию универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций магистрантов. При реализации образовательной программы магистратуры предусматривается учебная и производственная практики. Производственная (педагогическая) практика направлена на формирование практических навыков студентов в области подготовки цифровых кураторов и проходит в образовательных центрах, занимающихся подготовкой цифровых кураторов, например образовательный центр общества «Знания» (г. Ставрополь).

В **заключении** отметим, предлагаемая программа подготовки, позволит сформировать профессиональные компетенции педагогов, которые будут способны осуществлять деятельность в области подготовки цифровых кураторов, что удовлетворит возрастающие потребности российского общества в новой профессии. Магистерская программа будет востребована в информационном обществе многие годы, позволит решить проблему подготовки педагогических кадров в регионе, удовлетворить запросы цифрового общества и повысить информационную грамотность населения.

Литература

1. *Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики. Аналитический отчет к III Международной конференции «Больше чем обучение: как развивать цифровые навыки», Корпоративный университет Сбербанка. – М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018. – 122 с.*

2. *Панкратова О.П., Конопко Е.А. Подготовка педагогических кадров для обучения цифровых кураторов (консультантов в области развития цифровых компетенций населения). / Сборник трудов V Международной научно-практической конференции «Дистанционные образовательные технологии». – Симферополь, – 2020. – С. 155–158.*

3. Панкратова, О.П., Конопко Е.А. Повышение квалификации педагогических кадров в условиях цифрового разрыва / Стандарты и мониторинг в образовании. – 2020. – Т. 8. – № 3. – С. 49–55.

4. Программа «Цифровая экономика Российской и федерации». [Электронный источник] // URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 25.02.2021)

5. Профессиональный стандарт «Консультант в области развития цифровой грамотности населения (цифровой куратор)», утвержден 31 октября 2018, № 682н. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/06.044.pdf> (дата обращения: 21.02.2021)

6. Требования к квалификации консультанта [Электронный источник] // URL: https://studme.org/60496/psihologiya/trebovaniya_kvalifikatsii_konsultanta

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, утвержденный 22 февраля 2018, № 126. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf (дата обращения: 21.02.2021)

8. Pankratova O., Konopko E., Abdullaev J. The development and implementation of the online course «IT interaction in the digital economy» / Proceedings of the 2nd International Scientific Conference "Modern Management Trends and the Digital Economy: from Regional Development to Global Economic Growth" (MTDE 2020), April 16-17, 2020, Institute of Digital Economics, Yekaterinburg, Russia. Published by Atlantis Press SARL. Advances in Economics, Business and Management Research, volume 138, P. 171–176. DOI: <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.200502.027>

9. Prensky Marc. «Digital natives, digital immigrants part 1» On the horizon 9, no. 5 (2001): 1–6.

УДК 378.147:502.3

Л.В. Попова, д.п.н., профессор

М.М. Пикуленко, к.б.н., в.н.с.

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
г. Москва Россия*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Современное общество уже невозможно представить без цифровой среды, которая стала неотъемлемой частью нашей жизни. Однако дистанционные технологии обучения на основе цифровой дидактики еще недостаточно внедрены в учебный процесс как средней, так и высшей школы, с чем мы столкнулись в 2020 году в период пандемии. В чем же сложности? Они не только в техническом обеспечении, но и в готовности преподавателей работать на различных цифровых образовательных платформах, а главное – в подготовке учащихся к обучению в онлайн-формате. Как показал опыт 2020 года, студенты вузов достаточно быстро адаптировались к формату онлайн-обучения, но не школьники. С какими проблемами столкнулись школьники и их учителя? Как наиболее эффективно организовать образовательный процесс в формате онлайн? Какие методические приемы наиболее важны для онлайн-занятий, особенно, если это должны быть биологические практикумы? Ответы на эти вопросы мы постарались найти при разработке и проведении в онлайн-формате программы дополнительного образования «Экологическая школа «Биосфера в наших руках», поддержанной Департаментов образования г. Москвы в рамках проекта «Академический (научно-технологический) класс в московской школе». **Целью нашего исследования** стала разработка экологической образовательной программы для старших школьников, основанной на знакомстве с методами научных исследований, и анализ ее реа-

лизации в дистанционной форме (онлайн-формате). **Методы исследования:** теоретические – анализ педагогической литературы по теме исследования, эмпирические – анкетирование и наблюдение за процессом онлайн-обучения школьников, а также статистические – качественный и количественный анализ результатов исследования. Исследование проводилось в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова при реализации программы дополнительного образования. В эксперименте приняли участие 80 школьников (8–10 класс). **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволило заключить, что имеется повышенная сложность организации практических занятий в онлайн-формате, это требует тщательной разработки методических материалов, одновременно выявлена коммуникационная проблема у школьников, которая проявилась в слабой обратной связи и отсутствии взаимодействия внутри группы. Полученные результаты подтверждают необходимость специальной подготовки учащихся к дистанционному обучению.

Ключевые слова: дистанционные технологии, цифровые технологии, дополнительное образование, онлайн обучение.

*L.V. Popova, DrSc, Professor
M.M. Pikulenko, PhD, Leading Researcher
M.V. Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia*

SPECIFICS OF USING DIGITAL DISTANCE TECHNOLOGIES IN INFORMAL ENVIRONMENTAL EDUCATION OF SCHOOL STUDENTS

Abstract. *Modern society can no longer be imagined without the digital environment, which has become an integral part of our lives. However, distance learning technologies based on digital didactics are not yet sufficiently implemented in the educational process of both secondary and higher schools, which we faced in 2020 during the pandemic. What are the difficulties? They are not only in the technical support, but also in the readiness of teachers to work on various digital educational platforms, and most importantly – in preparing students for learning in an online format. As our 2020'th experience showed, university students quickly adapted to the online learning format, but school students were not. What problems did students and their teachers face? What is the most effective way to organize the teaching process in the online format? What methodological techniques are most important for online classes, especially if they should be biological workshops. We tried to find the answers to these questions during the development and execution of the informal environmental educational program for school students Environmental school “Biosphere in our hands”. This program was supported by Moscow Department of Education in the framework of the project “Academic class in a Moscow school” in online format. **The purpose** of the current research became a creation of an environmental education program for high school students, based on familiarity with the methods of the scientific researches, and analysis its implementation applying digital distance technologies (online format).*

Research methods: *theoretical – analysis of the pedagogical literature on the subject of the research problem, empirical methods – questionnaire and observation of the online learning process the school students, as well as statistical-qualitative and quantitative analysis of their learning results. Our study was conducted on the implementation of the informal educational program at the M.V. Lomonosov Moscow State University. 80 students (grades 8–10 of Moscow schools) were involved in our experiment.*

Discussion and Conclusions. *The conducted research allowed us to conclude that there is high complexity in organizing the practical training on the online format, which requires careful development of methodological materials, at the same time, a communication problem was identified for school students: their weak feedback to a tutor and lack of interaction within their group. The obtained results confirm the need for special training of school students for distance learning.*

Keywords: *distance technologies, digital technologies, informal education, online learning.*

Введение. Принятые в Российской Федерации на период до 2030 года национальные цели развития страны [3] в значительной мере соответствуют целям устойчивого развития (ЦУР), поддержанными государствами – членами ООН [9]. Эти цели направлены на всестороннее улучшение здоровья и благосостояния населения, для чего необходимо повышать качество образования и улучшать состояние окружающей природной среды. Поэтому развитие программ экологического образования является в настоящее время приоритетной задачей. В городе Москве уже несколько лет существует образовательный проект «Академический (научно-технологический) класс в московской школе» (<http://profil.mos.ru/ntek.html>), который должен способствовать росту интереса старших школьников к научно-исследовательской деятельности. В рамках этого проекта авторами данной статьи была разработана комплексная образовательная программа «Экологическая школа «Биосфера в наших руках», содержание которой было описано ранее [7].

Экологическая школа «Биосфера в наших руках» предполагала проведение занятий со школьниками в университетских научных лабораториях, но в 2020 году в условиях противодействия распространению инфекции и карантинных мер оказалось невозможно очно работать со школьниками. Потребовалась организация занятий с использованием дистанционных технологий в формате онлайн. Перед преподавателями сразу возник ряд вопросов. Как можно в онлайн формате провести практические лабораторные работы? Как такие онлайн занятия сделать интересными и эффективными? Как вовлечь учащихся в совместную работу, если они находятся не в лаборатории? Какие могут возникнуть проблемы у школьников? Ответить на эти вопросы и решить возникающие при этом проблемы можно было только экспериментальным путем при подготовке и проведении онлайн занятий.

Теоретический анализ литературы. В последнее десятилетие колоссальными темпами развивается открытое онлайн обучение [1, 8], которое дает свободу выбора людям любого возраста. Такие курсы получили название – массовые открытые онлайн курсы (МООК). Но, если для большинства слушателей МООК обучение является полностью проявлением их доброй воли, то для школьников и студентов выполнение учебного плана – это осознанная необходимость. За последние пять лет ряд российских вузов включил открытые онлайн-курсы в учебный план подготовки студентов [4, 8], но чаще всего это курсы по выбору. Проведенное нами ранее исследование [4] показало, что онлайн-курсы выбирали преимущественно студенты старших курсов вузов, у которых уже сформировались хорошие навыки самостоятельной работы и самоорганизации. Одновременно стоит заметить, что онлайн-курсы для российских студентов до пандемии 2020 года преимущественно разрабатывались на платформе Moodle, то есть эти курсы в соответствии с программной оболочкой имели полное методическое обеспечение (видео лекции, тестовые задания, семинарские занятия, дополнительные материалы и т. д.), подобные курсы создаются небыстро. В условиях карантина 2020 года преподавателям как вузов, так и средних школ потребовалось срочно перейти на онлайн-обучение, что и было осуществлено с использованием в основном платформ Zoom или

MS Teams [6, 10]. Однако работа на этих платформах, хотя и позволяет осуществлять учебный процесс с большими группами учащихся, но возникает ряд сложностей коммуникативного характера, на что уже указал ряд исследователей [6, 10]. С одной стороны, преподаватель во время занятия может использовать презентацию и видеосюжеты, но чаще всего не может видеть своих слушателей, если они выключили свои камеры. Со стороны учащихся, особенно если их привлекли в обязательном порядке к онлайн-занятиям, существует возможность игнорировать эти занятия, то есть подключиться к занятию и не участвовать в нем (выключена камера и выключен звук). Поэтому преподавателям приходится постоянно разрабатывать все новые и новые методические приемы взаимодействия с учащимися и контроля их деятельности. Цифровая трансформация образования открывает новые возможности совершенствования учебного процесса [5], однако ставит перед преподавателями и новые задачи, для решения которых требуется экспериментальная проверка разрабатываемых методик.

Цель нашего исследования – разработка экологической образовательной программы для старших школьников, основанной на знакомстве с методами научных исследований, и анализ ее реализации в дистанционной форме (онлайн-формате).

Методы исследования. Теоретические – анализ педагогической литературы по теме исследования, эмпирические – анкетирование и наблюдение за процессом онлайн-обучения школьников, а также статистические – качественный и количественный анализ результатов исследования. Исследование проводилось в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова при реализации в онлайн формате на платформе Zoom специально разработанной программы Экологической школы «Биосфера в наших руках». В эксперименте приняли участие 80 учащихся (8–10 класс) школ г. Москвы, участниц проекта «Академический (научно-технологический) класс в московской школе».

Результаты исследования.

В ходе разработки практических онлайн-занятий мы преследовали цель максимально сохранить содержание очного занятия в лаборатории, для чего были выбраны отдельные темы, по которым возможно провести практические занятия дистанционно. От преподавателей потребовалось так спланировать каждое занятие, чтобы было постоянное взаимодействие с учащимися, для этого использовали различные методические приемы. В качестве примера приведем описание хода онлайн-занятия по теме «*Асимметрия растений как биоиндикационный показатель*». Основная задача этого занятия – научить школьников определять с помощью биоиндикационных показателей влияние абиотических и антропогенных факторов на морфологию растений. Занятие включало как теоретическую, так и практическую часть. В теоретической части давалось объяснение, что такое асимметрия растений, какие ее типы встречаются в природе (осевая, центральная), демонстрировалась симметрия на различных уровнях в мире растений (генетический, физиологический, морфологический). Затем предлагалось в качестве разминки выполнить устно небольшие задания, а после их обсуждения все приступали к практикуму. Завершалось занятие по-

казом видео-ролика «Путешествие в микромир». Чтобы постоянно удерживать внимание учащихся, преподавателю приходилось часто задавать различные вопросы.

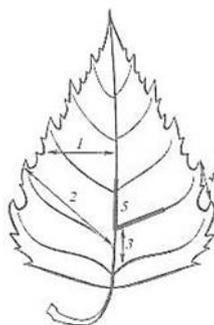


Рисунок 1. Параметры промеров листьев березы для детального расчета указаны стрелками

При проведении практической части занятия учащихся сначала знакомили с методикой выполнения работы [2], и школьники с помощью линейки осуществляли замер ширины листовой пластинки, длину 2-ой жилки листа слева и справа на экране своего компьютера (рис. 1). Затем на экран выводились листья разных пород деревьев и необходимо было определить, какие из них являлись симметричными и асимметричными.

Итак, главными особенностями подготовки и проведения онлайн-занятий для преподавателей стали учет возможностей электронной образовательной платформы и специальный подбор методических приемов для активного взаимодействия с учащимися.

После проведения занятий по программе Экологической школы «Биосфера в наших руках» анонимное анкетирование показало, что слушателями Экологической школы были достаточно мотивированные школьники, о чем можно судить по их ответам об интересующем их предмете и цели участия в мероприятиях проекта. Так, 76 % опрошенных отметили, что им нравится в школьной программе предмет биология, одновременно 41 % учащихся назвали таким предметом – экологию. Основной целью участия в Экологической школе «Биосфера в наших руках» учащиеся назвали получение дополнительной информации (85 % опрошенных) и интерес к объектам изучения науки экология (51 %) (рисунок 2). Однакостораживают два факта: во-первых, только 20 % учащихся (т. е. 1/5 часть) планировала выполнить экологический проект, во-вторых, примерно такое же количество учащихся (22 %) пришли на нашу программу за компанию со своими друзьями. Возможно в этом не стоит усматривать ничего предосудительного, и не стоит полагать, что все школьники уже к 8-му классу четко знают, чем они хотят заниматься. Однако изначальная мотивация участия в программе отразилась на ходе работы учащихся, так только 1/5 всех участников программы активно взаимодействовала с педагогами, что соответствует проценту школьников, которые уже были готовы выполнять экологические проекты.

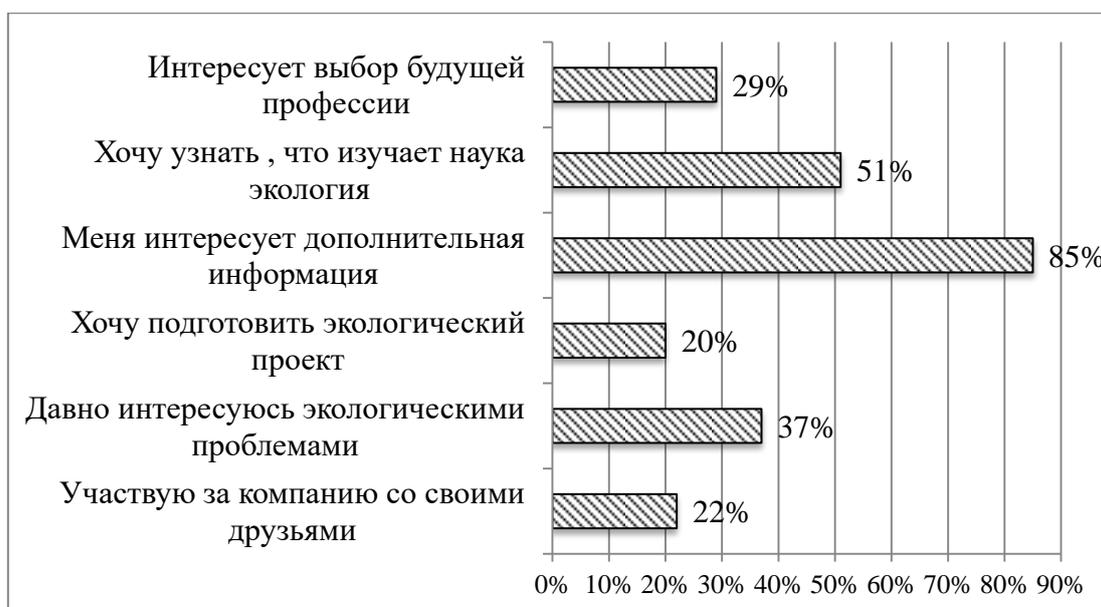


Рисунок 2. Цель участия в Экологической школе «Биосфера в наших руках» (ответы в % от всех участников, можно было указать несколько вариантов ответов)

Однако, проведение Экологической школы «Биосфера в наших руках» мы можем считать успешным, так как подавляющее большинство школьников достигло своей цели, что показал их ответ на вопрос: «Что Вам дало участие в Экологической школе?» (рис. 3). Так, 88 % учащихся отметили, что они расширили свой кругозор, 70 % получили представление о том, чем занимаются ученые-экологи, а 59 % школьников осознали, как надо решать экологические проблемы. Это весьма неплохие результаты реализации образовательной программы. Даже более низкий процент учащихся – 41 %, указавших, что они усвоили методики для выполнения проектных работ, может нас порадовать, так как изначально только 20 % школьников преследовали цель подготовиться к таким проектам, а это в два раза меньше. Одновременно стоит обратить внимание, что 47 % участников образовательной программы по ее завершению сообщили, что им стала понятна суть термина «экология». Эти данные могут свидетельствовать о низкой экологической подготовке в школе.

Ответы школьников на вопросы о том, что они узнали нового и, что им понравилось в наших занятиях, были самыми различными. Среди новой и неизвестной им ранее информации школьники отметили – асимметрию растений как показатель состояния окружающей среды (82 % опрошенных), существование множества разных видов микроорганизмов (94 % опрошенных) и способы борьбы с химическим загрязнением биосферы (82 % опрошенных). Таким образом, на основании результатов ответов школьников можно сделать вывод, что практически все проведенные занятия школьникам понравились, они узнали интересные темы для проектных работ, а также познакомились с методами их выполнения, и для них не имело значение в каком именно формате (очном или онлайн) проходили занятия.



Рисунок 3. Ответы школьников на вопрос: «Что им дало участие в Экологической школе «Биосфера в наших руках?» (в % опрошенных; можно было указать несколько вариантов ответов)

Однако преподаватели нашей программы в ходе процесса обучения выявили ряд проблем обучения школьников в онлайн-формате. Среди рассматриваемых в данной статье проблем занятий в онлайн-формате мы не касаемся технических и организационных вопросов, они были быстро решены. Отмеченной нами наибольшей проблемой стала сложность для слушателей выдержать график и расписание занятий. Даже мотивированным школьникам еще предстоит научиться планировать свою работу и не пропускать занятия. Здесь максимальную помощь оказывали школьные учителя, во взаимодействии с которыми проходила работа в рамках мероприятий программы. Учителя напоминали школьникам о проведении занятий, подчеркивали уникальность полученных знаний и возможность задать вопросы в рамках экологических дисциплин.

Второй проблемой была коммуникация со слушателями, на что указывается и в других опубликованных работах [6]. Для обеспечения более эффективного взаимодействия с преподавателями на практических занятиях Экологической школы «Биосфера в наших руках» поток школьников был разделен на малые группы (до 10–15 человек). Однако даже в такой группе небольшого размера активного общения достичь удавалось не всегда, отвечали на вопросы и показывали выполненные задания максимально 3–5 человек из группы. У преподавателя не было возможности видеть большую часть участников, так как многие школьники выключали свои камеры. Причин отключения камер на занятиях множество – от технических до социокультурных – школьник не уверен в своем внешнем виде, он не хочет переодеться или убирать свою комнату, рядом с ним находятся младшие братья и сестры, домашние животные, слушатель не готов быть активным, поскольку это необязательно с его точки зрения и т. д. Эти факты указывают на отсутствие у школьников культуры цифрового общения, которая уже сформирована у студентов. Следует отметить, что при работе

со студентами чаще не преподаватели жалуются на слабую обратную связь, а студенты, если преподаватель забывает ответить на все их вопросы [4]. На наш взгляд, для более эффективной работы со школьниками в онлайн-формате, требуется специальная психологическая подготовка школьников, а также обучение культуре взаимодействия в онлайн-формате, в том числе, между собой.

Среди положительных аспектов проведения Экологической школы «Биосфера в наших руках» в онлайн-формате стоит отметить значительную экономию времени на обучение, так как не требуется время на дорогу, и предоставляются дополнительные возможности обучения для учащихся, что отмечают для себя и студенты среди плюсов онлайн-обучения [4]. Стоит также подчеркнуть, что благодаря онлайн-формату занятий наши преподаватели смогли показать школьникам уникальные научные лаборатории. Однако на наш взгляд, при онлайн-обучении школьников преподаватель вуза не всегда получает должного удовлетворения от своей работы, так как обратная связь очень слабая. Возможно, это особенность московских школьников, которые формально подходят к предоставленной им возможности индивидуальной работы с ними преподавателей университета? Этот вопрос пока остается риторическим и требует дальнейшего исследования.

Заключение. С одной стороны, цифровые образовательные технологии способствуют повышению качества образования, так как открывают ряд возможностей и преимуществ, такие, как мобильность; комфортность работы в домашней обстановке; экономия времени – его не надо тратить на дорогу, но, с другой стороны, требуют высокой самоорганизации обучающихся.

Онлайн-формат обучения относится к дистанционным технологиям обучения и показывает ряд недостатков при массовом использовании, когда не только желающие и высоко мотивированные слушатели его выбирают, а по такой форме должны обучаться все школьники. Для учащихся основная проблема – выдержать график и расписание занятий, регулярно к ним готовиться, так же у них ограничена социализация, что сказывается в слабом взаимодействии внутри группы во время занятий. Преподавателям для ведения онлайн-занятий требуется разработка особых оценочных средств с учетом технических возможностей образовательных платформ, одновременно возникают сложности проведения практических занятий и проверки подлинности знаний учащихся.

Анализ реализации образовательной программы «Экологическая школа «Биосфера в наших руках» с использованием дистанционных технологий выявил ряд проблем, которые можно отнести, как к организационному типу – недостаточная дисциплинированность участников, так и к коммуникативному – слабая вовлеченность учащихся в дискуссии. Такие проблемы могут быть решены при проведении занятий по культуре онлайн-обучения. Следует также отметить, что в целом мы положительно оцениваем реализацию программы, так как результаты опроса учащихся свидетельствуют о достижении поставленных ими целей.

Литература

1. Андреев А.А. Российские открытые образовательные ресурсы и массовые открытые дистанционные курсы // *Высшее образование в России*. – 2014. – № 6. – С. 150–155.
2. Биологический контроль окружающей среды: биоиндикация и биотестирование: учебное пособие для вузов/под ред. О.П. Мелеховой и Е.И. Егоровой. – М: Академия, 2007. – 288 с.
3. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: указ Президента Российской Федерации: [от 21 июля 2020 г. № 474]. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728>
4. Попова Л.В., Марфенин Н.Н., Пеккер П.Л. Почему студенты выбирают онлайн-обучение? // Платформа навигатор: развитие карьеры. – 2018. – № 4. – С. 42–46.
5. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // *Информатизация образования и науки*. – 2020. – № 3 (47). – С. 3–16.
6. Таранец И.П. Отзывы школьников об онлайн-обучении в период карантина // *Гуманитарные и естественнонаучные факторы решения экологических проблем и устойчивого развития: Материалы 17-ой Международной научно-практической конференции (г. Ново-московск, 16–17 октября 2020 г.)*. – Ново-московск, 2020. – Ч. 2. – С. 95–100.
7. Тимофеева Е.Н., Попова Л.В. Особенности проведения экологической школы «Биосфера в наших руках» в онлайн-формате // *Жизнь Земли*. – 2020. – Т. 42. – № 4. – С. 473–477.
8. Третьяков В.С., Ларионова В.А. Открытые онлайн-курсы как инструмент модернизации образовательной деятельности в вузе // *Высшее образование в России*. – 2016. – № 7 (203). – С. 55–66.
9. Цели в области устойчивого развития: в рамках «Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» [принята государствами – членами ООН в 2015 г.] – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/sustainable-development-goals/>
10. Adedoyin O., Soykan E. Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities // *Interactive Learning Environments*. – 2020. – DOI: 10.1080/10494820.2020.1813180

УДК.376.3

Ю.В. Прилепко, к. псих. н.,
Н.М. Борозинец, к. псих. н., доцент,
Е.Л. Ванскова, к. псих. н.,
ФГАОУ ВО Северо-кавказский федеральный университет,
г. Ставрополь, Россия

ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА, РАБОТАЮЩЕГО С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматриваются профессиональные и личностные качества учителя, необходимые для успешного осуществления коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья; раскрывается роль педагога формировании инклюзивной культуры общества.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, учитель ребенка с ОВЗ, инклюзивное образование.

*Y. Prilepko, Dr. PhD,
N. Borozinets, Dr. PhD Associate professor
E. Vanskova, Dr. PhD,
Federal State Autonomous Institution of Higher Education North-Caucasian Federal
University, Stavropol, Russia*

PERSONAL QUALITIES OF A TEACHER WORKING WITH STUDENTS WITH DISABILITIES

***Abstract.** The article deals with the professional and personal qualities of a teacher that are necessary for the successful implementation of correctional and developmental work with students with disabilities; reveals a role of the teacher in formation of inclusive culture of society.*

***Keywords:** children with limited opportunities of health, teacher of a child with limited opportunities of health, inclusive education.*

В настоящее время глобальной проблемой образования является развитие новых подходов к образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья, одним из которых являются инклюзивные процессы в образовании. Как известно, комплексную помощь детям с ОВЗ называют системой сопровождения. Педагог является одним из участников этого сопровождения. Буквально сопровождение означает идти вместе, рядом, сопровождающий оказывает ребенку помощь в пути. Но куда же они идут, наши дети? В жизнь, к сверстникам, к людям, к нам. А педагоги, родители им в этом помогают.

Учитель является одним из важных людей в жизни любого ребенка. В равной мере это важно и для детей, имеющих особые образовательные потребности. Для работы с такими детьми учитель должен обладать не только профессиональными знаниями и умениями, но и определенными личностными особенностями, которые позволят ему воспринимать, понимать, развивать и обучать «особого» ребенка.

Среди педагогов, и не только, бытует мнение, что работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья, несомненно, приводит к «эмоциональному выгоранию», утрате значимости деятельности, профессиональный и духовный рост невозможен или затруднен. На самом деле это не так. Учителя, работающие с данной категорией детей много лет, имеют уникальную возможность увидеть удивительно прекрасный, духовно богатый мир детей с ОВЗ, способный привести педагога к личностному росту как профессиональному, так и духовному, обогатить как свой мир, так и мир условно нормативно развивающихся воспитанников, учеников.

Жизнедеятельность, способности, психофизические особенности каждого ребенка с ОВЗ особенны и неповторимы, поэтому требуют специального подхода со стороны взрослых. Взаимодействуя с ребенком с ограниченными возможностями здоровья, педагогу приходится подстраиваться под него, в отличие от работы с обычными детьми, которые сами приспосабливаются к правилам и условиям, которые им диктует школа. Для эффективного взаимодействия с ребенком с ОВЗ необходима эмоциональная компетентность учителя, высокий уровень эмпатии (сопереживания).

Дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в индивидуальной методике обучения. Для ребенка очень важно чувствовать свою успешность. А для этого необходимо, чтобы учитель верил в ребенка, верил в то, что у него все получится.

Приведем пример. Тане 7 лет, у нее тяжелая форма ДЦП, несколько сопутствующих диагнозов. Однако это веселый и счастливый ребенок, несмотря на то, что с трудом удерживает голову для того, чтобы видеть окружающий ее мир. Когда Таню привезли знакомиться с учителем, она собрала все свои силы и на вопрос «А для чего ты хочешь ходить в школу?» ответила, что хочет научиться читать, писать и считать. Читать, чтобы можно было понимать написанное в документах, считать – чтобы стать бухгалтером, как мама, и начислять людям деньги за работу, а писать – чтобы смогла поставить свою подпись за полученную зарплату. Спустя 2 года ребенок довольно бегло читает и считает. С письмом гораздо сложнее, заболевание не позволяет даже работать на клавиатуре компьютера, не говоря уже о ручке в руках... Но если есть цель, и есть учителя, которые помогают ее достижению, то всё возможно!

Не менее важно создание доброжелательной атмосферы на уроках и занятиях. Развитие может идти только на положительном эмоциональном фоне. Учителю необходимо отмечать любой, даже кажущийся самым незначительным, успех ребенка. Оценочные суждения учителя при этом должны касаться только результатов работы ребенка, а не его личности.

В качестве иллюстрации приведем еще один пример. В одной из инклюзивных школ г. Ставрополя уже 15 лет работает замечательная команда учителей. Глядя на них понимаешь, что именно такие люди должны работать с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и даже инвалидность. Одного из преподавателей можно назвать второй мамой для всех детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в этой школе. К ней приходят с радостями и горестями, которые случаются за каждый учебный день. Она всегда выслушает, подбодрит, где-то пожурит, объяснит, если что-то не понятно, даже угостит чем-нибудь вкусненьким. И ребенок раскрывается, становится еще более искренним и уверенным в себе.

Другой учитель занимается с детьми технологией. Это очень важный урок, несмотря на то, что обычно ему не придается особого значения. Особенно важен он для детей с ОВЗ. Ведь у них часто нарушена мелкая моторика, а работа с пластилином, глиной, бумагой, ножницами, нитками, подручными и другими материалами развивает ее. При этом дети получают еще и эстетическое удовольствие от получающихся у них поделок. А если их творчество еще и отправляют на выставки и конкурсы, то дети очень сильно вырастают в собственных глазах, в глазах их сверстников и даже взрослых. Кроме того, после этих уроков детвора с гораздо большим удовольствием занимается математикой, русским языком и другими уроками, так как развитие мелкой моторики хорошо развивает мозг, способности детей и оказывает благотворное действие на эмоциональное состояние детей.

Примерно такое же действие оказывает урок физкультуры. Приведем еще один пример. Стасу 8 лет, у него тяжелая форма ДЦП, он не может ходить, пол-

зять и даже стоять. Он находится на индивидуальном обучении, учитель приходит к нему на дом. Как и всем детям, ребенку с нарушениями опорно-двигательного аппарата очень важна двигательная активность между занятиями счетом, письмом и другими предметами. Если ее не происходит, то ребенок может не усвоить тот объем материала, который предусмотрен программой. Поэтому на перемене учитель не отдыхает, а занимается физическими упражнениями, выполняя их вместе с ребенком. После физической нагрузки Стас гораздо с большим интересом приступает к следующему уроку, чем после обычной перемены, у него лучше получается считать и читать.

Наблюдая за работой учителей, мы пришли к выводу, что самое важное качество учителя, который работает с детьми с ограниченными возможностями здоровья, – это принятие. Принятие любого ребенка таким, какой он есть, вместе с его достоинствами, умениями, болезнями, возможностями и невозможностями. Ведь иногда можно с первого взгляда понять, что этот ребенок никогда не научится держать ручку в руках... Но встречаются такие упорные дети, что даже если у него нет физической возможности держать ручку, он сам, или с помощью взрослых, находит выход. Например, зажимая зубами карандаш или палочку, учится печатать на клавиатуре компьютера, и делает это достаточно быстро!

Принимая каждого ребенка таким, какой он есть, стараясь не «дотягивать» его до уровня среднестатистического ученика, а давая ему возможность развиваться в том темпе, в котором он может, возможно, с «откатами» или, наоборот, с гигантскими скачками вперед, мы таким образом получаем развитого и обученного, неповторимого человека, который станет полноправным членом общества.

Известное высказывание зарубежного педагога-дефектолога П. Шумана: «Чем ниже уровень развития ребенка, тем выше должен быть уровень образования учителя» стимулирует педагога, работающего с детьми с ОВЗ, к постоянному самообразованию, поиску новых методов и приемов в работе, а также позволяет осознать меру ответственности. На современном этапе развития образования роль педагога в формировании инклюзивной культуры и создании, и поддержании инклюзивного образования трудно переоценить. Как и невозможно недооценить важности и актуальности тех требований, которые предъявляет современное общество к профессиональным и личностным качествам педагога. Педагогу XXI века необходимо развивать в себе такие важные качества личности и профессиональные навыки, как:

- равнодушие. Именно равнодушие позволит отправиться в путь навстречу ребенку, открыть ему свое сердце, станет основным стимулом для педагогического поиска;
- постоянное самообразование и стремление к повышению своего профессионализма;
- открытость, желание и умение общаться с ребенком, родителями, коллегами;
- желание и способность делиться своим опытом, понимая, что это в интересах наших детей;

– универсальность, умение оказать профессиональную помощь любому ребенку на той ступени образования, на которой педагог работает;

– постоянная внутренняя работа над собой, над своими личностными качествами. Мы можем дать только то, что имеем и столько, сколько имеем. А у детей с ОВЗ есть, чему поучиться.

Глядя на детей, например, с ДЦП, понимаешь, сколько усилий им нужно для того, чтобы сделать кажущимися нам элементарными вещи. Например, встать со стула. Или просто ровно стоять, не говоря уже о ходьбе. Но они постоянно преодолевают себя для того, чтобы быть похожими на других, чтобы делать то, что делают обычные дети – ходить, бегать, прыгать, играть в те игры, в которые им хочется. И для этого тоже нужен учитель, которому будет не все равно, как сидит ребенок на уроке, как он встает, чтобы ответить, и как он идет к доске. Это равнодушие, внимание к каждому ребенку, поиск подходов – наверное, самое главное, что нужно не только «особым», но и всем детям.

Многое в работе школьного учителя зависит от тяжести состояния ребенка. Если ребенок может ходить в школу и сидеть на уроках в классе, это хорошо. Он будет учиться наравне с остальными. Но если заболевание тяжелое, и ребенок вынужден быть на домашнем обучении, то педагогу приходится ходить к нему на дом. И это накладывает большую ответственность, заставляет учителя быть во всех ролях – дефектолога, психолога, учителя физкультуры, социального педагога и других специалистов сопровождения.

Индивидуальная работа, с одной стороны, легче, учителю проще наблюдать за развитием каждого ребенка, узнавать его сильные стороны и уделять внимание слабым, но с другой – это комплексное сопровождение «тяжелого» ребенка, на которое способны далеко не все учителя общеобразовательной школы. Ведь нужно уметь не просто объяснить материал из учебника и потом проверить его усвоение, а разъяснить, показывать на примерах, а то и вовсе отступить от учебной программы в пользу лишнего урока физкультуры или технологии, потому что он может быть гораздо полезнее ребенку в определенный день, чем чтение или математика. Или попробовать ухаживать за имеющимся у него дома цветком или животным вместо рассказов об окружающем мире, которого ребенок, может быть, никогда не видел.

Мы провели опрос среди учителей начальной школы, насколько они готовы к индивидуальной работе с детьми с инвалидностью на дому. Оказалось, что среди 18 опрошенных лишь 6 человек готовы ходить к тяжелым детям на дом, а трое из них также имеют дефектологическое образование для этой работы. Еще 7 учителей готовы только к тому, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья будет учиться в классе, с которым он работает. А остальные 5 человек вообще не готовы к работе с «особыми» детьми.

Результаты исследования показали, что у педагогов начальных классов общеобразовательной школы недостаточно сформирована профессиональная готовность к работе в условиях инклюзивного образования, они не владеют знаниями об особенных образовательных потребностях детей различных категорий, способами и специальными методиками для обучения детей различных категорий.

Таким образом, мы сделали вывод, что для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья необходимы как личностные качества, перечисленные выше, так и профессиональная подготовка. На сегодняшний день это достаточно серьезная проблема, несмотря на то, что опыт инклюзии в России насчитывает уже достаточно большой срок.

Литература

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. *Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. Психологическая наука и образование.* – 2011. – № 1. – С. 83–92.
2. Астафьева Е.Е. *Личные и профессиональные качества педагога в работе с детьми ОВЗ.* – <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/279192-lichnye-i-professionalnye-kachestva-pedagoga>
3. *Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие.* – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 167 с.
4. Крыжановская Л.М. *Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования: пособие для психологов и педагогов / Л.М. Крыжановская.* – М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2014. – 143 с. – (Библиотека психолога).
5. Кутепова Е.Н. *Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики / Е.Н. Кутепова, Ж.Н. Черенкова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина.* – Москва, 2013. – С. 588–592.
6. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии. Учебное пособие.* – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

УДК 159.9

**О.А. Прохоров, д.псих.н., профессор,
М.И. Карташева, аспирант,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

КОМПОНЕНТЫ СИСТЕМЫ Я И РЕФЛЕКСИВНЫЕ СТРУКТУРЫ СОЗНАНИЯ В МЕНТАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Проблема регуляции психической деятельности относится к одной из фундаментальных проблем психологической науки и остается в фокусе внимания отечественных и зарубежных исследователей. Изучение саморегуляции психических состояний и её ментальных механизмов позволит выявить и описать структуры сознания, обеспечивающие регуляторный процесс в деятельности человека, а также качество и эффективность учебы студентов. В настоящем исследовании приводятся данные о характере взаимосвязей между компонентами системы Я и рефлексивными структурами в процессе ментальной регуляции психических состояний студентов, раскрывается их роль в эффективности регуляторных процессов. Прикладное значение исследования состоит в создании методик, позволяющих повышать регуляторные и адаптационные способности студентов, и в целом, эффективность учебного процесса.

Ключевые слова: ментальная регуляция, саморегуляция, система Я, рефлексия, психические состояния.

*A.O. Prokhorov, Dr.PhD, professor,
M.I. Kartasheva, postgraduate student,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia*

COMPONENTS OF SELF-SYSTEM AND REFLEXIVE STRUCTURES OF CONSCIOUSNESS IN THE MENTAL REGULATION OF STUDENTS

***Abstract.** The issues of the mental activity regulation belong to one of the fundamental problems of psychological science and remains in the focus of attention of domestic and foreign researchers. The study of the psychological states self-regulation and its mental mechanisms allow to reveal and describe the structures of consciousness that provide a regulatory process in human activity, as well as the quality and effectiveness of students' educational activities. This study investigates the nature of the relationship between the components of the self-system and reflexive structures in the process of mental regulation of students' psychological states, reveals their role in the effectiveness of regulatory processes. The applied value of the research consists in the creation of methods that allow increasing the regulatory and adaptive abilities of students, and in general, the efficiency of the educational process.*

The research was conducted with the support of the RFBR, project No 20-013-00076

***Keywords:** mental regulation, self-regulation, self-system, reflection, mental state.*

Введение. Вопросы психической регуляции приобретают все большую актуальность в последние десятилетия. В современную эпоху нестабильности и экстремальных явлений на первый план выходит проблема адаптационных возможностей человека. Ключевым фактором последних являются процессы саморегуляции. В свою очередь изучение процессов ментальной регуляции невозможно без понимания роли и вклада в них структур сознания. Очевидно, что глубокое понимание процессов психической регуляции позволит повысить качество и эффективность участия студентов в учебном процессе.

Теоретический анализ литературы. В современной отечественной и зарубежной психологии накоплен богатый теоретический и эмпирический материал относительно различных концепций и подходов к психической регуляции и саморегуляции в процессе жизнедеятельности [3, 7, 8, 19, 20]. Однако наименее разработанной является ментальная составляющая регуляторного процесса. Недостаточно изучена роль структур сознания в регуляторных процессах, их вклад в изменение состояний субъекта. Концептуальная модель ментальной регуляции психических состояний была предложена А.О. Прохоровым [9]. По мнению автора, процесс регуляции представляет собой структуру взаимоотношений между психическими состояниями, характеристиками сознания (репрезентации, рефлексия, переживания, смысловые структуры, составляющими субъективный опыт) и внешними факторами (ситуации, пространство культуры, образ жизни, социальная среда). Взаимодействие составляющих представлено регуляторными действиями и обратной связью. Узловую регулирующую функцию в организации включения структур сознания в саморегуляцию состояний выполняет система Я.

Необходимо отметить, что, несмотря на значительный интерес исследователей к феномену Я, содержание и объем этого конструкта до настоящего времени остаются дискуссионными. При описании Я человека, его самосозна-

ния, используются разные категории, как правило, отсылающие к определенной авторской теории: «идентичность», «Я-концепция», «Я-образ», «эго», «эмпирическая личность», «картина Я» и др. Однако одним из положений, объединяющих различные концепции Я личности, является представление об участии последней в актуализации и течении регуляторных процессов. Как механизм саморегуляции самосознание контролирует и регламентирует поведение и деятельность, опосредуя восприятия себя и мира, собственного опыта и внешних воздействий [1, 4, 13, 15, 18, 21, 22]. Являясь ключевой структурой сознания, система Я обеспечивает внутреннюю самоорганизацию и саморегуляцию [12]. Однако именно регулятивные компоненты системы Я изучены недостаточно. Другой важной составляющей регуляторного процесса являются рефлексивные структуры. Благодаря рефлексии происходит оценка, осознание и сличение актуального состояния с искомым, с дальнейшей, в случае необходимости, коррекцией с целью изменения психического состояния. На низком уровне рефлексивной активности отражаются и контролируются отдельные исполнительные действия по регуляции состояний, на более высоком уровне субъект отображает самого себя как «Я-систему», производящую планирование и оценку своих действий. Последнее связано с актуализацией внутренних регуляторных схем и процессов, выработанных в ходе онтогенеза. Рядом экспериментальных исследований показано, что в процессе регуляции рефлексия активизирует различные составляющие субъективного опыта: смысловые структуры, переживания, репрезентации, а также взаимодействует со структурами психических состояний [10, 11]. Расширить понимание механизмов регуляции психических состояний позволят исследования, раскрывающие структуру взаимоотношений между параметрами системы Я и рефлексивными процессами субъекта.

Цель исследования. Целью исследования являлось изучение взаимодействия и взаимовлияния компонентов системы Я и рефлексивных структур в процессе ментальной регуляции студентов.

База исследования. В исследовании приняли участие 52 студента первого года обучения Института психологии и образования по направлению «психология». На первом этапе исследования были выявлены личностные особенности респондентов: характеристики компонентов системы Я, а также особенности рефлексивных процессов. На следующем этапе студенты описали свое психическое состояние и оценили эффективность саморегуляции в трех различных ситуациях учебной деятельности: лекция, семинар и экзамен.

Методы и методики исследования.

Компоненты системы Я студентов были исследованы с помощью следующих методик. Для определения глобального, наиболее обобщенного уровня отношения к себе была использована методика «Глобальный дифференциал – Я» (Н.А. Батулин, Е.В. Гудкова) [2]. Методика представляет собой семантический дифференциал, состоящий из 14 пар биполярных характеристик. Диагностика более дифференцированных аспектов самоотношения студентов осуществлялась при помощи методики исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантелева [14].

Для исследования рефлексивных структур студентов были использованы следующие методы: Методика диагностики индивидуальной меры выраженности рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) [5]. Методика уровня выраженности и направленности рефлексии (М. Грант, в адаптации А.В. Карпова) [6]. Методика диагностики рефлексивных процессов: распознавания, осознания, идентификации (А.О. Прохоров, А.В. Чернов) [17]. Самооценка уровня онтогенетической рефлексии (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [16].

Индивидуальная эффективность методов саморегуляции исследовалась с помощью методики «Эффективность саморегуляции» (А.О. Прохоров, А.Н. Назаров).

Для оценки корреляционных связей применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования.

Взаимосвязь компонентов системы Я и рефлексивной структуры личности.

В целях исследования системы Я респондентов были выбраны следующие параметры: интегральный показатель отношения к себе, характеризующий наиболее обобщенный уровень самоотношения; когнитивный компонент, характеризующий самооценку; аффективный компонент, характеризующий эмоциональную окрашенность отношения к себе; а также показатели более дифференцированного уровня, выражающие конкретные стратегии по отношению к себе: самоуважение, аутосимпатия, самоуничижение.

Также на первом этапе были продиагностированы различные аспекты рефлексивной структуры респондентов: по объекту осмысления (ауторефлексия, социорефлексия); по выраженности этапов рефлексивных процессов (распознавание, осознание, идентификация); по направленности во времени (актуальная, ретроспективная, перспективная); по характеру воздействия на личность (онтогенетическая рефлексия со знаком минус или плюс). С каждым из названных аспектов рефлексии выявлены взаимосвязи с компонентами системы Я, имеющие определенные закономерности.

В целом, показатели общего уровня рефлексии имеют значимые прямые корреляции с уровнем самоуважения и аутосимпатии, и значимые обратные корреляции с показателями самоуничижения (Таблица 1).

Однако для различных аспектов рефлексивных процессов эта тенденция варьируется. Такая же структура (высокий показатель рефлексии – высокий уровень самооценки и самоотношения) сохраняется для социорефлексии. Испытуемые с высоким уровнем уверенности, которым свойственна стратегия уважительного отношения к себе, легче справляются с задачей распознать чувства и мотивы поведения других людей, осознают необходимость этих процессов в коммуникации. Взаимосвязи между показателями ауторефлексии и компонентами системы Я не выявлены. Склонность к контролю и анализу своих чувств характерна людям независимо от качества их отношения к себе.

Таблица 1

**Взаимосвязь компонентов системы Я и выраженности рефлексии
по объектам осмысления**

Показатели	Ауторефлексия	Социорефлексия	Общая рефлексия
	Коэффициент корреляции Спирмена		
<i>Глобальное отношение к себе</i>			
интегральный показатель	-,015	,369**	,208
когнитивный компонент	,047	,307*	,211
аффективный компонент	-,128	,312*	,114
<i>Самоуважение</i>			
открытость	,162	,180	,222
самоуверенность	,244	,416**	,382**
саморуководство	,096	,297*	,213
отражённое самоотношение	,083	,495**	,349*
<i>Аутосимпатия</i>			
самоценность	,129	,324*	,267
самопринятие	,216	,233	,272
самопривязанность	-,156	,311*	,071
<i>Самоуничижение</i>			
внутренняя конфликтность	,056	-,360**	-,204
самообвинение	-,029	-,432**	-,305*

Примечание: * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$;

Положительная направленность взаимосвязей выявлена между показателями этапов рефлексивного процесса и составляющими системы Я (табл. 2). С увеличением уровня самооценки, стратегий самоуважения и аутосимпатии растет выраженность этапов рефлексии: распознавания, осознания и идентификации. Показатель «идентификация», определяющий этап рефлексии, на котором происходит признание, отождествление своих и чужих чувств, мыслей, мотивов, имеет корреляционные связи с системой Я с уровнем значимости $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$.

Таблица 2

**Взаимосвязь компонентов системы Я
и выраженности этапов рефлексивных процессов**

Показатели	Распознавание	Осознание	Идентификация	Общая рефлексия
	Коэффициент корреляции Спирмена			
<i>Глобальное отношение к себе</i>				
интегральный показатель	,165	,210	,478**	,335*
когнитивный компонент	,113	,264	,427**	,312*
аффективный компонент	,122	,076	,336*	,216

Показатели	Распознавание	Осознание	Идентификация	Общая рефлексия
	Коэффициент корреляции Спирмена			
<i>Самоуважение</i>				
открытость	,039	,163	,190	,142
самоуверенность	,188	,255	,452**	,368**
саморуководство	,134	,193	,321*	,263
отражённое самоотношение	,097	,128	,369**	,242
<i>Аутосимпатия</i>				
самоценность	,049	,130	,304*	,209
самопринятие	,064	,226	,290*	,226
самопривязанность	,089	,023	,261	,164
<i>Самоуничижение</i>				
внутренняя конфликтность	-,120	-,188	-,377**	-,278*
самообвинение	-,165	-,262	-,469**	-,356**

Примечание: * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$;

Особенности рефлексивных процессов, учитывающих временную составляющую, т. е. направленности на события настоящего, прошлого или будущего (актуальная, ретроспективная, перспективная рефлексии) имеют противоположную тенденцию по отношению к показателям системы Я (табл. 3). Увеличение показателей самоуважения и аутосимпатии связано со снижением уровня указанных выше типов рефлексии. Очевидно, испытывая большую веру в себя и свои возможности, респонденты склонны реже прибегать к анализу прошедших и настоящих событий, а также к прогнозированию будущих. И наоборот, большое количество сомнений и критическое отношение к себе и своим способностям заставляют студентов чаще прибегать к мысленному анализу событий, что в свою очередь приводит к еще большей неудовлетворенности собой.

Таблица 3

**Взаимосвязь компонентов системы Я
и выраженности рефлексии по направленности во времени**

Показатели	Ретроспективная	Актуальная	Перспективная	Онтогенетическая
	Коэффициент корреляции Спирмена			
<i>Глобальное отношение к себе</i>				
интегральный показатель	-,357**	-,141	-,348*	-,492**
когнитивный компонент	-,299*	-,075	-,267	-,565**
аффективный компонент	-,294*	-,114	-,300*	-,260
<i>Самоуважение</i>				
открытость	-,172	,196	,181	-,293*
самоуверенность	-,357**	-,329*	-,267	-,593**
саморуководство	-,248	-,147	-,212	-,464**
отражённое самоотношение	-,380**	-,169	-,230	-,505**

Показатели	Ретроспек- тивная	Актуаль- ная	Перспек- тивная	Онтогене- тическая
	Коэффициент корреляции Спирмена			
<i>Аутосимпатия</i>				
самоценность	-,148	-,143	-,102	-,433**
самопринятие	-,059	,007	,064	-,476**
самопривязанность	-,496**	-,345*	-,388**	-,311*
<i>Самоуничижение</i>				
внутренняя конфликтность	,516**	,192	,272	,659**
самообвинение	,432**	,221	,255	,652**

Примечание: * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$;

В этой связи показательным на наш взгляд является анализ взаимосвязей характеристик системы Я и уровня онтогенетической рефлексии. Опросник самооценки онтогенетической рефлексии позволяет выявить, насколько полезным и значимым для респондента является его прошлый опыт, способен ли он конструктивно анализировать особенности своей личности и поведения, учитывать их в своей актуальной ситуации и в прогнозах на будущее. В этом ключе процессы осмысления прошлого опыта разделены на три уровня: «рефлексия со знаком плюс», «рефлексия со знаком минус» и отсутствие адекватного анализа жизненных событий и своей личности в целом. С увеличением количества баллов уровень эффективности рефлексии снижается. Корреляционный анализ данных выявил значимые взаимосвязи между показателями самооценки, самоотношения и уровнем онтогенетической рефлексии.

Как следует из данных, представленных в таблице 3, «рефлексия со знаком плюс» характерна студентам с высоким уровнем глобального отношения к себе, его когнитивного и аффективного компонентов. Кроме того, личности, способные к позитивному осмыслению прошлого опыта и своих личных особенностей, обладают высоким уровнем самоуважения и аутосимпатии. Все аспекты самоотношения, составляющие указанные стратегии, имеют значимые взаимосвязи с уровнем онтогенетической рефлексии.

Взаимосвязь между эффективностью саморегуляции, компонентами системы Я и рефлексивной структурой сознания.

В ходе анализа полученных данных выявлено, что корреляционные связи между всеми характеристиками системы Я и эффективностью саморегуляции сохраняют свою направленность во всех ситуациях учебной деятельности. Так же, как и направленность взаимосвязей между эффективностью саморегуляции и параметрами рефлексии. Интенсивность корреляционных связей увеличивается с ростом напряженности ситуации учебной деятельности. Так, наибольшее количество значимых взаимосвязей выявлено для ситуаций семинара и экзамена (рис. 1).

Компоненты системы Я



Компоненты рефлексии

а) лекция

Компоненты системы Я



Компоненты рефлексии

б) семинар

в) экзамен

Компоненты системы Я



Компоненты рефлексии

- положительная корреляция, $p \leq 0,05$
- — — — — положительная корреляция, $p \leq 0,01$
- - - - - отрицательная корреляция, $p \leq 0,05$
- - - - - отрицательная корреляция, $p \leq 0,01$

Рисунок 1. Корреляционные связи между эффективностью саморегуляции и компонентами системы Я и рефлексивной структуры в различных ситуациях учебной деятельности

Обратимся к содержательному анализу выявленных корреляций. Показатели самооценки и самоотношения, а также все характеристики системы Я, соответствующие стратегиям самоуважения и аутосимпатии респондентов, имеют прямые взаимосвязи с эффективностью саморегуляции. Респонденты с более высоким уровнем самооценки и самоотношения, а также всех характеристик системы Я, соответствующих стратегиям самоуважения и аутосимпатии, более успешно справляются с процессами ментальной регуляции. В то время как рост показателей самообвинения и внутренней конфликтности ведет к снижению эффективности саморегуляции.

Такие аспекты рефлексивных процессов, как склонность к ауторефлексии и социорефлексии, а также выраженность этапов рефлексии (распознавание, осознание, идентификация), имеют прямые корреляционные связи с эффективностью саморегуляции. Способность человека оценивать себя и других людей положительно сказывается на успешности ментальной регуляции. Однако из-

лишнее стремление размышлять о прошлых событиях и будущих перспективах не способствует саморегуляции. Показатели, измеряющие направленность рефлексии во времени (ретроспективная, актуальная, перспективная), имеют обратные корреляционные связи с эффективностью регуляторных процессов. Для перспективной рефлексии в условиях экзамена корреляция значимая при уровне $p \leq 0,05$.

Склонность к «рефлексии со знаком минус» также снижает уровень саморегуляции. Как показано на рис. 1 показатель онтогенетической рефлексии имеет значимые корреляционные связи с эффективностью саморегуляции на семинаре и экзамене.

Заключение.

Результаты, полученные в процессе исследования, подтверждают предположения о существовании значимых взаимосвязей между компонентами системы Я и рефлексивными структурами личности студентов. Характер взаимосвязей имеет определенную закономерность: для студентов с высоким уровнем самоотношения характерны формы рефлексии, способствующие адекватному, конструктивному осмыслению своей личности и прошлого опыта.

Для студентов с высоким уровнем самооценки и самоотношения, использующих позитивные стратегии отношения к себе (самоуважение и аутосимпатия), характерен высокий уровень рефлексии в части выраженности ее этапов. В особенности это касается этапа «идентификация», на котором происходит признание собственных чувств, переживаний и мыслей. Также для них свойственна способность и готовность идентифицировать чувства, мысли и переживания других людей, о чем свидетельствуют значимые корреляционные связи с уровнем социорефлексии.

«Рефлексия со знаком плюс», позволяющая получать положительный эффект от размышлений о прошлом опыте и своей личности, также свойственна студентам с высоким уровнем самоотношения.

Высокий уровень рефлексии, направленной в прошлые или будущие события, характерен студентам с преобладанием внутренней конфликтности и стратегии самообвинения.

В свою очередь каждая из этих структур сознания: система Я и рефлексивные структуры, связана с общим уровнем эффективности саморегуляции в различных условиях учебного процесса. Эти взаимосвязи также имеют выраженные тенденции. Более эффективные процессы ментальной регуляции демонстрируют студенты с высоким уровнем самоотношения и хорошо развитой рефлексией «со знаком плюс». В то время как усиление ретроспективной и перспективной рефлексии снижают эффективность саморегуляции.

Прикладное значение исследования состоит в создании методики, позволяющей повышать регуляторные и адаптационные способности студентов, и в целом, эффективность учебного процесса.

Литература

1. Агапов В.С. Системное изучение Я-концепции субъекта в российской психологии // Акмеология. – 2013. – № 1(45). – С. 27–30.

2. Гудкова Е.В. *Глобальные отношения личности к себе и к миру: дисс. ... канд. психол. наук.* Челябинск, – 2010. – 143 с.
3. Дикая Л.Г. *Психическая саморегуляция функционального состояния человека.* – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», – 2003.
4. Захарова А.В. *Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии.* – 1989. – № 1. – С. 5–14.
5. Карпов А.В., Пономарева В.В. *Психология рефлексивных механизмов управления* – М.: Институт психологии РАН, – 2000. – 283 с.
6. Карпов А.В., Скитяева И.М. *Психология метакогнитивных процессов личности.* – М.: ИП РАН, – 2005. – 352 с.
7. Конопкин О.А. *Психологические механизмы регуляции деятельности.* – М.: Наука, – 1980.
8. Моросанова В.И. *Саморегуляция и индивидуальность человека.* – М.: Наука, – 2010.
9. Прохоров А. О. *Структурно-функциональная модель ментальной регуляции психических состояний субъекта // Психологический журнал.* – 2020. – Т. 41. – № 1. – С. 5–17.
10. Прохоров А.О., Чернов А.В. *Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности // Экспериментальная психология.* – 2014. – № 2. – С. 82–93.
11. Прохоров А.О., Чернов А.В. *Рефлексия и психические состояния студентов при разных формах учебной деятельности // Психологический журнал.* – 2016. – Т. 37. – № 6. – С. 47–55.
12. Прохоров А.О., Карташева М.И. *Система Я в субъективном (ментальном) опыте переживания неравновесных психических состояний // Экспериментальная психология.* – 2020. – Том 13. – № 3. – С. 89–104.
13. Сарджвеладзе Н.И. *Личность и ее взаимодействие с социальной средой.* – Тбилиси, Мецниереба. – 1989. – 204 с.
14. Слотина Т.В. *Психология личности: учебное пособие.* – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.
15. Столин В.В. *Самосознание личности.* – М.: Просвещение, – 1983. – 288 с.
16. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. *Самооценка уровня онтогенетической рефлексии // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп.* – М.: Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – С. 244–245.
17. Чернов А.В. *Рефлексия и психические состояния: учеб. пособие.* – Казань: Изд-во Казан. ун-та. – 2019. – 106 с.
18. Чеснокова И.И. *Проблема самосознания в психологии.* – М.: Прагма. – 1997. – 260 с.
19. Gross J.J. *The Extended Process Model of Emotion Regulation: Elaborations, Applications, and Future Directions. Psychological Inquiry / An International Journal for the Advancement of Psychological Theory.* – 2015. – Vol. 26. – Issue 1.
20. Hall P.A. & Fong G.T. *Temporal self-regulation theory: A model for individual health behavior. Health Psychology Review.* – 2007. Vol. 1. – Issue 1.
21. Leary M.R. & Tangney J.P. *The Self as an Organizing Construct in the Behavioral and Social Sciences. Handbook of Self and Identity, Second Edition.*
22. Tesser A., Crepaz N., Beach S.R.H., Cornell D., & Collins J. C. *Confluence of self-esteem regulation mechanisms: On integrating the self-zoo. Personality and Social Psychology Bulletin.* – 2000. – 26, P. 1476–1489.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00076.

*Н.Ф. Пупкова, к.п.н.,
старший преподаватель,
Мордовский государственный педагогический университет
им. М.Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия*

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ
ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация. Данная статья приурочена важной проблеме по развитию и воспитанию детей с девиантным поведением, а именно модели формирования социально-значимых качеств у младших школьников во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: социально-значимые качества, младшие школьники с девиантным поведением.

*N.F. Pupkova, Ph.D.,
Senior Lecturer,
Mordovia State Pedagogical University
them. M.E. Evsevieva,
Saransk, Russia*

**MODEL OF FORMATION OF SOCIALLY SIGNIFICANT QUALITIES
IN YOUNGER PUPILS WITH DEVIANT BEHAVIOR
IN OUTSTANDING ACTIVITIES**

Abstract. This article is devoted to the actual problem of the development and upbringing of children with deviant behavior, namely, the model of the formation of socially significant qualities in junior schoolchildren in extracurricular activities.

Keywords: socially significant qualities, primary school students with deviant behavior.

Социально-значимые качества человека нового типа (инициативность, духовно-нравственные и ценностно-смысловые ориентации, мотивация к непрерывному личностному росту, коммуникативность, способность творчески мыслить, находить нестандартные решения) определены в нормативно-правовых документах РФ. Большой интерес в педагогической науке к вопросу развития социально-значимых качеств у современного поколения детей отражается в педагогических и психологических исследованиях Н.Б. Русских, А.А. Костюченко, Т.А. Бурцевой, А.В. Пискунова и др. В нынешний период времени особенно остро стоит проблема развития и воспитания социально-значимых качеств у детей с поведенческими отклонениями.

Значительную роль в формировании социально-значимых качеств у учащихся с девиантным поведением играет начальная школа. Именно в начальных классах наступает активный процесс формирования личностной сферы ребенка, поэтому девиантные проявления еще не устойчивы и обратимы (Е.А. Потолова, В.П. Филиппова, Л.Н. Собчик и др.).

Для развития социально-значимых качеств у девиантов в младшем школьном возрасте большое значение может сыграть внеурочная деятельность.

Она способствует развитию и совершенствованию заложенных у учащихся с асоциальным поведением интеллектуальные и физиологические способности, устраняет поведенческие отклонения, формирует у них потребность в постоянном личностном развитии, самореализации духовно-нравственного потенциала (Н.Ф. Дик, Д.В. Григорьев, П.В. Степанов, Л.В. Байбородова и др.).

Развитие социально-значимых качеств в младшем школьном возрасте является основополагающим фактором для профилактики девиантного поведения. Проанализировав научные труды Е.В. Змановской и Р.В. Овчаровой, И.А. Ларионовой и О.С. Тоистевой, мы пришли к выводу о том, что девиантное поведение – это вид поведенческого отклонения в пределах медицинской нормы, которое связано с нарушением соответствующих определённого возрастному периоду норм и правил поведения, причиняя вред развитию личности и её близкому социальному окружению [5]. Изучая сущностные характеристики личностных качеств у младших школьников, мы выявили из них наиболее важные для развития трудновоспитуемых учащихся (ответственность, ценностно-смысловые и духовно-нравственные ориентации, самостоятельность, социальная инициативность, коммуникативность).

По мнению Костюченко А.А., развитие социально-значимых качеств – это хорошо организованный и целенаправленный процесс создания педагогических условий для формирования ответственности, коммуникативности, социальной активности, направленности на самореализацию в деятельности, самостоятельности и креативности [6:23]. Т.А. Бурцева в своих исследованиях акцентирует внимание на то, что формирование социально-значимых качеств – это процесс создания педагогических условий для развития ответственности, самостоятельности, активности и направленности на личностную самореализацию в деятельности [2:22]. Таким образом, формирование социально-значимых качеств у младших школьников с девиантным поведением – это процесс развития взаимосвязанных между собой социально-значимых качеств (социальная инициативность, ответственность, духовно-нравственные и ценностно-смысловые ориентации, коммуникативность, самостоятельность), которые позволяют детям младшего школьного возраста с девиантным поведением успешно социализироваться в качестве полноправного члена социума.

Процесс развития социально-значимых качеств у детей с девиантными проявлениями во внеурочной деятельности отражается в модели, которая даёт возможность целостно воспринимать структуру изучаемого объекта в упрощённом и наглядном виде. Методологический блок модели имеет подходы: личностно-ориентированный, социокультурный, системный, деятельностный; а также принципы: сотрудничество, гуманизм, творческая активность, социальная значимость. Целевой блок содержит: цель (формирование социально-значимых качеств у детей младшего школьного возраста с девиантным поведением во внеурочной деятельности) и задачи. Содержательный блок вмещает в себя совокупность социально-значимых качеств (самостоятельность, ответственность, социальная инициативность, коммуникативность, ценностно-смысловые и духовно-нравственные ориентации) и элементов содержания внеурочной деятельности (социально-значимые знания, социально-значимые уме-

ния, опыт ценностного отношения к действительности и опыт социально-творческой деятельности). Процессуальный блок охватывает этапы формирования социально-значимых качеств у младших школьников с девиантным поведением во внеурочной деятельности (этап инстинктивного проявления, этап самопознания, этап осознания, этап самореализации и самовоспитания); формы внеурочной деятельности; методы; средства, педагогические условия. Диагностический блок предполагает применение авторской диагностики для выявления уровня сформированности социально-значимых качеств у младших школьников с девиантным поведением во внеурочной деятельности.

Из вышесказанного следует, что разработанная модель формирования социально-значимых качеств у младших школьников с девиантным поведением во внеурочной деятельности представляет собой «спроектированный объект», который даёт возможность целостно воспринимать всю структуру развития личностных качеств учащихся начальных классов в упрощенном и наглядном виде.

Целевой компонент

Цель: формирование социально-значимых качеств у детей младшего школьного возраста с девиантным поведением во внеурочной деятельности

Методологические подходы Принципы

- социокультурный;
- личностно-ориентированный;
- системный;
- деятельностный.
- творческой активности;
- социальной значимости;
- гуманизма;
- сотрудничества.

Содержательный компонент

Социально-значимые знания

Социально-значимые умения

Опыт ценностного отношения к действительности

Опыт социально-творческой деятельности

Организационно-процессуальный компонент

Этапы формирования

Этап инстинктивного проявления

Этап самопознания

Этап осознания

Этап самореализации и самовоспитания

Формы

Методы

Средства исследовательские и социально-активные проекты, проблемно-ценностные беседы, сюжетно-ролевые игры, творческие вечера артпедагогический метод, метод успешности, убеждения, упражнений, поручений, воспитывающих ситуаций.

Авторская программа «Дети XXI века», поурочные разработки, методические рекомендации для педагогов, образовательные веб-квесты и веб-сайты, средства ИКТ – мультимедия.

Педагогические условия

- привлечение младших школьников в социально-активную работу с обучающимися старших классов;
- организация доверительного взаимодействия между педагогом, младшим школьником и родителем;
- активизация социально-творческой деятельности младших школьников во внеурочной деятельности;
- осуществление внеурочной деятельности на основе авторской программы «Дети XXI века».

Диагностический компонент

Уровни сформированности социально-значимых качеств

Импульсивный

(низкий) Исполнительный

(средний) Инициативный

(высокий)

Результат

Наличие положительной динамики сформированности социально-значимых качеств у младших школьников с девиантным поведением во внеурочной деятельности

Литература

1. Бондарева Т.В. Духовно-нравственное воспитание младших школьников во внеурочной деятельности в сельской школе // *Инновационные педагогические технологии*. – Казань, 2014. – С. 30–32.
2. Бурцева Т.А. Формирование социально-значимых качеств личности студента во внеурочной деятельности: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. – Кострома, 2005. – 22 с.
3. Гишинский Я.И. Социология девиантности (новеллы и перспективы) // *Социологические исследования*. – 2009. – № 8. – С. 70–73.
4. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.
5. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: учеб. пособие для студентов ВУЗов. – 2 изд., – М.: Академия, 2014. – 288 с.
6. Костюченко А.А. Формирование социально-значимых качеств личности учащихся в условиях ученического самоуправления: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. – Воронеж: ВГУ, 2010. – 25 с.
7. Ларионова С.О. Девиантное поведение как научно-педагогическая проблема // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 1. – С. 90–94.
8. Степанов В.Г. Психология трудных школьников: учеб. пособие для учителей и родителей. – М.: Академия, 2016. – 320 с.
9. Русских Н.Б. Формирование социально-значимых качеств личности старшеклассников в условиях дифференцированного обучения: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 – Киров, 2001. – 25 с.

*В.И. Рерке, к. психол. н., доцент
И.В. Беринская, к. п. н., доцент
Иркутский государственный университет,
г. Иркутск, Россия
И.С. Бубнова, к. психол. н., доцент
Т.С. Пухарева, к. психол. н., доцент
Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия*

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КРИТЕРИЕВ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К НОВАТОРСТВУ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

Аннотация. В настоящее время в эпидемиологически нестабильной ситуации в мире возрастает риск снижения новаторства среди учителей. Актуальность и социальная значимость решения этой проблемы обусловлена тем, что новаторство имеет сложную структуру и неоднородно интерпретируются с точки зрения первопричин и конечного результата. Это в свою очередь делает акцент на исследовательском поиске направлений психологического воздействия и развития в деятельности учителей в направлении инновационной составляющей учебно-воспитательного процесса. Инновационность современного специалиста образовательной сферы предполагает: качественный стиль деятельности, специфический способ решения специалистом профессиональных задач, позволяющий раскрыть сущностный потенциал личности педагога. В этой связи новаторство – одна из ступеней проявления профессионального мастерства, за которой следует более высокий уровень профессиональной состоятельности – способность творчески реализовать и развивать свои профессиональные знания и навыки. Также стоит подчеркнуть, что профессиональная деятельность педагога задает ему определенные личностные параметры, которые объективно отражают ее функциональную структуру и создают предпосылки для ее продуктивной реализации. **Цель исследования** – изучить социально-психологические критерии готовности педагогов образовательных организаций к новаторству во время пандемии. **Методы и методики.** В настоящее время существуют и используются в практике ряд диагностических методик: анкета на диагностику привлекательности труда (В.М. Снетков); определение деятельностной эффективности организации (В. Зигерт, Л. Ланг); оценка психологического климата в педагогическом коллективе (Е.И. Рогов). В рамках данной работы изучено отношение педагогических работников к своей профессионально-трудовой деятельности; отношение работников к своей организации. Исследование проводилось в течение 2020 года. В исследовании приняли участие 123 педагога средней и старшей школы. **Выводы и рекомендации.** Результаты опросников показали, что в коллективах настроение носит положительную направленность. Особенно следует отметить результаты по таким категориям как: чувство гордости за свой коллектив, доброжелательность во взаимоотношениях и взаимные симпатии. Респонденты транслируют высокую удовлетворенность своей работой, что сказывается на росте человеческого потенциала и социального капитала личности. Все эти данные свидетельствуют о зрелости образовательных организаций и ее сотрудников, результаты являются достаточным условием для утверждения, что образовательные организации продолжают осуществлять свою деятельность в режиме пандемии. А также что педагоги психологически готовы к внедрению новаторских идей в практическую деятельность.

Ключевые слова: новаторство, педагоги, отношение к деятельности, отношение к организации, психологический климат, пандемия, настроения.

*V.I. Rerke, Candidate of Psychology, Associate Professor
T.S. Puhareva, Candidate of Psychology, Associate Professor
Social Pedagogics and Psychology Department of Social Pedagogy and Psychology,
Irkutsk State University, Irkutsk, Russia
I.S. Bubnova, Candidate of Psychology, Associate Professor
I.V. Berinskaya, Candidate of Psychology, Associate Professor
Department of Social Psychology and Management Sociology, Kuban State University,
Krasnodar, Russia*

STUDY OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CRITERIA FOR THE TEACHERS' READINESS, WORKING IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS TO INNOVATION DURING THE PANDEMIC PERIOD

***Abstract.** There is an increasing risk of reduced innovation among teachers especially in an epidemiologically unstable situation in the world. The relevance and social significance of solving this problem is the fact that innovations have a complex structure and are not uniformly interpreted in terms of causes and end results. It focuses on the research for directions of psychological impact and development in the activities of teachers in the direction of the innovative component of the educational process. The innovativeness of a modern specialist in the educational sphere presupposes: a high-quality style of activity, a specific way of solving professional problems by a specialist, which makes it possible to reveal the essential potential of the teacher's personality. That's why, innovation is one of the stages in the manifestation of professional skill, followed by a higher level of professional competence – the ability to creatively realize and develop one's professional knowledge and skills. It is also worth emphasizing that the teacher's professional activity sets them certain personal parameters that objectively reflect its functional structure and create the prerequisites for its productive implementation. The aim of the study is to study the socio-psychological criteria of the readiness of teachers of educational organizations to innovate during a pandemic. Methods and techniques. Currently, a number of diagnostic techniques exist and are used in practice: a questionnaire for the diagnosis of the attractiveness of labor (VM Snetkov); determination of the activity efficiency of the organization (V. Siegert, L. Lang); assessment of the psychological climate in the teaching staff (EI Rogov). Within the framework of this work, the attitude of pedagogical workers to their professional and labor activities has been studied; the attitude of employees to their organization. The study was conducted during 2020. The study involved 123 middle and high school teachers. Conclusions and recommendations. The results of the questionnaires showed that in collectives the mood is positive. Especially noteworthy are the results in such categories as: a sense of pride in their team, goodwill in relationships and mutual sympathy. The respondents broadcast high satisfaction with their work, which affects the growth of human potential and social capital of the individual. All these data testify to the maturity of educational organizations and its employees, the results are a sufficient condition for the statement that educational organizations continue to operate in a pandemic mode. And also, that teachers are psychologically ready to introduce innovative ideas into practical activities.*

***Keywords:** innovation, teachers, attitude to activity, attitude to organization, psychological climate, pandemic, mood.*

Введение. В настоящее время в эпидемиологически нестабильной ситуации в мире возрастает риск снижения новаторства среди учителей. Актуальность и социальная значимость решения этой проблемы обусловлена тем, что новаторство имеет сложную структуру и неоднородно интерпретируются с точки зрения первопричин и конечного результата. Это в свою очередь делает акцент на исследовательском поиске направлений психологического воздействия

и развития в деятельности учителей направлений инновационной составляющей учебно-воспитательного процесса.

Теоретический анализ литературы. Инновационность современного специалиста образовательной сферы предполагает качественно определенного стиля деятельности, специфического способа решения специалистом профессиональных задач, позволяющего раскрыть сущностный потенциал его личности. В этой связи новаторство – одно из ступеней проявления профессионального мастерства, за которым следует более высокий уровень профессиональной состоятельности – способность творчески реализовать и развивать свои профессиональные знания и навыки [1, 3]. Также стоит подчеркнуть, что профессиональная деятельность педагога задает ему определенные личностные параметры, которые объективно отражают ее функциональную структуру и создают предпосылки для ее продуктивной реализации [2]. Эта тенденция выражается посредством определенной закономерности: личность развивается и проявляет себя, свою сущность в деятельности. Формируясь в деятельности, приобретая свойственные людям данной профессии типичные свойства и качества, личность оказывает преобразующее воздействие на саму деятельность [2, 4]. Такая личность создает и профессиональную среду, вносит вклад в развитие и совершенствование образовательной среды.

Цель исследования. Цель статьи – изучить социально-психологические критерии готовности педагогов образовательных организаций к новаторству во время пандемии.

В области психологической готовности к инновационной деятельности достаточно важной проблемой является её диагностика.

Методы и методики. В настоящее время существуют и используются в практике ряд диагностических методик: анкета на диагностику привлекательности труда (В.М. Снетков); определение деятельностной эффективности организации (В. Зигерт, Л. Ланг); оценка психологического климата в педагогическом коллективе (Е.И. Рогов).

В рамках данной работы изучено отношение педагогических работников к своей профессионально-трудовой деятельности и отношение работников к своей организации. Исследование проводилось в период 2020 года. В исследовании приняли участие 123 педагога средней и старшей школы. Из них: 32 молодых специалиста в возрасте до 30 лет, 24 педагога в возрасте до 35 лет, 18 педагогов до 45 лет, 28 учителей до 55 лет и 21 педагогов до 65 лет. Средний возраст контрольной группы составил 45 лет. Педагогический стаж работы: молодые специалисты (до трех лет) – 21, до 10 лет – 73, свыше 20 лет – 29. Распределение по квалификационным категориям выглядит следующим образом: 30 % – высшая категория, 39 % – первая категория, 22 % – вторая категория, 9 % не имеют категорию (молодые специалисты).

Результаты исследования. Обратимся к результатам исследования. Так, в группе педагогов был предложен опросник на диагностику привлекательности труда В.М. Снеткова, который содержал ряд суждений о различных аспектах работы в трудовых коллективах. Уровень удовлетворенности изучаемых потребностей педагогов в личной работе в образовательном учреждении были

сведены в 14 шкал в среднем процентном соотношении и представлены в сравнительной диаграмме удовлетворенности педагогов трудовой деятельностью.



Рисунок 1. Распределение данных изучения удовлетворенности педагогов трудовой деятельностью (В.М. Снетков).

Диаграмма интерпретирует фактически достаточно высокую удовлетворенность тем или иным аспектом работы, отсюда следует, что для данной категории педагогов труд учителя привлекателен. В такой ситуации растет «человеческий потенциал», «человеческий капитал», «нематериальный актив» образовательной корпорации. Очевидно, что на вероятность (0,5) потребности перехода на другую работу повлияло потребность в личном материальном и социальном обеспечении, которая входит в противоречие с высокой культурой и понятием о чести внутри профессионального педагогического сообщества. Динамика снижения данной потребности напрямую зависит от заработной платы учителя.

Дальнейшее исследование готовности педагогов к новаторству предполагало применение методики «Определение деятельностной эффективности организации» (В. Зигерт, Л. Ланг).

Результаты опроса представлены на диаграмме (рис.2).

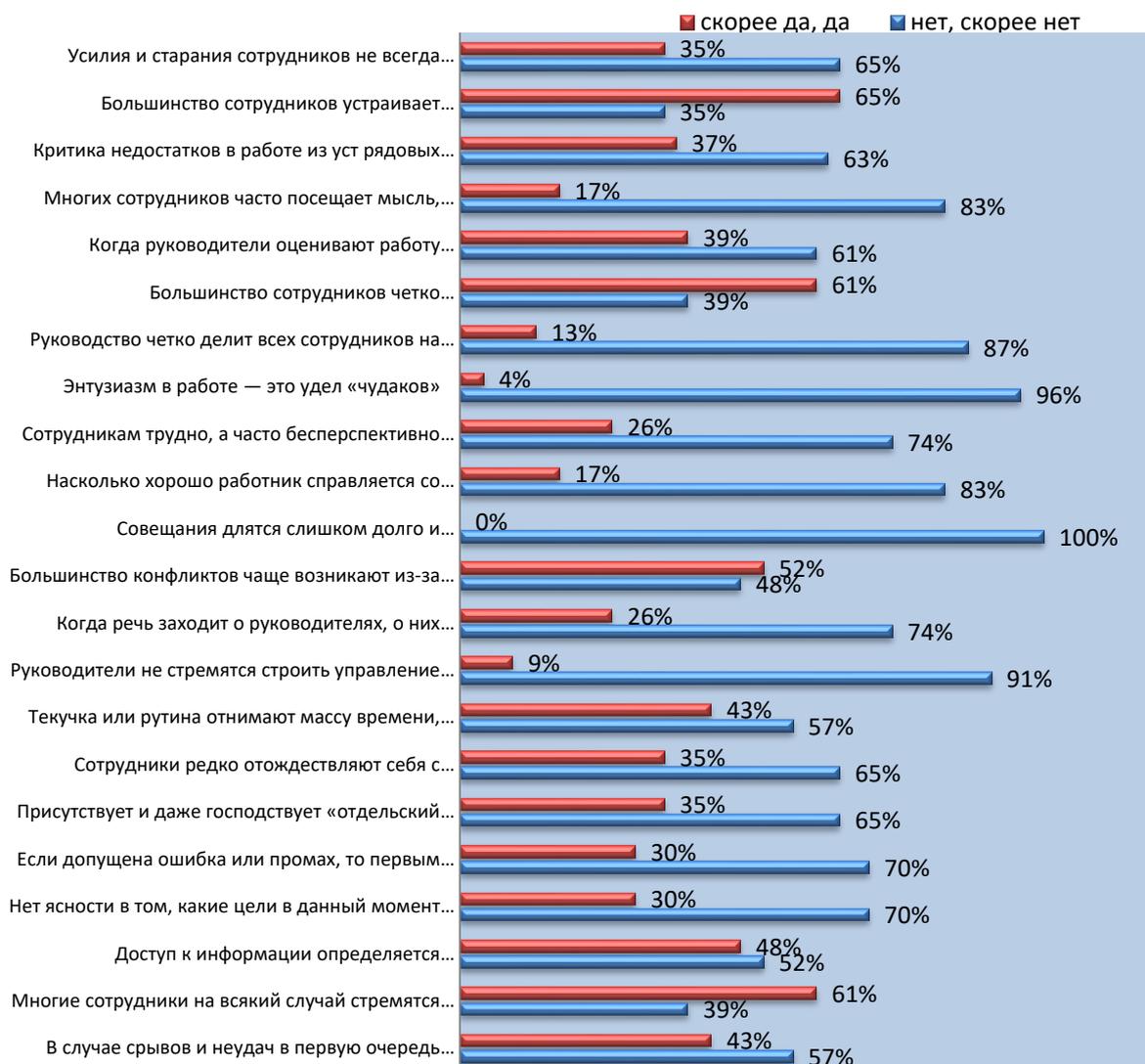


Рисунок 2. Сравнительная диаграмма результатов опросника на определение деятельности эффективности организации (В. Зигерт, Л. Ланг) – средние значения

Данные результаты свидетельствуют о зрелости образовательных организаций и ее сотрудников, эти показатели являются достаточным условием для утверждения, что образовательные организации продолжают осуществлять свою деятельность в режиме пандемии.

Оценка психологического климата в образовательных организациях осуществлялась по средствам методики Е.И. Рогова (модификация карты-схемы Лутошкина).

Данный опросник позволяет за короткое время определить положительную или отрицательную направленность настроений в трудовом коллективе. Он позволяет диагностировать проблемы на ранней стадии. Результаты опроса представлены на рис. 3.



Рисунок 3 Сравнительная диаграмма отрицательной направленности настроений в педагогических коллективах

Максимальное количество положительных или отрицательных баллов – 966 (100 %).

В результате анкетирования сумма положительных баллов составила 501 или 52 % настроений положительной направленности, а сумма отрицательных баллов – 465 или 48 % настроений отрицательной направленности.

Отрицательная направленность проявляется недостаточно ясно или в редких случаях, а так как психологический комфорт сотрудников тесно связан со стилем руководства, то руководителям стоит обратить внимание на то, что успехи и неудачи членов коллектива вызывают зависть и злорадство, а также на убеждение некоторых педагогов в том, что коллектив делится на «привелигированных» и «пренебрегаемых». Некоторые педагоги считают, что в корпорации учителей школы презрительно относятся к слабым и могут их даже высмеять.

Возможно, что негативное настроение сформировалось у некоторых членов коллектива в результате обиды или невнимания со стороны руководства, в то же время не исключается фактор непрофессионализма педагога и, как следствие, возникает чувство непризнанности.

Заключение. Результаты опросника «Оценка психологического климата в педагогическом коллективе» показали, что в коллективах настроение носит положительную направленность. Особенно следует отметить результаты по таким категориям как: чувство гордости за свой коллектив, доброжелательность во взаимоотношениях, взаимные симпатии, эмоциональное единение по принципу «один за всех и все за одного», быстрый отклик на выполнение полезного дела, жизнерадостное и бодрое настроение, участливое и доброжелательное отношение к новым членам коллектива и желание помочь им освоиться. Все эти данные свидетельствуют о том, что педагоги психологически готовы к внедрению новаторских идей в практическую деятельность.

Литература

1. Безрудный Ф. Сущность понятия инновации и его классификация / Ф. Безрудный, Г. Смирнова, О. Нечаева // *Инновации*. – 1998. – № 2–3. – С. 3–13.

2. Рерке В.И., Бубнова И.С. Готовность педагогов к инновационной деятельности в образовательной организации: организационно-психологический аспект/ В.И. Рерке, И.С. Бубнова // *Вестник Поволжского института управления*. – 2019. – № 1. – Том 19. – С. 59–67.

3. Яголковский С.Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы / С.Р. Яголковский. Научная монография. – М., 2010. – 274 с.

4. Rerke V.I., Bubnova I.S., Tatarinova L.V., Berinskaya I.V., Babitskaya L.A. The leadership problem and style of managing the pedagogical staff of pre-school educational organization / V.I. Rerke, I.S. Bubnova, L.V. Tatarinova, I.V. Berinskaya, L. A. Babitskaya // *ESPACIOS*. – 2019. – Vol. 40 (N° 8): Page 30.

УДК 378

Ф.М. Сабирова, к. п. н., доцент

Н.А. Гудовский, студент

Казанский федеральный университет, Елабужский институт

г. Елабуга, Россия

О ГОТОВНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА К ПРИМЕНЕНИЮ ДИСТАНЦИОННЫХ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

Аннотация. Во время пандемии новой коронавирусной инфекции были внесены значительные коррективы в работу всех сфер деятельности человечества, тем самым показана готовность к быстрому реагированию на изменения. И образование не осталось в стороне. Пандемия отобразила проблему готовности педагогов и обучающихся к работе в цифровом формате обучения. Цифровизация стала общероссийским трендом и показала значимость приоритетных национальных проектов, таких как «Образование» и «Цифровая экономика». Всё это заставляет по-новому взглянуть на профессиональную деятельность педагога: владение на высоком уровне ИКТ компетенциями, умение работать с онлайн образовательными платформами, а также создание собственных образовательных курсов на различных платформах: Российская электронная школа, Открытое образование, Откры-

тая школа 2035, ЯКласс, Учи.ру, Google classroom, LMS “Moodle” и многих других. Различного рода методическую помощь и материалы для педагогов организуют Министерство просвещения, Министерство науки и высшего образования, а также Министерства образования и науки субъектов РФ.

Исходя из вышеизложенного, **целью исследования** является выявление степени готовности участников образовательного процесса к использованию технологии дистанционного обучения.

Методы исследования: проведено анкетирование 32 обучающихся факультета математики и естественных наук Елабужского института КФУ и 23 педагогов общеобразовательных учреждений Менделеевска и Елабуги, которые использовали в образовательном процессе разработанные контентные материалы на платформах Google Classroom и LMS Moodle. В содержание анкет для обучающихся входили такие вопросы, как: 1) Испытываете ли Вы потребность в живом общении с преподавателем во время дистанционного обучения («глаза в глаза»)? 2) Как Вы считаете, результаты обучения (Ваши знания) при использовании дистанционного обучения оказались лучше или хуже, чем при традиционной форме обучения? 3) Хотели бы Вы в будущем использовать дистанционные технологии в образовательных целях? В содержание анкеты для учителей вошли следующие вопросы: 1) Используете ли Вы цифровые образовательные ресурсы (ЦОРы)? 2) Готовы ли Вы осваивать новые технические и компьютерные средства обучения? 3) Имеете ли Вы опыт разработки электронного образовательного ресурса? 4) Готовы ли Вы тратить больше усилий, затрат труда и времени на дистанционное обучение?

Результаты исследования показали, что обучающиеся готовы и дальше использовать дистанционные образовательные технологии (56,3 %), но считают, что на очных занятиях материал усваивается лучше, чем при дистанционном формате обучения (43,8 %). Большая часть опрошенных педагогов готова к организации дистанционного обучения (87 %), а также видит перспективы внедрения цифровых технологий в образовании (82,6 %), но значительная часть опрошенных не готова тратить больше, чем обычно, усилий и времени на дистанционное обучение (69,6 %).

Выводы и рекомендации. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что и обучающиеся, и педагоги испытывали определенные сложности с дистанционным обучением в период пандемии. Педагогам нужно затрачивать больше усилий и времени на разработку образовательных курсов, однако они не отрицают перспектив дистанционного обучения. Обучающимся приходится длительно находиться за компьютерами, планшетами и прочими гаджетами, однако они считают, что могут и дальше учиться дистанционно, но всё же материал при очных занятиях усваивают лучше. Если в период экстремальных явлений (например, пандемии) технологии дистанционного обучения оказались единственным способом для обучения, то и при нормализации обстановки можно учесть этот опыт и применить некоторые модели обучения, например, «Перевернутого класса», для выполнения заданий на различных образовательных платформах с дальнейшим их разбором на занятии.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке курсов повышения квалификации или мастер-классов для педагогов с целью повышения уровня компетенции в разработке и организации дистанционного образовательного процесса.

Ключевые слова: пандемия, цифровизация, технологии, образовательная платформа, готовность, дистанционное образование.

*F.M. Sabirova, Dr.PhD Associate professor,
N.A. Gudovsky, student
Kazan (Volga region) Federal University, Yelabuga Institute
Elabuga, Russia*

ON THE READINESS OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS TO USE DIGITAL DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES DURING THE PANDEMIC

Abstract. *During the pandemic of a new coronavirus infection, significant adjustments were made to all areas of human activity, thus showing the readiness to respond quickly to change. And education was not left out. The pandemic has reflected the problem of readiness of teachers and students to work in a digital learning environment. Digitalization has become a nationwide trend and has shown the importance of priority national projects such as “Education” and “Digital Economy”. All this makes it necessary to take a new look at the professional activity of a teacher: a high level of ICT competencies, the ability to work with online educational platforms, as well as the creation of their own educational courses on various platforms: Russian Electronic School, Open Education, Open School 2035, YaClass, Uchi.ru, Google classroom, LMS “Moodle” and many others. Various kinds of methodological assistance and materials for teachers are organized by the Ministry of Education and the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, as well as the Ministries of Education and Science of the regions of Russia. Based on the above, **the aim** of the study is: to identify the degree of readiness of participants in the educational process to use distance learning technology. **Methods:** 32 students of the Faculty of Mathematics and Natural Sciences of Elabuga Institute of KFU and 23 teachers of general educational institutions of Mendeleevsk and Elabuga, who used the developed content on Google Classroom and LMS Moodle platforms in the educational process, were surveyed. The questionnaires for students included such questions as: 1) Do you feel the need for live communication with the teacher during distance learning (“eye to eye”)? 2) In your opinion, the learning outcomes (your knowledge) when using distance learning turned out to be better or worse than with the traditional form of education? 3) Would you like to use distance technologies for educational purposes in the future? The questionnaires for teachers included the following questions: 1) Do you use digital educational resources (DECs)? 2) Are you ready to master new technical and computer teaching aids? 3) Do you have experience in developing an electronic educational resource? 4) Are you ready to spend more effort, labor and time on distance learning? The questionnaires for teachers included the following questions: 1) Do you use digital educational resources (DECs)? 2) Are you ready to master new technical and computer teaching aids? 3) Do you have experience in developing an electronic educational resource? 4) Are you ready to spend more effort, labor and time on distance learning? **The results** of the study showed that students are ready to continue to use distance learning technologies (56,3 %), but believe that the material is learned better in face-to-face classes than in the distance learning format (43,8 %). Most of the teachers surveyed are ready to organize distance learning (87 %), and also see the prospects for implementing digital technologies in education (82,6 %), but a significant proportion of respondents are not ready to spend more than usual effort and time on distance learning (69,6 %). **Conclusions and Recommendations.** The conducted research allows us to conclude that both students and teachers experienced certain difficulties with distance learning during the pandemic. Teachers need to spend more effort and time developing educational courses, but they do not deny the prospects of distance learning. Students have to spend a long time at computers, tablets and other gadgets, however, they believe that they can continue to study remotely, but still learn the material better in face-to-face classes. If, during extreme events (e.g., a pandemic), distance learning technologies proved to be the only way to learn, then even during the normalization of the situation we can take this experience into account and apply some learning models, such as the Flipped Classroom, to perform tasks on various educational platforms with their further parsing in the classroom. **The results** of the study can be used in the development of professional*

development courses or master classes for teachers to improve the level of competence in the design and organization of distance learning process.

Keywords: *pandemic, digitalization, technology, educational platform, readiness, distance education.*

Введение.

Во время всеобщей пандемии новой коронавирусной инфекции (COVID–19) были внесены значительные коррективы в работу всех сфер деятельности человечества, тем самым показав готовность к быстрому реагированию на изменения. И образование не осталось в стороне. Пандемия показала, насколько готовы учителя и ученики к работе в цифровом формате обучения. Цифровизация стала общероссийским трендом, и показала значимость приоритетных национальных проектов, таких как «Образование» и «Цифровая экономика».

Всё это заставляет по-новому взглянуть на профессиональную деятельность педагога: владение на высоком уровне ИКТ компетенциями, умение работать с онлайн образовательными платформами обучения, а также создание собственных образовательных курсов на различных платформах: Российская электронная школа, Открытое образование, Открытая школа 2035, ЯКласс, Учи.ру, Google classroom, LMS “Moodle” и многих других. Разного рода методическую помощь и материалы для педагогов организуют Министерство просвещения, Министерство науки и высшего образования, а также Министерства образования и науки субъектов РФ. В 2019 году в Республике Татарстан началась реализация образовательного проекта «Открытая Школа», в котором принимают участие 500 школ республики: они получили доступ к платформе с возможностью конструирования уроков, использования методических материалов и ресурсов подготовки к ГИА и т. д. [1].

В п. 1 ст. 16 закона «Об образовании» используются такие понятия, как «Электронное обучение» и «Дистанционные образовательные технологии», что позволяет сделать вывод о развитии цифровизации в образовании.

По данной тематике в сети интернет есть огромное количество публикаций, научных работ, а также различных споров о проблеме цифровизации образования.

Актуальность теме придает и то, что при помощи цифровых образовательных ресурсов у учеников появляется возможность работать с учебным материалом, независимо от места их нахождения и времени суток, чего нельзя сказать об очном формате обучения, где все регламентируется фиксированным расписанием образовательного процесса.

Президент РФ указом от 07.05.2018 года № 204 поручил «при разработке национального проекта в сфере образования исходить из того, что к 2024 году необходимо обеспечить, среди прочих, решение задачи по созданию современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней».

Так же нужно не забывать о таком понятии, как здоровье сберегающих условиях обучения, так как длительное пребывание за компьютерами, телефо-

нами, планшетами и иными средствами доступа в сеть интернет наносят огромный удар по зрению, опорно-двигательному аппарату, а также психике ребенка.

Цель исследования. Выявление степени готовности участников образовательного процесса к использованию технологии дистанционного обучения.

База исследования. В исследовании приняли участие 32 обучающихся факультета математики и естественных наук Елабужского института КФУ и 23 педагога общеобразовательных учреждений Менделеевска и Елабуги.

Методы и методики исследования.

– теоретические (анализ и сравнение литературы по теме цифровое образование, рекомендаций Министерства просвещения РФ и Министерства образования и науки РФ),

– эмпирические (анкетирование),

– качественный и количественный анализ полученных данных.

В содержание анкет для обучающихся входили такие вопросы, как: 1) Испытываете ли Вы потребность в живом общении с преподавателем во время дистанционного обучения («глаза в глаза»)? 2) Как Вы считаете, результаты обучения (Ваши знания) при использовании дистанционного обучения оказались лучше или хуже, чем при традиционной форме обучения? 3) Хотели бы Вы в будущем использовать дистанционные технологии в образовательных целях? В содержание анкеты для учителей вошли следующие вопросы: 1) Используете ли Вы цифровые образовательные ресурсы (ЦОРы)? 2) Готовы ли Вы осваивать новые технические и компьютерные средства обучения? 3) Имеете ли Вы опыт разработки электронного образовательного ресурса? 4) Готовы ли Вы тратить больше усилий, затрат труда и времени на дистанционное обучение [4:281]?

Результаты исследования. Респонденты с лёгкостью ответили на поставленные вопросы, на основе которых можно сделать вывод, что обучающиеся готовы и дальше использовать дистанционные образовательные технологии (56,3 %), но считают, что на очных занятиях материал усваивается лучше, чем при дистанционном формате обучения (43,8 %). Большая часть опрошенных педагогов готова к организации дистанционного обучения (87 %), а также видит перспективы внедрения цифровых технологий в образовании (82,6 %), но значительная часть опрошенных не готовы тратить больше, чем обычно, усилий и времени на дистанционное обучение (69,6 %). Однако учителя не только готовы учить дистанционно детей, но и сами активно используют данный вид обучения, потому что активно принимают участие в различных онлайн мастер классах, вебинарах, курсах повышения квалификации.

Заключение.

В современном образовании важную роль играют дистанционные образовательные технологии и само дистанционное обучение. В век цифровизации образования, построение процесса обучения путём применения современных технологий, гаджетов, внедрение в образовательный процесс дистанционных технологий будет являться приоритетным в рамках национального проекта «Образование 2030».

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что и обучающиеся, и педагоги испытывали определенные сложности с дистанционным обучением в период пандемии. Педагогам нужно затрачивать больше усилий и времени на разработку образовательных курсов, однако они не отрицают перспектив дистанционного обучения. Обучающимся приходится длительно находиться за компьютерами, планшетами и прочими гаджетами, однако они считают, что могут и дальше учиться дистанционно, но всё же материал при очных занятиях усваивают лучше. Если в период экстремальных явлений (например, пандемии) технологии дистанционного обучения оказались единственным способом для обучения, то и при нормализации обстановки можно учесть этот опыт и применить некоторые модели обучения, например, «Перевернутого класса», для выполнения заданий на различных образовательных платформах с дальнейшим их разбором на занятии [2, 3].

Однако в целом студенты и учителя готовы к организации дистанционного обучения, видят перспективы цифровых технологий в образовании, и помимо этого готовы и сами развиваться в этом направлении. Конечно это требует огромного времени и труда

Литература

1. Любимова Е.М. *Технологии работы в Google Classroom* / Е.М. Любимова – Елабуга, 2020 – 21 с.
2. О проекте «Образование 2030» [Электронный ресурс] – URL: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201455> (дата обращения: 20.03.2021)
3. *Организация образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий: метод. рекомендации* / авт.-сост.: Т.В. Яковенко. – Казань: ИРО РТ, 2015. – 56 с.
4. Севастьянова С.А. *Дистанционное обучение: компетентность преподавателя (на примере предметной области «Математика»)* / С.А. Севастьянова – Самарский научный вестник, 2020. – Т. 9, № 2 (31).
5. *Федеральные государственные образовательные стандарты* [Электронный ресурс] – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 20.03.2021)

УДК 378

*Ф.М. Сабирова, к.ф-м.н., доцент
Т.И. Анисимова, к.п.н., доцент
О.В. Шатунова, к.п.н., доцент
Казанский федеральный университет, Елабужский институт,
г. Елабуга, Россия*

STEAM-ОБРАЗОВАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

Аннотация. В настоящее время происходит стремительное внедрение цифровых технологий практически во все отрасли человеческой деятельности, что в свою очередь способствует появлению новых профессий. Среди них наиболее востребованными оказываются специальности и профессии, связанные с компьютерными науками и инженерным делом, для более качественного освоения которых сегодня предлагается STEM- и STEAM-образование. STEAM является развитием аббревиатуры STEM – Science (наука), Technology

(технология), *Engineering* (инженерия), *Maths* (математика) – с добавлением *Art* (искусство). Под *Art* понимается все то, что связано с творчеством, предусматривает креативный подход к решению той или иной проблемы. Основным методом обучения, который используется для интеграции составляющей *Art* в систему *STEAM*-образования, – это проектный метод, который может реализовываться как в учебной, так и внеучебной деятельности. **Целью исследования** является анализ использования образовательных платформ и сервисов в период пандемии на ступени магистратуры как основного образовательного этапа подготовки педагогов для *STEAM*. В Елабужском институте КФУ сегодня реализуются такие магистерские программы как «Образовательная робототехника», «Цифровое образование», «Инженерная педагогика». Программы ориентированы на подготовку педагогов для *STEAM*, обеспечивают у обучающихся формирование надпредметных компетенций и предусматривают в основном контактную форму работы. Однако в период пандемии такая форма очной работы оказалась недоступной, поэтому вуз, как и большинство учебных заведений, перешел на дистанционный формат. **Проведенное исследование показало**, что и в период экстремальных ситуаций есть возможность осуществлять подготовку педагогов, в т. ч. для *STEAM* с использованием различных образовательных платформ: Moodle™, Microsoft Teams, Google Classroom, MathType. С помощью цифровых образовательных ресурсов обучающиеся могут не только получать теоретические знания, но и осуществлять практическую работу – моделировать, проектировать и заниматься коллективным творчеством.

Ключевые слова: цифровизация, *STEAM*-образование, дистанционное обучение, образовательные платформы.

F.M. Sabirova, Ph.D., Associate Professor
T.I. Anisimova, Ph.D., Associate Professor
O.V. Shatunova, Ph.D., Associate Professor
Kazan Federal University, Elabuga Institute,
Yelabuga, Russia

STEAM-EDUCATION AND PECULIARITIES OF ITS IMPLEMENTATION DURING THE PANDEMIC

Abstract. At the present time there is a rapid introduction of digital technologies in almost all branches of human activity, which in turn contributes to the emergence of new professions. Specialties and professions related to computer science and engineering are the most demanded ones, for the qualitative mastering of which today *STEM*- and *STEAM*-education is offered. *STEAM* is an evolution of the acronym *STEM* – Science, Technology, Engineering, Maths – with the addition of *Art*. *Art* refers to all that is related to creativity, provides a creative approach to solving a problem. The main teaching method used to integrate *Art* component into *STEAM* education system is the project method, which can be implemented both in educational and extracurricular activities. The aim of the study is to analyze the use of educational platforms and services during the pandemic at the graduate level as the main educational stage of teacher training for *STEAM*. Such master's programs as “Educational Robotics”, “Digital Education”, “Engineering Pedagogy” are being implemented today in Yelabuga Institute of KFU. The programs are focused on training educators for *STEAM*, provide students with the formation of supra-subject competences and provide mainly contact form of work. However, during the pandemic such form of face-to-face work was unavailable, so the university, like most educational institutions, switched to a distance format. The study showed that even in the period of extreme situations there is an opportunity to train teachers, including for *STEAM* using different educational platforms: Moodle™, Microsoft Teams, Google Classroom, MathType. Using digital learning resources, students can not only get theoretical knowledge, but also carry out practical work – modeling, designing, and engage in collective creativity.

Keywords: digitalization, *STEAM*-education, distance learning, educational platforms.

В настоящее время происходит стремительное внедрение цифровых технологий практически во все отрасли человеческой деятельности, что в свою очередь способствует появлению новых профессий. Среди них наиболее востребованными оказываются специальности и профессии, связанные с компьютерными науками и инженерным делом, для более качественного освоения которых сегодня предлагается STEM- и STEAM-образование. STEAM является развитием аббревиатуры STEM – Science (наука), Technology (технология), Engineering (инженерия), Maths (математика) – с добавлением Art (искусство). Под Art понимается все то, что связано с творчеством, предусматривает креативный подход к решению той или иной проблемы. Именно такой подход является ключом к любым инновациям [9; 10]. Это делает образовательную технологию STEAM инструментом развития критического мышления, исследовательских компетенций и навыков работы в команде. Основным методом обучения, который используется для интеграции составляющей Art в систему STEAM-образования, – это проектный метод, который может реализовываться как в учебной, так и внеучебной деятельности. Так, при обучении в основной школе для решения реальных задач проводятся междисциплинарные уроки, для чего привлекается как потенциал самих педагогов, так и ресурсы различных предметов. В ходе работы над проектом каждый такой STEAM-урок представляет собой интерактивный сценарий, осуществляется активная коммуникация и командная работа, в которую могут включиться учащиеся, имеющие гуманитарный склад ума. В результате происходит развитие интереса к техническим дисциплинам, устанавливается тесная связь с реальным окружающим миром, формируются навыки обучения: дети получают знания и сразу же учатся их использовать. Все это требует подготовки педагогов, способных формировать у обучающихся компетенции на основе междисциплинарного, творческого, проектного подходов к обучению. В России имеется опыт по подготовке педагогов для STEM и STEAM. В Балтийском федеральном университете им. И.Канта (Калининград) реализуется образовательная программа магистратуры «STEAM-практики в образовании», в Белгородском национальном исследовательском университете функционирует магистратура «Подготовка преподавателей STEM», магистерская программы по подготовке преподавателей STEM, в Московском педагогическом государственном университете STEM-образование, в Южном федеральном университете (Ростов-на-Дону) – образовательная программа магистратуры «Теории и технологии STEM образования».

В Елабужском институте Казанского (Приволжского) федерального университета сегодня реализуются такие магистерские программы как «Образовательная робототехника», «Цифровое образование», «Инженерная педагогика». Программы ориентированы на подготовку педагогов для STEAM [1], обеспечивают у обучающихся формирование надпредметных компетенций и предусматривают в основном контактную форму работы. Однако в период пандемии такая форма очной работы оказалась недоступной, поэтому вуз, как и большинство учебных заведений, перешел на дистанционный формат, и подготовка учителей для STEAM-образования потребовала внесения серьезных изменений.

Исходя из вышеизложенного, целью исследования является анализ использования образовательных платформ и сервисов в период пандемии на ступени магистратуры как основного образовательного этапа подготовки педагогов для STEAM.

Рассмотрим, какие образовательные платформы и сервисы для изучения отдельных дисциплин программы педагогической магистратуры по STEAM-образованию можно использовать с максимальной эффективностью.

Одной из важнейших дисциплин, способствующей формированию необходимых компетенций у STEAM-педагогов, является артпедагогика. Современные исследователи рассматривают артпедагогика в качестве одного из самых актуальных направлений современной педагогической науки – как способ компенсировать растущую стандартизацию и «технократизацию» образования, воспитать личность с эстетическим вкусом, сделать ученика центром преобразований [7]. Для методического сопровождения освоения магистрантами содержания программы по дисциплине «Артпедагогика» очень удобно использовать инструмент Google Classroom. Во вкладке «Задания» можно разместить не только текстовые документы с необходимым теоретическим материалом (лекции, учебники и учебные пособия, книги), но и видео ресурсы: записи мастер-классов, видеолекции, фрагменты учебных фильмов и т. п. Актуальные проблемы предмета изучения дисциплины можно обсудить во вкладке «Лента», где каждый обучающийся может высказать свое мнение по решению проблем, задать интересующие его вопросы преподавателю и поделиться своими наработками с одноклассниками. Также Google Classroom можно использовать в качестве средства оценивания достижений обучающихся по данной дисциплине: цифровой инструмент позволяет выставлять баллы за каждое выполненное задание и производить сравнение результатов самостоятельной работы магистрантов друг с другом.

Дисциплина «Цифровая грамотность», которую мы предлагаем включить в содержание подготовки магистрантов по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование (профиль – STEAM-образование)», ориентирована на формирование у обучающихся компетенций в области цифрового потребления, использования цифровых технологий, а также цифровой безопасности. Для реализации подготовки магистрантов по данной дисциплине мы предлагаем использовать инструменты Google Classroom и Microsoft Teams.

Первый из них может быть применен как средство теоретической подготовки магистрантов к реализации цифрового образования школьников. Решению данной задачи будет способствовать выполнение студентами различных заданий, качество выполнения которых позволит судить об уровне сформированности у них цифровых компетенций.

Второй инструмент – Microsoft Teams – может быть использован в качестве площадки для дискуссий и коллективного анализа различных способов формирования цифровой грамотности у обучающихся, их родителей и учителей. Предложенные обучающимися варианты взаимодействия всех участников образовательного процесса с помощью данного цифрового ресурса для реше-

ния проблем цифрового образования и формирования цифровой грамотности могут быть проанализированы коллективно.

Дисциплина «Математическое моделирование» способствует формированию у будущих педагогов представлений о методологии научного исследования, развитию умений использовать математический аппарат в своей предметной (профессиональной) области для планирования и проектирования содержания обязательных и элективных курсов, предназначенных для учащихся разных ступеней. Математические модели позволяют точно фиксировать и представлять в количественной форме изменения процесса обучения [5].

С точки зрения дидактики использование математических моделей предполагает представление объекта изучения в виде модели с выделенными основными свойствами и отношениями, необходимыми для решения педагогической задачи. Кроме того, математическая модель предмета позволяет строго и лаконично отобразить его структуру, выделить его основные элементы, наглядно показать взаимосвязи между его отдельными частями и понятиями [2].

Очевидно, что моделирование и проектирование являются сопоставимыми понятиями. По мнению А.Н. Дахина сопоставление терминов «моделирование» и «проектирование» приводит к их взаимному смысловому «вложению», т.е. проект как система является подсистемой модели, и наоборот, само проектирование может состоять из более мелких моделей [3]. Следует отметить, что проектирование предполагает создание частных моделей, а моделирование, в свою очередь, состоит из совокупности элементов, в том числе включает теорию проектирования.

При изучении дисциплины «Математическое моделирование» предлагаем использовать для проведения лекций и семинарских занятий возможности Microsoft Teams, который позволяет организовывать проведение вебинаров, видео-лекций или практических онлайн-семинаров, как альтернативу классическим аудиторным занятиям, которые дополнительно могут быть записаны для дальнейшего просмотра в офлайн режиме. При проведении занятий можно обмениваться файлами, использовать интерактивную доску и демонстрировать презентации. Магистранты могут активно включаться в работу: отвечать на вопросы, комментировать предложенные ситуации, демонстрировать свой экран, выступать с докладами и др.

Для проведения практических занятий и проверки знаний удобно использовать электронные образовательные ресурсы (ЭОР) или цифровые образовательные ресурсы (ЦОР), разработанные в Moodle. Магистранты, заходя на соответствующий ЦОР, выполняют необходимые задания, имея при этом возможность просмотреть материал с предложенными разобранными заданиями, видео лекции, подготовленные преподавателями и также размещенными в ЦОР. Эффективным методом проверки знаний обучающихся являются задания с взаимным оцениванием [4; 6; 11].

Отметим, что проверку знаний студентов можно осуществить как как в ЦОР, так и в Microsoft Teams или Google Classroom. Выбор остается за преподавателем – в этом и состоит вариативность при осуществлении образовательного процесса.

Организовать командную работу с использованием Moodle или Microsoft Teams можно и при изучении дисциплины «Основы проектной деятельности» [8], которая играет важную роль в подготовке педагогов для STEAM образования. Так, например, материал по истории и теории проектирования, классификации проектов, технологии проектирования предполагается разместить в ЦОРе на платформе Moodle, где также формулируются вопросы и задания. Работу же по групповому обсуждению этапов проектной деятельности и ее реализации можно организовать в Microsoft Teams, поскольку эта площадка позволяет непосредственно общаться и совместно решать проблемы. К положительным сторонам данной платформы можно отнести удобный интерфейс и наличие мобильного приложения.

Проведенное исследование показало, что и в период экстремальных ситуаций есть возможность осуществлять подготовку педагогов, в т. ч. для STEAM с использованием различных образовательных платформ, на многих из которых прямо в сети интернет можно проводить занятия в режиме реального времени. Рассмотрим некоторые из них.

Опыт Елабужского института КФУ показывает, что в учебных заведениях, где Moodle™ и Microsoft Teams являются важными частями стратегии виртуального обучения и рабочей среды, возможно их объединение через приложения mConnect от Skooler. Приложение mConnect позволяет администраторам Moodle™ автоматически создавать команду для каждого курса Moodle™, делая все функции, предлагаемые через Microsoft Teams, мгновенно доступными для каждого курса в Moodle™ [12].

Таким образом, экстремальных ситуациях, в частности, в условиях пандемии, использование различных цифровых образовательных платформ, сервисов позволяет успешно реализовывать подготовку педагогов для STEAM в дистанционном формате. С помощью цифровых образовательных ресурсов обучающиеся могут не только получать теоретические знания, но и осуществлять практическую работу – моделировать, проектировать и заниматься коллективным творчеством.

Литература

1. Анисимова Т.И., Сабирова Ф.М., Шатунова О.В. Подготовка педагогов для STEAM-образования // *Высшее образование сегодня*, 2019. – № 6. – С. 31–35.
2. Губа В.П. *Математические методы в педагогической теории и практике (измерения, вычисления, методы математического моделирования и статистики): учебное пособие для вузов* / В.П. Губа, Г.Е. Сенькина, Е.П. Емельченков, О.М. Киселева, Н.М. Тимофеева и др. М.: Принт-Экспресс, 2011
3. Дахин А.Н. *Педагогическое моделирование [Текст]: монография* / А.Н. Дахин. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.
4. Карпенко М.П., Басов В.А., Семенова Т.Ю., Слива А.В., Фокина В.Н. *Проблемы взаимного оценивания в учебной работе студентов [Электронный ресурс]*. – Режим доступа: https://miuh.ru/wp-content/uploads/docs/vzaim_ocen_SO_6_14.pdf (дата обращения 10.04.2021 г.)
5. Киселева О.М. *Формализация элементов образовательного процесса на основе математических методов* / О.М. Киселева, Н.М. Тимофеева, А.А. Быков // *Современные проблемы науки и образования*. – 2013. – № 1. – С. 224.

6. Кравченко Д.А. Валидность заданий на взаимное оценивание в массовых открытых онлайн-курсах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.hse.ru/edu/vkr/184687112> (дата обращения 10.04.2021 г.)

7. Маковец Л.А. Артпедагогика как инновационная технология в образовательном пространстве // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – № 3 (24). – С. 257–260: 257.

8. Основы проектной деятельности: учебно-методическое пособие / сост. И.М. Дудина; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2019. – 28 с.

9. Отличие программ STEM и STEAM – URL: <https://smapse.ru/otlicie-programm-stem-i-steam/> (дата обращения 20.02.2021 г.)

10. Фролов А.В. Реформа инновационной системы США: от STEM к STEAM образованию // Alma Mater (Вестник высшей школы), 2013, № 1. – С. 101–105.

11. Тунда В.А., Тунда Е.А. Оценивание, принятое в рамках Болонского процесса и в системе Moodle [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenivanie-prinyatoe-v-ramkah-bolonskogoprotsessa-i-v-sisteme-moodle/> (дата обращения 10.04.2021 г.)

12. Moodle™ and Teams together – with the mConnect app by Skooler – URL: <https://skooler.com/mconnect/> (дата обращения 10.04.2021 г.)

УДК 378

А.И. Савенков, д.псих.н., д.п.н., профессор, чл.-кор. РАО

Ж.В. Афанасьева, к.п.н., доцент

А.В. Богданова, к.п.н.

Ю.А. Серебrenникова, к.п.н., доцент

П.В. Смирнова, к.п.н., доцент

Московский городской педагогический университет,

г. Москва, Россия

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ТЬЮТОРСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Современная жизнь требует от каждого человека владения новыми компетенциями, которые позволят ему быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям, изучать и осваивать разнообразную деятельность, выполнять различные роли, ориентироваться во множестве информации, действовать в ситуации неопределенности, заниматься постоянным саморазвитием, самосовершенствованием и многое другое. В ответ на запросы общества в системе российского образования с начала XXI века и по настоящее время происходят значительные изменения. Среди наиболее важных направлений развития и высшего, и школьного образования следует отметить развитие тьюторства в образовательной деятельности, формирование у обучающихся исследовательских и проектных компетенций.

Подготовка будущего педагога должна проводиться на основе рефлексивно-деятельностного подхода с включением студентов в профессиональную педагогическую работу, когда будущий педагог овладевает базовыми трудовыми функциями в ходе непосредственной педагогической деятельности с опорой на рефлексию своих действий. В частности, непосредственное включение студентов в руководство исследованиями и проектами младших школьников. **Целью исследования** является определение эффективности реализации концепции тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности школьников в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами. В статье представлен опыт организации такой работы, имеющийся в институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ. **Методы исследования:** теоретические методы, в том числе анализ научных отече-

ственных и зарубежных работ по проблеме исследования. Эмпирические методы: лонгитюдный педагогический эксперимент, методики оценки и самооценки исследовательских и проектных компетенций, тест-опросник Д. Джонсона. Социологические методы: анкетирование и опрос. **Выводы и рекомендации.** Результаты проведенного исследования свидетельствуют об эффективности реализации предложенной модели тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности школьников в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами. Такая форма организации части процесса обучения будущих педагогов способствует формированию у них востребованных современным рынком труда компетенций.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, исследовательская и проектная деятельность, рефлексивно-деятельностный подход, будущие педагоги.

**A.I. Savenkov, Doctor of Education Sciences, Doctor of Psychology,
Full Professor, Corresponding Member of RAE
Zh.V. Afanasyeva, Candidate of Education Sciences, Associate Professor
A.V. Bogdanova, Candidate of Education Sciences
Yu.A. Serebrennikova, Candidate of Education Sciences, Associate Professor
P.V. Smirnova, Candidate of Education Sciences (PhD)
in Psychology, Associate Professor
Moscow City University,
Moscow, Russia**

HOW TO PREPARE STUDENTS FOR TUTORING RESEARCH AND PROJECT ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN

Abstract. Modern life requires every person to possess new competencies that will allow them to adapt quickly to constantly changing conditions, study and master various activities, perform various roles, navigate a variety of information, act in a situation of uncertainty, be engaged in constant self-development, self-improvement, etc. In response to the demands of society, significant changes have been taking place in the system of education in our country started from the beginning of this century. One of the most important aspects of this process are the activity approach as a leading one, the development of tutoring in educational activities, the formation of students' research and project competencies.

The training of future teachers should be based on the reflexive and activity approach, which means that students are involved into real pedagogical work: they become tutors for primary schoolchildren in their research and projects. While doing it, the students reflect their actions and thus gradually master basic professional functions. **The research is aimed** at determining how effective the model of tutoring support for primary schoolchildren's research and project activities based on the reflexive and activity approach. The article represents the 6 year-experience of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education of Moscow City University. **Research methods:** theoretical methods, including analysis of scientific works on the research problem. Empirical methods: longitudinal pedagogical experiment, methods of assessment and self-assessment of research and project competencies, D. Johnson's questionnaire. Sociological methods: questionnaire and survey. **Conclusions and recommendations.** The results of the study showed that the described model proved to be effective. This way of organizing the students' training creates such conditions that help form in future teachers the competencies, which are in demand in the modern labour market.

Keywords: tutoring, research and project activities, reflexive and activity approach, future teachers.

Введение. Современная жизнь требует от каждого человека владения новыми компетенциями, которые позволят ему быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям. В ответ на запросы общества в системе российского

образования с начала XXI века и по настоящее время происходят значительные изменения. Среди наиболее важных направлений развития и высшего, и школьного образования следует отметить развитие тьюторства в образовательной деятельности, формирование у обучающихся исследовательских и проектных компетенций [5].

Тьюторская деятельность, профессия тьютора сегодня, в ситуации, с одной стороны, множественности выбора, а с другой – неопределенности, становится все более значимой. Востребованность в тьюторах возрастает на всех ступенях образования: в школе, в вузе, в среднем специальном образовании, в дополнительном образовании.

Теоретический анализ литературы. Отечественная наука к настоящему времени имеет значительные достижения в области тьюторства, наставничества, тьюторского сопровождения. Данным вопросам посвящены труды ученых-исследователей разных научных областей: психологов, педагогов, методистов и др. Среди них: О.В. Абашева, Е.А. Александрова, Ж.В. Афанасьева, Е.В. Белицкая, Л.В. Бендова, А.В. Богданова, Т.М. Ковалева, В.А. Кривова, А.С. Львова, А.Л. Пикина, А.И. Савенков, Ю.А. Серебренникова, П.В. Смирнова, Н.В. Рыбалкина, Е.А. Челнокова, А.Г. Чернявская, П.Г. Щедровицкий и многие другие. По ряду причин большее развитие деятельность тьютора в нашей стране получила на ступени школьного образования, а также в системе инклюзивного и дополнительного образования.

Некоторые современные исследователи (Е.А. Александрова, Т.М. Ковалева и др.) указывают, что в российской системе образования тьюторство понимается более широко, чем в западной системе. Учеными Т.М. Ковалевой, О.Н. Перевезенцевой, Е.А. Челноковой и др. описаны такие отличия, как центрирование на психолого-педагогической поддержке обучающихся, наличие у тьютора педагогического (психолого-педагогического) образования, применение тьюторства в разных формах обучения, на разных ступенях образования (в школьном и в высшем образовании, в дополнительном образовании, в инклюзивном образовании, в специальном образовании, в дистанционном обучении и т. д.), создание нормативной базы, регулирующей деятельность тьютора, и др.

Тьютор помогает обучающемуся определить свою индивидуальную траекторию развития. Одним из «эффективных инструментов, позволяющих трансформировать процесс развития личности в процесс саморазвития» [2: 12], является исследовательское поведение.

Действительно, исследовательские и проектные умения, которые формируются у тех, кто занимается научными изысканиями, сегодня необходимы каждому человеку. В связи с этим вопросы формирования у обучающихся исследовательских и проектных компетенций находятся в фокусе внимания как отечественных, так и зарубежных современных исследователей: М.В. Кларин, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, А.Н. Поддъяков, А.И. Савенков, Н.Б. Шумакова, P. Brandwein, J. Bruner, A. Lewy, J. Mezirov, J. Schwab и др.

Методологической основой системы российского образования, базисом, на котором строятся и создаются современные технологии обучения, в настоящее время является деятельностный подход (А.А. Леонтьев). Целью обучения

является не знания, а формирование у учащихся способа действий по решению тех или иных задач, умений осуществлять разные виды деятельности (П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев). Знания же являются средством обучения действиям. Умения, опыт деятельности приобретаются обучающимися в процессе самостоятельной активной работы, при выполнении действий, операций, в ходе рефлексии.

Отметим, что реализация деятельностного подхода начинается с дошкольной ступени образования. Особенность деятельности, в которую включаются обучающиеся в дошкольном и школьном образовании, заключается в том, что это совместная деятельность с учителем, специально им организованная и контролируемая. Доля их активного участия и самостоятельности на каждом этапе работы, от класса к классу постепенно возрастает и достигает абсолютной степени в системе высшего образования.

В проведении данной работы эффективны современные деятельностные методы и технологии обучения: развивающее обучение, проблемное обучение, обучение в сотрудничестве, исследовательское обучение, метод проектов, ТРКМЧП и др. Отметим, что целесообразно совмещать их с более традиционными методами обучения.

Итак, деятельностный подход как основа образования способствует практическому освоению обучающимися методов планирования, организации любой деятельности, развитию у них умений анализа и самоанализа, овладению ими различным инструментарием изучения и преобразования окружающего мира, формированию системных, взаимосвязанных знаний.

Подчеркнем, что на каждом этапе деятельности и по ее завершении необходимо проведение рефлексии. Владение будущими учителями рефлексивными умениями (умение самонаблюдения, анализировать собственные действия, сопоставлять цель и результаты деятельности и др.) является основой для формирования и развития у них способности, потребности в саморазвитии и в самосовершенствовании.

Студенты – будущие педагоги – превращаются в непосредственных и активных участников своего профессионального развития. Практическим способом осваивая некоторые аспекты своей профессиональной деятельности под руководством преподавателя-наставника от университета, студент может экспериментировать, пробовать, проверять разные способы взаимодействия с обучающимися, методы, приемы обучения. Анализ и самоанализ помогает осознать свои удачи, неудачи, их причины, исправить ошибки, найти более эффективные методы.

Цель исследования. Лонгитюдный эксперимент направлен на определение степени эффективности реализации концепции тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности обучающихся в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами [4].

Методы и методика исследования. В Институте педагогики и психологии ГАОУ ВО МГПУ с 2015 года успешно внедряется такой метод рефлексивно-деятельностного подхода, как тьюторское сопровождение студентами бака-

лавриата исследовательской и проектной деятельности учащихся начальной школы. Автор данного метода, член-корреспондент РАО д.п.н., д.пс.н., профессор А.И. Савенков поясняет, что использование названного метода предполагает включение студентов в работу педагога в качестве руководителя исследовательской и проектной деятельности школьников. Организуя занятия с учащимися, сопровождая их индивидуальные исследования и проекты, оценивая свою работу и развивая рефлексивные умения у школьников, будущие педагоги овладевают базовыми трудовыми функциями [6].

Добавим, что в данной ситуации, когда ряд дисциплин изучается непосредственно на базе школы (будущего места работы), студенты имеют дополнительную возможность приобрести профессиональный опыт, который обычно могут получить лишь в рамках практики. Считаем важным подчеркнуть, что такое построение учебной деятельности будущих педагогов на основе рефлексивно-деятельностного подхода создает условия, способствующие формированию у них компетенций и трудовых функций, востребованных на современном рынке труда [3].

Лонгитюдное эмпирическое исследование эффективности реализации концепции тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности учащихся в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами проходило на базе структурного подразделения МГПУ (в Университетской школе ГАО ВО МГПУ) в течение 5 лет: с 2016 по 2020 гг. Каждый год в данной работе принимали участие более 250 обучающихся начальной школы и более 120 студентов ИППО 3-х, 4-х, 5-х курсов. Для лонгитюдного исследования были отобраны следующие группы участников:

1. Обучающиеся начальных классов:

1) экспериментальная группа – младшие школьники, наблюдавшиеся в течение четырех лет обучения (60 человек);

2) контрольная группа – младшие школьники, закончившие 4-й класс весной 2016 года, в начале эксперимента, и не проходившие обучения проектной и исследовательской деятельности (62 человека).

2. Обучающиеся ИППО МГПУ:

1) экспериментальная группа – бакалавры 3 курса (затем – 4, 5) очной формы обучения, которые обучаются по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» – тьюторы исследовательских и проектных работ учащихся из экспериментальной группы. В ходе эксперимента эти бакалавры осуществляли работу по развитию проектных и исследовательских способностей младших школьников в процессе активной проектной и исследовательской деятельности с учащимися начальных классов, в ходе внеурочных занятий во второй половине дня;

2) контрольная группа – бакалавры 3 курса и выпускного курса очной формы обучения, которые обучаются по направлению «Педагогическое образование». Данные студенты изучали близкие по содержанию дисциплины в традиционном формате, т. е. аудиторно.

3. Педагоги, которые осуществляли наблюдение и экспертную оценку деятельности студентов:

1) профессорско-преподавательский состав ИППО: Савенков А.И., д.пс.н., д.п.н., профессор, член-корреспондент РАО; Афанасьева Ж.В., к.п.н., доцент; Богданова А.В., к.п.н.; Серебренникова Ю.А., к.п.н., доцент; Смирнова П.В., к.пс.н., доцент;

2) администрация и учителя Университетской школы ГАО ВО МГПУ: Панина О.С., Скуратова О.Б., зам. директора по начальной школе; Михеева Л.А., учитель начальных классов, методист по начальному образованию; Кузнецова О.Н., учитель начальных классов; Щёголева О.С., учитель начальных классов.

Гипотеза эксперимента базируется на предположении о том, что процесс подготовки будущих педагогов системы начального образования к работе по развитию исследовательских и проектных умений детей младшего школьного возраста будет более эффективен в условиях реальной деятельности студентов (под руководством преподавателя университета) в школе, на занятиях с учащимися исследовательской и проектной деятельностью [1].

Практическую работу студентов в школе предваряли занятия в университете в рамках курса «Психология развития исследовательских способностей». Далее в начале учебного года для студентов был организован инструктаж в университете и на базе школы, посредством изучения методической литературы, работы на проблемных лекциях А.И. Савенкова и затем в рамках практических консультаций с преподавателями-доцентами. Затем за каждым студентом закреплялись 1–2 или более школьников для непосредственной практической работы по развитию исследовательских и проектных способностей и включению в исследовательскую практику.

Критериями результативности экспериментальной работы являлись: уровень сформированности исследовательских, проектных компетенций студентов, уровень развития креативности.

Для проверки результативности исследовательской работы использовались следующие методики: тесты-опросники «Методика оценки и самооценки исследовательских компетенций», «Методика оценки и самооценки проектных компетенций», тест-опросник Д. Джонсона. Все методики проводились в начале эксперимента (констатирующий срез) и по его окончании (контрольный срез). Тесты-опросники заполнялись и преподавателями, и студентами (экспериментальной и контрольной групп).

В качестве параметров оценки исследовательских и проектных компетенций были избраны соответствующие группы способностей, выделенные профессором А.И. Савенковым [2]. В исследовательских компетенциях оценивались способность работать с информацией, обрабатывать полученные данные, презентации и практического применения результатов исследования. К списку проектных способностей добавляется способность к целеполаганию. Каждая группа содержит по три умения.

Таблицу «Экспертная оценка» заполняли эксперты-преподаватели: кураторы из института и учителя университетской школы – на каждого студента

контрольной и экспериментальной групп, а также сами студенты («Методика самооценки»).

Критериями оценки каждого умения являлись уровни: низкий (1–2 балла), средний (3 балла), достаточно высокий и высокий (4 и 5 баллов).

С целью оценки уровня развития креативности студентов был использован тест-опросник Д. Джонсона, методика самооценки студентов по тому же опроснику. На основании полученных данных преподавателями-кураторами от университета и учителями университетской школы составлялось экспертное заключение.

К основным показателями оценки креативности относятся [7]:

- 1) чувствительность к проблемам (умение воспринимать тонкости в предметах, явлениях окружающего мира);
- 2) беглость (способность порождать множество идей);
- 3) гибкость (умение предлагать большое разнообразие идей, способов, путей решения, переключаться и принимать во внимание разные аспекты проблемы);
- 4) изобретательность (способность предлагать иные решения, идеи, дополнять деталями);
- 5) воображение (умение пользоваться фантазией, развивать разные гипотезы);
- 6) нестандартность мышления (умение не принимать сразу первую высказанную идею, а предлагать разнообразные идеи, выбирать из них лучшие);
- 7) оригинальность (способность выдвигать неожиданные идеи, отличающиеся от очевидных, общепринятых);
- 8) самодостаточность (готовность нести ответственность за свое нестандартное решение, уверенность в своем мнении).

Результаты исследования. Результаты констатирующего среза показали, что исходный уровень исследовательских компетенций студентов экспериментальной и контрольной групп приблизительно одинаковый: разница не составляет более 6 %. Показательно, что данные о наиболее и наименее развитых компетенциях также совпадают: студенты достаточно уверенно демонстрируют способности обрабатывать полученные данные (высокие показатели 33–39 %) и способности представлять результаты исследования и применять их в практической деятельности (высокие показатели 30–37 %); наименее развиты способности работать с информацией, потому что составляющими умениями являются умения видеть проблемы, выдвигать гипотезы (высокий уровень 13–15 %), наблюдать, проводить эксперименты (высокий уровень 14–18%), работать с источниками информации. Причины мы указывали выше: студентов специально не обучают данным умениям, они испытывают трудности в этих видах деятельности, в частности, при написании курсовых работ.

Результаты контрольного среза показали достаточно значительные различия между экспериментальной и контрольной группами по уровням (в экспериментальной группе он выше) и по областям умений. Особенно в областях специфических исследовательских умений: анализировать факты, видеть проблемы и ставить вопросы; выдвигать гипотезы, наблюдать, проводить экспери-

менты. Студенты экспериментальной группы продемонстрировали большую динамику, чем студенты контрольной группы (разница составляет 28–30 %).

Сопоставительный анализ результатов контрольного срезов в обеих группах позволяет констатировать, что и в целом, и по отдельным оцениваемым параметрам проектных компетенций бакалавры экспериментальной группы показывают более высокие результаты, чем бакалавры контрольной группы. Как и в формировании исследовательских компетенций, здесь также наблюдается устойчивая разница в динамике (25–30 %). Необходимо отметить, что умения целеполагания и планирования изначально были более высокими, т. е. не являлись проблемными в отношении обучения, поэтому повышение показателей по ним ожидаемо при проведённой целенаправленной работе. Повышение же показателей по умениям выдвигать гипотезы даже в силу своей сложности представляются нам значимым результатом, т. к. доказывает эффективность формирования данного умения именно в активной обучающей исследовательской и проектной деятельности с детьми.

Уровень развития креативности студентов экспериментальной и контрольной группы в начале эксперимента в целом можно назвать средним, хотя показатели низкого уровня в обеих группах также присутствовали и составляли около одной четвертой. Отметим, что большинство студентов без энтузиазма выполняли задания творческого характера, пользуясь шаблонными схемами, готовыми, традиционными решениями. Например, поиск тем и экспериментов для первого мини-исследования большинство студентов заимствовали в Интернете; при обсуждении тематики проектов и исследований с детьми занимали пассивную выжидательную позицию и т. п.

В ходе экспериментальной работы в позиции студентов экспериментальной и контрольной групп выявились принципиальные отличия. Бакалавры экспериментальной группы на занятиях в школе были вынуждены занимать активную позицию: придумывали различные задания для выявления интересов детей, подбирали разнообразные формы заданий для поддержания интереса и внимания к предмету проекта или исследования; научились грамотно использовать области своих увлечений для оптимизации работы с детьми; не боялись импровизировать как в ходе отдельных занятий, так и в процессе всего исследования; креативно подходили к подготовке представления результатов исследований и проектов.

Отдельно необходимо сказать о студентах, чей уровень на момент начала эксперимента оценивался как низкий или очень низкий. По этой причине кураторы не могли поставить их на индивидуальную работу с детьми, поэтому такие студенты работали в паре или тройке с другими, более сильными одногруппниками с несколькими младшими школьниками. Однако уже в ходе работы над проектом «слабые» студенты активно включались в работу и настолько положительно проявляли себя, что отделялись со «своими» школьниками и заканчивали работу уже с собственным проектом. На момент окончания эксперимента низкий уровень был выявлен всего у 2 % студентов.

Очень высокая динамика характерна и для высокого и очень высокого уровня развития креативности. Студенты, изначально имевшие хорошие пока-

затели, в работе с детьми получали возможность раскрыть весь свой потенциал: «живая» и очень напряженная когнитивная деятельность со школьниками, их эмоциональный отклик, желание экспериментировать, проявить себя, создавали очень благоприятную среду для творческого роста как обучающихся, так и обучающихся.

Бакалавры контрольной группы не проявили в ходе работы аналогичной творческой активности. Аудиторная работа не создает такой интеллектуальной и эмоциональной напряженности, не может предоставить разнообразия рабочих ситуаций, на которые надо реагировать, как при непосредственной деятельности в школе. Большинство студентов остались на том же уровне и часть студентов улучшила свои результаты: очень низкий уровень отсутствовал, появился очень высокий уровень (10 %).

Заключение. Представленные результаты сопоставительного анализа данных экспертной оценки и самооценки студентами уровня сформированности исследовательских, проектных компетенций, уровня развития креативности на констатирующем и контрольном этапах свидетельствует об эффективности предложенной экспериментальной концепции (модели) применения рефлексивно-деятельностного подхода к процессу подготовки будущих педагогов системы начального образования. Включение студентов в деятельность по тьюторскому сопровождению исследовательской и проектной деятельности обучающихся (в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию) обеспечивает возможность не квази-, а реальной профессиональной деятельности и позволяет формировать у студентов умение решать не смоделированные, а реальные профессиональные задачи.

Таким образом, предложенная модель позволяет формировать у будущих педагогов те профессиональные педагогические компетенции, которые сегодня являются наиболее значимыми для каждого человека, для каждого члена общества, для каждого современного педагога.

Литература

1. Львова А.С., Любченко О.А., Савенков А.И. Подготовка студентов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников // Педагогика. – 2017. – № 1. – С. 83–88.
2. Савенков А.И. Педагогика. Исследовательский подход. В 2 ч. Ч. 1: учебник и практикум для академического бакалавриата. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 232 с.
3. Савенков А.И., Афанасьева Ж.В. Динамика профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях рефлексивно-деятельностного обучения руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников // Вестник Московского городского педагогического университета. – Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 1 (39). – С. 8–18.
4. Савенков А.И., Афанасьева Ж.В., Богданова А.В., Савенкова Т.Д., Серебренникова Ю.А., Смирнова П.В. Модель тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности учащихся в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами // Известия ИППО. – № 2. – 2020. – С. 6–17.
5. Савенков А.И., Афанасьева Ж.В., Богданова А.В., Серебренникова Ю.А., Смирнова П.В. Тьюторское сопровождение исследовательской и проектной деятельности младших

школьников в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами: монография. – М., 2020. – 180 с.

6. Савенков А.И., Афанасьева Ж.В., Богданова А.В., Кривова В.А., Серебренникова Ю.А. Тьюторское сопровождение школьников в исследовательской деятельности / Начальная школа. – 2016. – № 9. – С. 70–75.

7. Туник Е.Е. Опросник креативности Джонсона. – СПб.: СПбУПМ, 1997.

УДК: 37.015.3

**Н.В. Садов, аспирант
Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Россия**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Современные образовательные и социально-экономические реалии усложняют специфические требования к форме обучения. Дистанционное обучение – специфическая самостоятельная форма обучения, при которой используемые в стандартном педагогическом процессе компоненты реализуются на расстоянии с помощью различных интернет-технологий, а взаимодействие учителя и ученика происходит не в очном формате. В текущий момент в России функционирует несколько десятков учреждений, реализующих образовательный процесс только через дистанционные технологии. Согласно закону «О дистанционном обучении», вышедшим в 2020 году на дистанционное обучение были вынуждены перейти многие образовательные учреждения. Проводимые в 2020 году исследования показали, что с учетом социальной, экономической и политической ситуации сегодня, около семидесяти пяти процентов учащихся устраивает организация дистанционного обучения в их образовательном учреждении. Приоритетом сегодня становится формирование компетенций, которые позволят как обучающемуся, так и педагогу эффективно действовать в условиях экстремальных ситуаций при реализации педагогической деятельности. Важным в дистанционном обучении является интеграция современных информационных технологий, обеспечивающих продуктивность учебного процесса и интерактивность образовательных средств. Специфика аспектов удаленного обучения требует разработки технологий и дальнейшего их совершенствования для облегчения взаимодействия между учеником и учителем. При рассмотрении проблемы исследования был проведен литературный анализ таких авторов, как Андреев А.А., Полат Е.С., Маркова А.К., Селевко Е.Г., и др. [3] Аспекты взаимодействия зависят от ступени образования (среднее образование, высшее образование, дополнительное образование). Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: выявить факторы и показатели особенностей педагогического взаимодействия, затрудняющих обмен информацией между педагогом и учеником в контексте дистанционного образования. **Методы исследования:** теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения философской, психологической и педагогической литературы; опрос, тестирование и классификация по разным признакам. В качестве эмпирических методов использованы корреляционный анализ на основе программы SPSS и анкетирование. В исследовании приняли участие 30 педагогов различных образовательных дисциплин, обучающихся в данный момент по разным направлениям аспирантуры в Московском Городском Педагогическом Университете. Возраст исследуемых составляет от 21 до 35 лет. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод об определении наилучших способов оптимизации обучающей деятельности преподавателя в условиях дистанционного обучения. Установлены основные причины, вызывающие проблемы психологического характера у педагогов на дистанционном обучении. Проведен сравнительный анализ

психологических трудностей среди педагогов на очном и дистанционном взаимодействии. Отдельно проанализированы недостатки и преимущества в контексте психологического взаимодействия. Приводятся различные способы психологического обеспечения педагогического процесса в условиях заочного образования. Психологическое обеспечение педагогического процесса в условиях дистанционного обучения является важным направлением деятельности педагогического психолога. Сам процесс происходит с учетом закономерностей формирования личности, что зависит от определенных социальных установок, выработанных в процессе воспитания. По результатам исследования составлены рекомендации по профилактике психологических трудностей для педагогов, работающих на дистанционном обучении. Рекомендации включают в себя способы самообучения различным приемам и техникам, позволяющим снизить возможный уровень стресса, а также методы психологической саморегуляции. Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных планов, рабочих программ практик, реализуемых в рамках высшего образования, реализации сопоставительных исследований для разработки методологии практической подготовки педагога.

Ключевые слова: дистанционное образование, педагогика, экстремальная ситуация, обучение, педагогическое образование, компетенция.

N. V. Sadov, PhD student
Moscow City University
Moscow, Russia

DISTANCE LEARNING: PSYCHOLOGICAL ASPECTS

Abstract. *Within current socio-economic situation, the education system grows more specific. Distance learning is a unique and independent type of education that uses a variety of Internet technologies in order to establish its own educational system with teachers and students communicating remotely. Russia has dozens of institutes using distance learning exclusively at the moment. The majority of education institutions were obligated to switch to remote classes in accordance with the distance learning law of 2020. The research conducted in 2020 has proven more than 75 % of students to be in favour of distance learning being carried out in their respective institutions. Today's priority is to shape a certain level of expertise among students and teachers in order for them to partake in efficient education when the conditions are extreme. The informational technology innovation is an important part of the remote education that insures productivity of educational interactions. The distance-learning-specific features require the development and further improvement of respective technologies in order to facilitate any remote interaction between a student and a teacher. While contemplating the research problem, a literary analysis has been conducted. The authors of literature analysed are as follows: Andreev A.A., Polat E.S., Maslakova E.S., Selevko E.G., etc. The specifics of the interactions depend on the level of education (secondary/higher/supplementary). Based on the above, the purpose of the study is to reveal the education-impeding factors during an information exchange between teachers and students in the context of distance learning. The research methods used are as follows: research subject analysis based on reviewing philosophical, psychological and pedagogical literature; polling, testing, classification. The empirical methods include an SPSS correlation analysis and a questionnaire. The study involved 30 teachers between the ages of 21 and 35 currently studying in different areas of postgraduate study at the Moscow City University.*

Conclusions and recommendations. *The research conducted opens up ways to optimize teacher's education activities in the context of distance learning. The key factors causing psychological issues among remote-education teachers have also been revealed. The comparative analysis of full-time education and distance-learning teachers' psychological problems has been performed*

with psychological-interaction-related advantages and disadvantages analysed separately. Various methods of psychological support of the pedagogical process in the conditions of correspondence education are presented. Distance learning pedagogical process psychological support is an important area of activity of an educational psychologist. The process itself takes into account the laws of personality formation, which depends on certain social attitudes developed during education. Based on the results of the study, recommendations were made on the prevention of psychological difficulties for distance learning teachers. The recommendations include ways to self-study various techniques to reduce potential stress, as well as methods of psychological self-regulation. The results of the research can be used in the development of curricula, work programs of practices implemented in the framework of higher education, as well as in the implementation of comparative studies to develop a methodology for the teacher training.

Keywords: distance learning, pedagogics, extreme situation, training, teacher education, competence.

Введение. Дистанционное образование – это исходный термин для многих альтернативных методов дистанционного обучения, которые были созданы по мере развития онлайн-технологий в области мобильности и доставки; сюда еще входят такие подмножества, как электронное обучение, перевернутое обучение, открытое обучение и распределенное обучение. Существует ограниченное количество исследований об этом поколении учащихся и их использовании технологий обучения, их опыте дистанционного образования и, в частности, дистанционного обучения по программам подготовки учителей до начала обучения в период их ученичества. Переход на удаленное обучение ознаменовал резкий переход от старой системы к новой. Изучение психологических аспектов, возникающих, как и у педагога, так и ученика в процессе дистанционного обучения, требует особого внимания. Целью данного исследования является изучение проблем, с которыми сталкиваются педагоги в системе дистанционного онлайн-образования, на основе опроса, тестирования и сравнения психологических особенностей в очном и удаленном формате. Дистанционное образование определяется как планируемая учебно-познавательная деятельность, осуществляемая с использованием канала связи внутри институциональной организации без каких-либо ограничений по времени и месту. Хотя существуют различные типы дистанционного обучения, это исследование фокусируется глубоко на онлайн-обучении.

Теоретический анализ литературы. Впервые о феномене дистанционного обучения заговорили еще в начале 20 века, что было связано с резким скачком научно-технического прогресса. Но попытки организовать дистанционное обучение предпринимались и раньше: так Исаак Питман, английский педагог, в 1840 рассылал всем желающим письма со своими уроками обычной почтой, а в 1892 году университет в Чикаго создал первую в мире дистанционную программу обучения. Ключевые аспекты дистанционного обучения были рассмотрены в основополагающем исследовании Кигана, где были отмечены такие особенности, как физическое разделение учителя и ученика, обучение в контексте образовательного учреждения, активное использование технических средств (в том числе и массовой информации, опосредованное общение

ученика и учителя, использование промышленной модели предоставления образования [5: 66]. Большая часть литературы, касающейся восприятия учащимися и педагогами различных дистанционных курс, как смешанных, так и полностью онлайн-овых, включает студентов, которые посещают онлайн-курсы в отрыве от каких-либо образовательных учреждений. Некоторые исследования посвящены сравнению восприятия материалами при очном обучении и при онлайн обучении. Дополнительные современные исследования адресованы взрослым и студентам старших курсов и охватывают многие аспекты онлайн-опыта [5: 29].

Цель исследования. Говоря о психологических аспектах дистанционного обучения, возникает вопрос выявления факторов и показателей особенностей педагогического взаимодействия, затрудняющих обмен информацией между педагогом и учеником в контексте дистанционного образования. В связи с этим **цель** исследования – определить основные психологические проблемы педагогов, работающих на удаленном обучении и определить причины возникновения данных проблем.

База исследования. В исследовании приняли участие 30 педагогов различных образовательных дисциплин, обучающихся в данный момент по разным направлениям аспирантуры в Московском Городском Педагогическом Университете. Возраст исследуемых составляет от 21 до 35 лет.

Методы и методики исследования.

– Теоретические (Изучение психологической и педагогической литературы; опрос, тестирование и классификация),

– Эмпирические (корреляционный анализ и анкетирование).

Опрос осуществлялся при помощи электронного опросника, куда вошел перечень из 21 возможных трудностей, которые могут возникнуть при дистанционном педагогическом взаимодействии. Данный перечень был разработан Марковой А.К. и нашел место в ее книге «Психология труда учителя». Трудности были разбиты на 4 блока: сложности педагогического взаимодействия, трудности самоконтроля и самокоррекции своего труда, затруднения в обучающей деятельности, а также личностные трудности [3:85]. Корреляционный анализ был проведен в статистической программе SPSS – компьютерная платформа для анализа и обработки данных. Данный анализ проводился с целью подтверждения точности различий показателей. За основу был взят критерий χ^2 Пирсона.

В первую таблицу вошли вопросы, связанные с объективным решением общих педагогических задач, вынужденно возникающих в связи с переходом на общую систему обучения.

Таблица 1

Сложности педагогического взаимодействия

Трудности	Кол-во в процентном соотношении (%)													
	Никогда		Редко		Иногда		Скорее часто		Очень часто		Всегда		Затрудняюсь ответить	
	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист
Сложность в работе с учебным материалом, адаптированным под дистанционное обучение	43,33	10	20	20	6,67	13,33	0	20	3,33	3,33	0	6,67	26,67	26,67
Рассмотрение отдельных психических функций ученика, нарушение восприятия ученика в целом	0	0	13,33	20	43,33	43,33	13,33	6,67	6,67	23,33	3,33	0	20	6,67
Неумение видеть ученика как целостную личность, находящуюся в процессе становления и развития	6,67	6,67	16,67	16,67	43,33	30	23,33	30	0	0	0	10	10	6,67
Возникающее в процессе ДО желание оценивать учащихся по успеваемости, дисциплине, внешнему виду, меньше по интеллектуальным качествам	43,33	36,67	36,67	43,33	6,67	13,33	6,67	6,67	0	0	0	0	6,67	0
Неучет личностных качеств ученика	16,67	23,33	20	36,67	6,67	6,67	26,67	26,67	13,33	0	10	0	6,67	6,67
Невладение учителем методами портативного и длительного психологического изучения интеллекта и личности учащихся в условиях дистанционного учебного процесса	0	0	16,67	23,33	23,33	10	0	6,67	36,66	23,33	6,67	16,67	16,67	20
Реагирование учителя на отдельные поступки учащихся без стремления найти их причину	0	0	20	23,33	23,33	20	36,67	23,33	6,67	10	3,33	3,33	20	20
Упор на репродуктивную деятельность учащегося, невключение учащихся в процесс оценивания	36,67	46,67	23,33	40	6,67	10	6,67	0	16,67	0	3,33	0	6,67	3,33
Слепое копирование уже имеющихся методических разработок в области ДО	0	0	6,7	3,33	46,67	43,33	33,3	33,3	6,67	16,67	0	0	6,67	3,33

Во второй таблице были рассмотрены непосредственно психологические затруднения, возникающие у педагогов при обучении своему предмету. Это трудности, связанные с личным взаимодействием социальных ролей «учитель-ученик».

Таблица 2

Трудности самоконтроля

Трудности	Кол-во в процентном соотношении (%)													
	Никогда		Редко		Иногда		Скорее часто		Очень часто		Всегда		Затрудняюсь ответить	
	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист
Недостаточная полнота и системность психологических знаний	0	0	16,67	6,67	6,67	20	46,67	6,67	30	63,33	0	0	0	3,33
Недостаточная рефлексия и низкая критичность по отношению к себе	0	0	23,33	36,67	23,33	23,33	10	23,33	33,3	10	0	3,33	10	3,33
Неспособность связать пробелы в обучении и воспитании учащихся с недостатками своей собственной работы	0	0	33,3	40	6,67	13,33	23,3	40	10	6,67	13,3	0	13,3	0

В таблицу 3 вошли сложности, относящиеся к педагогическому стилю взаимодействия. Выработанный ранее педагогом индивидуальный подход к ученику при переходе на дистанционное обучение может негативно воздействовать на процесс в целом, т. к. дистанционное обучение требует более гибкого подхода. Из этого вытекает ухудшение результатов как у учителя, так и ученика, проблемы с дисциплиной, сложности восприятия и передачи материала, а также коммуникативные проблемы.

Таблица 3

Затруднения в обучающей деятельности

Трудности	Кол-во в процентном соотношении (%)													
	Никогда		Редко		Иногда		Скорее часто		Очень часто		Всегда		Затрудняюсь ответить	
	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист
Формирование у учащихся репродуктивной деятельности	13,33	20	20	20	20	20	13,33	20	3,33	6,67	0	3,33	30	10
Доминирование над коммуникат. пространством	0	3,33	23,33	46,67	46,67	20	10	3,33	10	23,33	10	0	0	3,33
Избирательное отношение к ученикам	36,67	40	23,33	36,67	13,33	13,33	13,33	6,67	6,67	0	0	0	6,67	3,33

Трудности	Кол-во в процентном соотношении (%)													
	Никогда		Редко		Иногда		Скорее часто		Очень часто		Всегда		Затрудняюсь ответить	
	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист
Слепое копирование методических разработок	0	0	23,33	10	10	20	13,33	33,33	30	13,33	0	0	33,33	23,33
Привязка оценки личности ученика с их успеваемостью	16,67	16,67	30	36,67	23,33	13,33	20	20	0	0	0	0	10	13,33

Список трудностей, приведенных в табл. 4, характеризует личный эмоциональный фон педагога и затрагивает основные симптомы развития профессионального выгорания. Переход на новую, ранее незнакомую систему обучения неизбежно ведет к стрессу. Хронический стресс может вызвать уже более серьезные психологические и соматические проблемы.

Таблица 4

Личностные трудности

Трудности	Кол-во в процентном соотношении (%)													
	Никогда		Редко		Иногда		Скорее часто		Очень часто		Всегда		Затрудняюсь ответить	
	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист	Оч	Дист
Ощущение симптомов профессиональной деформации	13,33	23,33	23,33	20	13,33	3,33	20	3,33	23,33	26,67	0	0	6,67	23,33
Наращивание эмоционального выгорания	6,67	3,33	0	0	36,67	70	30	20	16,67	3,33	3,33	0	6,67	3,33
Излишнее чувство напряженности	3,33	0	36,67	46,67	16,67	3,33	20	43,33	23,33	3,33	6,67	3,33	3,33	0
Стресс	6,67	6,67	20	20	16,67	23,33	26,67	20	0	0	13,33	16,67	16,67	13,33

Результаты исследования указывают, что присутствуют достоверные сходства между указанными трудностями. Мы видим, что сложности психологического воздействия при переходе на дистанционное обучение увеличиваются незначительно. При грамотном подходе к процессу обмена информацией между учеником и учителем возможна продуктивная деятельность, при которой результаты ученика как на очном, так и на заочном взаимодействии не будут отличаться, и уровень стресса у преподавателя не будет значительно расти.

Вывод. Таким образом, была проанализирована теоретическая часть исследования, посвященная сфере дистанционного обучения, а также проведен опросник среди педагогов на тему возможных трудностей, возника-

ющих как при очном, так и при дистанционном взаимодействии. Как можно увидеть, степень воздействия этих трудностей на личность педагога при переходе на удаленное образование изменяется незначительно, что означает, что возникающие в процессе дистанционного обучения психологические сложности не являются критическими, при условии, что место и площадка для обеспечения педагогического процесса организованы правильно.

Для понижения степени стресса при возникающих проблемах при переходе на дистанционное обучение рекомендуется адекватно оценивать свой эмоциональный фон, грамотно подбирать ресурсы для передачи информации. Также рекомендуется:

- 1) Формировать у учеников положительное отношение к процессу дистанционного обучения;
- 2) Использовать все имеющиеся интерактивные возможности для более точной и грамотной передачи информации;
- 3) Активно принимать обратную связь с целью наиболее адекватного построения структуры занятия в будущем;
- 4) Приобщать учеников к сторонней исследовательской деятельности с целью более глубокого познания предмета;
- 5) Следить за нововведениями в области дистанционного обучения и продолжать развиваться как педагог.

Литература

1. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение: учебно-методическое пособие / А.А. Андреев. – М.: ВУ, 1997. – С. 9–12.
2. Вайндорф-Сысоева М., Шитова В. – Методика дистанционного обучения. Учебное пособие для СПО. Москва, Юрайт, 2020 г. С. 44–53.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – С. 85–86.
4. Удовик С.В., Молокоедов А.В., Слободчиков И.М. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности ООО «Левь», 2018. – С. 29–35.
5. Gustaffson Theresa. Teacher education as distance education: pre-service experience and the uses of technology. A dissertation submitted to Michigan State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Higher, Adult, and Lifelong Education – Doctor of Philosophy. – 2015. P. 26–29; P. 65–70.

УДК 37.02

*Л.Л. Салехова, д.п.н., доцент
А.В. Данилов, к.п.н.
Р.Р. Зарипова, ст. преподаватель
Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия*

МОТИВАЦИЯ И ОТНОШЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ДВУЯЗЫЧНОМУ ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ СРЕДСТВАМИ ТАТАРСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация. Мотивация и отношение – два аффективных фактора, которые могут определять успех обучения. В данном исследовании нас интересуют отношение и мотива-

ция будущих учителей-предметников к билингвальному обучению. При учебном билингвизме происходит изменение роли и места изучаемого языка: из учебного предмета, объекта изучения он является также одним из средств получения образования. В научной литературе имеется много работ, посвященных исследованию мотивации к изучению второго языка. Среди них наиболее значимыми являются работы Гарденера, Дорнией, Рейда. Однако анализ показал, что существует мало статей, в которых исследуется мотивация и отношение обучающихся к двуязычному обучению средствами русского и национального языков, в основном рассматривается пара – государственный и английский языки. В статье Юзянь изучается отношение студентов и преподавателей Китая к двуязычному обучению средствами китайского и английского языков. Калдерон-Хурадо и Морилла-Гарсия изучали отношение и мотивацию обучающихся к двуязычным испано-английским программам школ провинции Кордова (Андалусия). Нам не удалось найти работы, в которых бы изучалась проблема мотивации и отношения к двуязычному обучению математике. Целью исследования является изучение и анализ мотивации и отношения будущих учителей к билингвальному обучению математическим дисциплинам средствами татарского и русского языков, реализуемому в Институте филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета (КФУ). В качестве эмпирического метода использовался опрос. Внутренняя согласованность и надежность анкеты определялась с помощью коэффициента Альфа Кронбаха. В опросе приняли участие 53 студента 1 и 2 курса КФУ, обучающихся по билингвальным образовательным программам по направлению «Педагогическое образование», профилям «Математика и информатика», «Математика и физика». Разработка анкеты основана на шкале Лайкерта, анализ результатов осуществлялся с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Данные сгруппированы по трем измерениям (мотивация студента к обучению на двуязычной основе, отношение студентов к татарскому языку как языку обучения, ценность для студентов изучения профильных дисциплин – математики, информатики, физики – на татарском языке). Результаты проведенного исследования дают нам основание говорить о том, что студенты чувствуют себя мотивированными, позитивно относятся к двуязычному обучению, которое, по их мнению, улучшает отношение к татарскому языку как языку обучения, а не только как к языку общения во внеучебных контекстах. Они согласны с тем, что в целях поддержания позитивного отношения и мотивации среди студентов, важно содействие наставника. Больше внимания в двуязычном обучении необходимо уделять использованию стратегии скаффолдинг (языковой и когнитивной поддержки). Не смотря на то, что студенты демонстрируют положительное отношение и мотивацию к изучению математических дисциплин в рамках двуязычной (татарско-русской) программы, их суммарная оценка свидетельствует о том, что увеличение количества дисциплин с преподаванием на татарском языке может отрицательно повлиять на их отношение. Недостатком проведенного исследования является то, что в нем мало внимания было уделено изучению лингвистической неоднородности респондентов, поскольку уровни владения русским и татарским языками у них отличались. Необходимы дальнейшие исследования в целях улучшения мотивации и отношения, а также понимания академических и лингвистических достижений обучающихся в двуязычных программах. Результаты исследования могут быть использованы при разработке методов, форм и приемов билингвального обучения различным дисциплинам, а также при проектировании учебных планов, рабочих программ дисциплин, реализуемых в рамках двуязычных образовательных программ КФУ и других высших учебных заведений, а также для разработки методологии практической подготовки учителя-билингва.

Ключевые слова: мотивация, отношение к обучению, двуязычное обучение, учитель-билингв, татарский язык, русский язык.

L.L. Salekhova, Doctor of Pedagogical Sciences

A.V. Danilov, PhD

R.R. Zaripova, Senior Lecturer

Kazan Federal University

Kazan, Russia

MOTIVATION AND ATTITUDE OF PRE-SERVICE TEACHERS TO BILINGUAL MATHEMATICS TEACHING BY MEANS OF TATAR AND RUSSIAN LANGUAGES

Abstract. *Motivation and attitude are two affective factors that can determine learning success. In this study, we are interested in the attitude and motivation of pre-service subject teachers to bilingual education. In bilingual education, the role and place of the target language changes: from the academic subject, the object of study, it becomes one of the means of instruction. In the scientific literature, there are many researches of motivation and attitude to second language learning. The most significant are the works of Gardener, Dornia, Reid. However, the analysis showed that there are only a few articles devoted to motivation and attitude of students to bilingual education by means of the official and national languages, mainly a couple of the state and English languages is considered. For example, Yuzqian's article examines the attitude of Chinese students and teachers to bilingual education by means of Chinese and English. Calderon Jurado and Morilla Garcia studied student attitudes and motivation towards bilingual Spanish-English programs in schools in the province of Cordoba (Andalusia). We did not find any paper that addresses the problem of motivation and attitudes towards bilingual mathematics teaching. The aim of the research is to study and analyze the motivation and attitude of pre-service teachers to teaching mathematical disciplines by means of the Tatar and Russian languages, implemented at the Institute of Philology and Intercultural Communication of Kazan Federal University (KFU). Research methods: theoretical methods, including the analysis of the research subject based on the study of psychological and pedagogical literature. A survey was used as an empirical method. Internal consistency and reliability of the questionnaire were determined by testing and calculating the Cronbach Alpha coefficient. The survey involved 53 1-st and 2nd-year KFU students enrolled in bilingual education programs in the major "Pedagogical Education", specialised in "Mathematics and Informatics", "Mathematics and Physics". The development of the questionnaire and the analysis of the results were carried out using the Likert scale and Spearman's correlation coefficient. The results and data analysis are grouped into three dimensions: student motivation to study on a bilingual basis, students' attitude to the Tatar language as a language of instruction, the value for students of acquiring such fundamental core disciplines as mathematics, computer science and physics in the Tatar language. The results of the study allow us to say that students feel motivated, have a positive attitude towards bilingual education, it improves their attitude towards the Tatar language as a language of instruction not only as a language of communication in extracurricular contexts. Moreover, in order to maintain a positive attitude and motivation among students, the assistance of a mentor is important. More attention in bilingual education should be paid to the use of the scaffolding strategy (language and cognitive support). Despite the fact that students demonstrate a positive attitude and motivation to study mathematical disciplines within the framework of a bilingual program, their overall assessment indicates that an increase in the number of disciplines taught in the Tatar language may negatively affect their attitude. The disadvantage of this study is that it paid little attention to the linguistic heterogeneity of the respondents. Further research is needed to improve motivation and attitudes, and to understand the academic and linguistic achievements of students in bilingual programs. The research results can be used in the development of methods, forms and techniques of bilingual instruction in various disciplines, in the curricula and work programs design within the framework of bilingual education of KFU and other higher educational establishment, as well as for the development of a methodology for the bilingual teachers practical training.*

Keywords: *motivation, attitude to learning, bilingual education, bilingual subject teacher, Tatar language, Russian language.*

Республика Татарстан является многонациональной республикой, языковая политика в системе школьного (общего) образования направлена на учет родных языков этносов, проживающих на ее территории. Татарский язык является языком этнического большинства. Русский язык присутствует в учебной коммуникации обязательно, поскольку Единые государственные экзамены (ЕГЭ) по всем школьным предметам на всей территории России согласно Федеральным государственным образовательным стандартам обучающиеся сдают только на русском языке. Родители и учителя-предметники заинтересованы в том, чтобы дети успешно сдали ЕГЭ, поэтому русский язык используется в качестве языка обучения различным предметам, и особенно интенсивно в старшей школе. Несмотря на многие усилия, татарский язык теряет своих носителей, поскольку русский язык превосходит его по функциональности, масштабам, социальному статусу и другим аспектам. Тем не менее, татарский язык по-прежнему важен, и татары используют оба языка, то есть большинство татароязычных обучающихся являются билингвами. В Республике Татарстан широко реализуется билингвальное обучение средствами национального (татарского, чувашского, марийского, удмуртского и т. д.) и русского языков. Развитие би- и полилингвального образования в Республике Татарстан поддерживается и успешно продолжается.

Министерство образования Республики Татарстан в 2018 году начало реализацию двух образовательных проектов, направленных на развитие би- и полилингвального обучения в регионе. Цель первого проекта под названием «Адымнар – путь к знанию и гармонии» – создание модели современного полилингвального образовательного комплекса, обеспечивающего конкурентное образование на русском, татарском, английском языках, воспитание подрастающего поколения в духе межнационального согласия. Второй проект – «Учитель-билингв», который реализуется в Казанском федеральном университете, направлен на подготовку учителей для новых полилингвальных образовательных комплексов, а также существующих билингвальных (русско-татарских и татарско-русских) школ и школ с татарским языком обучения Республики Татарстан. Стратегической целью проекта является подготовка учителей-предметников, обладающих би- и полилингвальной компетенцией, то есть способностью и готовностью к успешной профессиональной деятельности в школе с использованием двух (татарского и русского) или трех (татарского, русского и английского) языков. При этом дву- и трехязычие обучающихся рассматривается как личностный ресурс, который необходимо использовать в процессе би- и полилингвального обучения, сохранения национальной идентичности и дальнейшего развития языковой личности обучающихся.

Базой для подготовки учителей стал Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета. В рамках научно-методического сопровождения проекта «Учитель-билингв» одной из задач является мониторинг реализуемой в КФУ модели билингвального обучения с целью определения ее эффективности, корректировки и совершенствования, в частности, изучение отношения и мотивации студентов-билингвов к обучению на билингвальной основе средствами татарского и русского языков.

Изучение теории и предыдущих эмпирических результатов показал, что мотивация и отношение – два аффективных фактора, которые могут определять успех обучения студентов. Вопросы роли мотивации в процессе овладения иностранным или вторым языком нашли свое отражение в научных исследованиях отечественных и зарубежных ученых. Р. Гарднер в рамках социально-образовательной модели выделил три компонента в составе мотивации к изучению второго языка: усилия в достижении цели (время, затраченное на изучение языка и настойчивость ученика), желание достичь цели (насколько велико желание ученика овладеть языком) и положительное отношение к цели (эмоциональные отношение к процессу изучения языка) [2, 3]. З. Дорнией утверждается [1], что мотивация влияет на уровень успешности обучающихся. Фактически, если мотивация отсутствует, даже самые замечательные ученики с самыми впечатляющими способностями не могут достичь долгосрочной цели. Аналогичным образом, мотивация играет важную роль в овладении иностранным или вторым языком, это неотъемлемая часть индивидуальной идентичности, а также форма социальной организации, встроенной в культурное сообщество. Р. Гарднер и У. Ламберт [3] пришли к заключению, что способность учащихся достигать хорошего уровня владения вторым языком зависит не только от их умственных способностей или языковых навыков, но также от восприятия и отношения к изучаемому языку. Кроме того, М. Виктори и У. Локхарт [8] утверждают, что негативные убеждения учащихся связаны с тревогой, низкими когнитивными достижениями и негативным отношением. Следуя данной позиции, Н. Рейд [7] заявляет, что отношение связано с достижениями ученика, изучение второго языка подразумевает не только интеллектуальные способности учащегося, но и отношение к изучению данного языка. Вслед за Ф. Леннартссоном [6], мотивация и желание изучать второй язык считаются более значимыми факторами, чем социальные; положительное отношение, как правило, повышает мотивацию студентов. Так в статье Я. Юзцян [9] изучается отношение студентов и преподавателей из двух университетов, которые соответственно расположены в двух провинциях западной части Китая к двуязычному обучению средствами китайского и английского языков. Исследование показало, что учащиеся имеют пессимистическое отношение к двуязычному обучению и не понимают значение двуязычного обучения с точки зрения личного развития в долгосрочной перспективе. Ученые выяснили, что на эффективность двуязычного обучения влияют множество факторов, в том числе отношение учащихся и методы обучения, учебная ситуация во время и после занятий, а также методы оценивания. Джурадо и Гарсия [4] изучали отношение и мотивацию обучающихся к двуязычным испано-английским программам. В исследовании приняли участие 159 испанских школьников из двух школ провинции Кордова (Андалусия), в которых реализуются двуязычные программы CLIL (Content and Language Integrated Learning). Отношение к реализуемой двуязычной программе и мотивация студентов анализировались с помощью вопросника с использованием количественных методов. Результаты показали, что мотивация и отношение к двуязычным программам по математике и физике являются положительными,

однако необходимо уделять больше внимания разнообразию методов обучения и различным темпам обучения студентов.

В отличие от предыдущих исследований нами изучается отношение и мотивация студентов 1 и 2 курсов университета – будущих учителей математики, физики и информатики к модели билингвального обучения, в рамках которой они получают профессиональную подготовку. В предыдущих исследованиях в качестве второго языка выступал английский язык, актуальность изучения которого бесспорна, поскольку в современном мире он представляет собой *lingua-franca*. В нашем случае реализуется модель двуязычного обучения в высшей педагогической школе средствами русского языка, который является языком межнационального общения в России, и национального татарского языка.

Целью проводимого исследования является получение ответов на следующие вопросы: *Мотивирует* ли студентов двуязычная программа обучения? Улучшает ли двуязычная программа *отношение* студентов к татарскому языку? *Ценят* ли студенты то, что могут изучать такие дисциплины как математика, физика и информатика, используя татарский язык?

Методом изучения мотивации в нашем исследовании является анкетирование с использованием шкалы Лайкерта. Была использована классическая шкала, состоящая из пяти оценок: полностью согласен – 5 баллов; согласен – 4 балла; согласен частично – 3 балла; не согласен – 2 балла; полностью не согласен – 1 балл. Теоретическая валидность (надежность) анкеты была проверена тремя экспертами: в области билингвального образования, компьютерных наук и прикладной лингвистики, которые откорректировали формулировки суждений.

Для определения внутренней согласованности суждений анкеты был использован коэффициент Альфа Кронбаха, значение которого было вычислено по следующей формуле:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right) \quad (1)$$

где σ_X^2 – дисперсия суммы всех ответов, $\sigma_{Y_i}^2$ — дисперсия суммы баллов ответов для i -ого респондента.

Значение коэффициента получилось равным $0,91 > 0,9$, что говорит о внутренней согласованности и возможности использования анкеты на данной выборке респондентов.

В анкетировании приняли участие 53 студента-билингва (42 девушки, 11 парней) 1 и 2 курса КФУ, обучающихся по билингвальным образовательным программам по направлению «Педагогическое образование», профилям «Математика и физика в билингвальной образовательной среде», «Математика и информатика в билингвальной образовательной среде». Студенты, поступили на данную образовательную программу по итогам ЕГЭ по математике, обществознанию и русскому языку, а также итогам опроса и тестирования на знание татарского языка. Поскольку нас интересует отношение и мотивация студентов к билингвальному обучению средствами татарского и русского языков, в начале исследования необходимо было иметь представление об уровне владения данными языками.

Баллы ЕГЭ студентов-билингвов по русскому языку: средний балл по выборке – 78,9 (SD=8.8). Средний балл достаточно высокий, это говорит о том, что студенты хорошо владеют базовыми коммуникативными навыками общения на русском языке.

При поступлении на билингвальную образовательную программу абитуриенты прошли тестирование для определения уровня владения татарским языком по шкале CEFR. У 86 % студентов-билингвов уровень владения татарским языком на уровне B1-B2 (средний и выше среднего), и у 14 % – на уровне A2 (базовый уровень), что является необходимым условием для обучения академическим дисциплинам.

Далее был рассчитан коэффициент ранговой корреляции Спирмена для проверки качества каждого из суждений разработанной анкеты. Расчет производился по следующей формуле

$$R = 1 - \frac{6\sum d^2}{n(n^2-1)} \quad (2)$$

где d – разность пар рангов для i -ого суждения, n – количество опрашиваемых.

С целью интерпретации полученных результатов необходимо было определиться с границами рассчитанных показателей, позволяющих оценить тесноту связей между признаками. Условно границы оценивались следующим образом: связь сильная – значения коэффициента 0,7 и более; связь средняя – от 0,4 до 0,699; связь слабая – от 0 до 0,399. Значение коэффициента ранговой корреляции Спирмена для суждений № 1, 2, 4, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15 больше 0,7, поэтому анализировались ответы студентов по 10 отобраным суждениям из 20 предложенных (табл. 1).

Таблица 1

	Суждение/Statement
	Студентам нравится разговаривать между собой на татарском языке / Students like to talk to each other in Tatar
	Студентам нравится использовать информационные технологии для изучения предметного содержания на татарском языке / Students like to use information technology to study subject content in Tatar
	Студенты одобряют изучение математических, физических и информационных дисциплин на татарском и русском языках / Students approve of studying mathematics, physics and computer science in Tatar and Russian
	Студенты чувствуют себя комфортно, когда преподаватель использует два языка на занятиях / Students feel comfortable when the teacher uses two languages in the classroom
	Изучение предметного содержания дисциплин на татарском языке для студентов полезно / Studying of the subject content in Tatar language is useful for students
1	Студентам нравится разговаривать на татарском языке с преподавателем / Students like to talk in Tatar with the teacher
2	Студенты с удовольствием ждут занятия по математике, физике и ИКТ, на которых преподаватель говорит на двух языках / Students are looking forward to classes in mathematics with pleasure, physics and computer science, where the teacher speaks two languages

3	Студенты ценят то, что при чтении лекций и проведении практических занятий по физико-математическим и информационным дисциплинам преподаватель использует татарский язык / Students appreciate when teacher uses the Tatar language in lectures and practical classes in physics, mathematics and computer science
4	Студенты хотели бы больше дисциплин изучать на татарском языке / Students would like to study more subjects in Tatar
5	Родители студентов довольны тем, что преподавание профильных дисциплин в области математики, физики и информатики ведется на двуязычной основе / Parents of students are happy that the teaching of specialized subjects in mathematics, physics and computer science is conducted on a bilingual manner

Результаты исследования дают нам основание говорить о том, что студенты чувствуют себя мотивированными, а также имеют позитивное отношение к двуязычной образовательной программе. Кроме того, они ценят обучение физико-математическим дисциплинам с использованием татарского языка, и двуязычная программа улучшает отношение студентов к татарскому языку как языку обучения, а не только как к языку коммуникации во внеучебных контекстах.

Однако оценка студентами суждения № 2 показывает, что 47 % опрошенным не нравится использовать информационные технологии для изучения предметного содержания на татарском языке. Видимо, это связано с тем, что татарский язык не является достаточно распространенным в сфере информационных технологий и существует мало информационных ресурсов на татарском языке по математике, физике. Необходимо уделить внимание более интенсивной разработке цифровых образовательных ресурсов на двуязычной татарско-русской основе.

Также надо отметить то, что 36 % респондентов не согласились с суждением о том, что они чувствуют себя комфортно, когда преподаватель использует на занятиях два языка. Объяснить этот факт можно тем, что им трудно переключаться с одного языка на другой. При поступлении на билингвальную образовательную программу уровень владения языками у студентов был очень разный, так у 57 % абитуриентов уровень владения татарским языком был ниже В2, кроме того, они не имели опыта обучения на двуязычной основе в школе на основе целостного подхода, при котором учитывается весь лингвистический репертуар билингва.

В целях поддержания позитивного отношения и мотивации среди студентов, важна поддержка наставника (суждение № 13). Больше внимания надо уделять стратегии скаффолдинг (языковой и когнитивной поддержки), которая часто используется в двуязычном обучении.

Не смотря на то, что студенты демонстрируют положительное отношение и мотивацию изучению дисциплин в рамках двуязычной программы, их суммарная оценка суждения № 14 свидетельствует о том, что существование слишком большого количества дисциплин с преподаванием на татарском языке может отрицательно повлиять на их отношение.

С нашей точки зрения у студентов КФУ, обучающихся по двуязычным образовательным программам, преобладает интегративная мотивация, связан-

ная с интересом к культуре и желанием общаться с людьми, говорящими на изучаемом языке [2].

Недостатком проведенного исследования является то, что в нем мало внимания было уделено изучению и учету лингвистической неоднородности респондентов, поскольку уровни владения русским и татарским языками у них существенно отличались. Учет разнообразия является существенным фактором и требует большего внимания. Необходимы дальнейшие исследования в целях улучшения мотивации и отношения, а также понимания академических и лингвистических достижений обучающихся в двуязычных программах.

Литература

1. Dörnyei Z. *Motivation in second and foreign language learning* // *Language Teaching*. – 1998. – Vol. 31. – Issue 3. – Pp. 117–135. DOI:10.1017/s026144480001315x
2. Gardner R.C., Lalonde R.N., Moorcroft R. & Evers F.T. *Second language attrition: The role of motivation and use* // *Journal of Language and Social Psychology*. – 1987. – Vol 6. – Issue 1. – Pp. 29–47.
3. Gardner R.C., Lambert W.E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1972. – 313 p.
4. Jurado C.B., García M.C. *Students' attitude and motivation in bilingual education* // *International Journal of Educational Psychology*. – 2018. – Vol. 7. – Issue 3. – Pp. 317–342. DOI: 10.17583/ijep.2018.3558
5. Latchanna G., Dagnew A. *Attitude of teachers towards the use of active learning methods* // *E-journal of All India Association for Educational Research*. – 2009. – Vol. 21. – Issue 1. 4 p.
6. Lennartsson F. *Students' motivation and attitudes towards learning a second language: British and Swedish students' points of view* [Электронный ресурс] // *Linnaeus University Press*, 2008. – 35 p. – URL:<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:vxu:diva-2571> (дата обращения: 10.08.2020)
7. Reid N. *Getting started in pedagogical research in the physical sciences*. Hull: LTSN Physical Sciences Centre, University of Hull, 2006. – 78 p.
8. Victori M., Lockhart W. *Enhancing metacognition in selfdirected language learning* // *System*. – 1995. – Vol. 23. – Issue 1. – Pp. 223–234. DOI:10.1016/0346-251X(95)00010-H
9. Yuqian Y. *An Investigation on the Students' Opinions of Bilingual Teaching in Universities of Western China* // *Journal of Education and Training Studies*. – 2018. – Vol. 6. – Issue 12. – 12 p. DOI:10.11114/jets.v6i12.3594.

УДК 371.39

**Г.С. Самигуллина, к.п.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия**

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАДАЧ)

Аннотация. Актуальность проблемы исследования обусловлена с формированием метапредметных результатов обучения. Мировым образовательным трендом стало формирование единой картины мира. Признанные научным сообществом прорывы связаны с пограничностью знаний. Стандартизация российского образования построена также на

признании метапредметных результатов обучения. Цель статьи – показать трансформацию знаний смежных дисциплин через универсальные учебные умения с использованием комплексных интегрированных задач в процессе подготовки учителя географии.

Ключевые слова: метапредмет, комплексные интегрированные задачи, методика, принципы, география, смежные дисциплины.

**G.S. Samigullina, Ph.D., Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia**

METHODOLOGY FOR THE FORMATION OF METASUBJECT LEARNING OUTCOMES (ON THE EXAMPLE OF CREATING AND USING COMPLEX INTEGRATED TASKS)

Abstract. *The relevance of the research problem is due to the formation of metasubject learning outcomes. The formation of a unified picture of the world has become a global educational trend. The breakthroughs recognized by the scientific community are associated with the borderline of knowledge. The standardization of Russian education is also built on the recognition of metasubject learning outcomes. The purpose of the article is to show the transformation of knowledge of related disciplines through universal educational skills using complex integrated tasks in the process of training a geography teacher.*

Keywords: *metasubject, complex integrated tasks, methodology, principles, geography, related disciplines.*

Включение России в мировое образовательное пространство (реализация программы «Открытое образование»), Болонское соглашение; участие в международных проектах по оценке образовательных достижений учащихся смещают целевые установки на использование разнообразных предметных знаний в повседневной жизни для объяснения и оценки явлений и процессов, формирование единой холистической научной картины мира.

Идея использования полученных знаний в повседневной жизни устойчива с момента принятия минимума общего среднего образования. С точки зрения С.Г. Воровщикова, источниками информации оперирования знаниями являются не только тексты, но и всё, объективно существующее в действительности [1, с. 56].

Стандартизация образования построена на реализации системно-деятельностного, компетентностного подхода, введении метапредметных результатов обучения, когда знания являются ключом для решения возникающих проблем (знания действия). При этом знания, полученные в одной предметной области помогают в решении проблем другой области.

Проектирование технологических карт уроков в системе подготовки бакалавров и магистров географического образования показывает, что в основном универсальные учебные действия формируются исключительно на предметном материале. Невостребованными остаются межпредметные понятия.

Предыдущие исследования на соискание научной степени (развитие творческого потенциала), многолетний опыт работы в содружестве с коллегами естественнонаучных областей, интегрированная специфика географии (естественнонаучная и социально-экономическая) всё это привело к пониманию

триединства понятий «творчество (создание нового, решение проблемы) – задача (образовательно-исследовательская) – ключевые компетенции.

В отличие от традиционного понимания задачи, как действия по образцу, под образовательно-исследовательской задачей понимается ситуация, требующая умения применять знания в рамках научно-образовательного процесса.

Комплексные (по нескольким взаимосвязанным вопросам) интегрированные задачи (интеграцию мы рассматриваем, как внутри и межпредметную интеграцию, так и интеграцию эвристической и логической операций, знания и сознания, результат сложной интегративной деятельности) – ситуации в научном познании вопросов, возникших в рамках одной науки, требующие действия, направленные на нахождение неизвестного на основе использования связей с знаниями, методами и видами деятельности других наук, предполагающие многозначность и многомерность результатов решения.

По мнению большинства исследователей в области педагогики, переход «поддерживающего» обучения к «инновационному», заключается в системе перехода от: а) дисциплинарной к междисциплинарной организации содержания обучения; б) преобладающей методологии передачи готовых знаний и поиска однозначного ответа к освоению методологии познавательно-преобразующей деятельности, предполагающей многозначность и многомерность результатов [2, с. 26].

Таким образом, решается две дидактические задачи: во-первых, универсальные учебные действия отрабатываются на трансляции (полученных и перспективных) междисциплинарных знаний для приобретения новых знаний.

На практике проблема использования комплексных интегрированных задач (КИЗ) связана с существующими профессиональными стереотипами педагогов-предметников, ригидностью мышления педагогов, подготовленных в условиях предметно-ориентированного обучения; ограничением ФГОС метапредметными результатами освоения образовательных программ на процессуальном уровне без содержательной интеграции дисциплин.

Данный подход позволит снять проблему дисциплинарной разобщённости, впустить в образование методологический подход, сохранить принципы отечественного образования (системности, научности, связи с жизнью).

КИЗ – конструкторы, своеобразные методические леги, вписывающиеся в существующие педагогические технологии.

В качестве примера можно привести решение уровневой задачи с использованием понятия инверсия. Сравнительный анализ решения данной задачи в традиционной классно-урочной и информационно-коммуникационной технологиях показал, что каждая из них имеет свои преимущества и недостатки. Дистанционные технологии, согласно немецкому философу Арнольду Гелену, чреваты нарушением системы оперативного (чувственного) реагирования на вызовы трансформации, что человеческие чувства эффективно выражают себя лишь в радиусе действия непосредственного общения, а не на расстоянии. Решение уровневой КИЗ в режиме классно-урочной технологии при всей эмоциональной насыщенности образовательного процесса, не позволяет детализировать процесс решения каждым участником [3, с. 332].

Использование в КИЗ таких метапредметных умений, как перевод вербальной информации в знаковую и наоборот, показал, что количественные методы должны использоваться с учетом предела применимости, поскольку имеют свойство упрощать реальность [4, с. 148].

В контексте холистической и метаметодической парадигмы образования неоценим метод кейс-стади (уровень трудности, соответствие цели обучения, многоаспектность, актуальность, дискуссионность, возможность иметь несколько решений), позволяющий решать задачи в плоскости нескольких дисциплин, тем более, что в чистом виде в окружающей жизни предметные знания не встречаются [5, с. 123].

В основу решения КИЗ положены следующие принципы: системности, проблемности, трансформации когнитивного содержания в эмоциональное содержание (мозг – процессор одновременно мышления, воображения, эмоций), интеграции и комплексности (единство и взаимосвязь всех явлений, знания и сознания, эвристик и логики), объектности, диалектического единства межпредметности и предметности, партнерства, целостности, диалектического единства однородности и сопряженности различных единиц информации, анализа и межпредметного синтеза (мозг одновременно анализирует и синтезирует, решает прямые и обратные задачи), генерирования (Вернадский «специализация не по наукам, а по проблемам»), системно-синергетического описания процессов и явлений (единство в многообразии), мотивации (закон динамического равновесия: один мотив вызывает другой), активности и успешности, синектики (стимулирования воображения, формирования проницательности. Процесс решения проблемы в границах синектики состоит из следующих основных операций: 1) постановка проблемы, как она дана; 2) анализ проблемы; 3) постановка проблемы, как её понимают; 4) генерирование различных видов анализа ситуации: а) личностное употребление или эмпатия; б) прямая аналогия; в) символическая аналогия; г) фантастическая аналогия.

В ходе исследования определены сущность, структура, принципы, содержание понятия «комплексные интегрированные задачи»; апробировано поле технологических возможностей создания и использования КИЗ в процессе подготовки, повышения квалификации учителя географии и смежных дисциплин; разработан электронный образовательный ресурс «Методика формирования метапредметных результатов обучения географии» (с использованием КИЗ) для магистров 2 курса. На стадии завершения монографическое исследование и сборник КИЗ.

Барьеры, с которыми мы столкнулись в ходе эксперимента:

1. Неадекватность всех уровней образования стратегиям интеграции и фундаментализации;
2. Трудности в решении КИЗ вызваны хронологическим несовпадением, необязательным использованием понятий смежных дисциплин, отсутствием стержневых идей смежных дисциплин в предмете;
3. Предметная неопределённость КИЗ, не вписывающихся в рамки традиционного обучения, трансляцию узкодисциплинарного знания;

4. Отсутствие физико-математической подготовки учителей гуманитарных предметов и наоборот;
5. Невостребованность существующими стандартами междисциплинарного подхода;
6. Практики применения междисциплинарного подхода превышает имеющиеся интеллектуальные и временные ресурсы.

Литература

1. Воровщиков С.Г., Орлова Е.В. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения: монография. – М.: МПГУ, 2012. – 210 с.
2. Разумовский В.Г. Научный метод как основа решения проблемы формализма знаний школьников / Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). – 2016. – № 29. – С. 21–27.
3. Самигуллина Г.С. Профессионально-творческое развитие учителя методом аудиторного и дистанционного решения комплексных интегрированных задач: сравнительный анализ. II Всероссийская конференция с Международным участием «Окружающая среда и устойчивое развитие регионов». – Казань: изд-во «Отечество», 2013. – С. 328–332.
4. Самигуллина Г.С. Предел покорения Эвереста / Наука и образование: новое время. – 2017. – № 2. – С. 138–148.
5. Самигуллина Г.С. Комплексные интегрированные задачи в контексте кейс-технологии / С56. Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (г. Москва, 02 2019 года) / Науч. ред. Е.А. Таможняя. – М.: Издательство «Перо», 2020. – С. 121–123.

УДК 37.02

*С.Ю. Самохвалова, к.п.н., доцент,
Южный федеральный университет,
Ростов-на-Дону, Россия
О.В. Куртева, к.п.н., доцент,
Комратский государственный университет,
Комрат, Молдова*

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Проблема исследования заключается в рассмотрении учебного занятия как основной формы организации педагогического процесса в высшем профессиональном образовании, во всех его видах, типах и формах в контексте воплощения всех элементов образовательной программы: ее смысла, целей, фундаментальных образовательных объектов, заданий, проблем, видов деятельности студентов, ожидаемых результатов, форм рефлексии и методов оценки. Изучение материалов исследований в области нейролингвистики, философии, психологии, нейрофизиологии и биологии человека (Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. [10], Сонькин В.Д. [16], Шеперд Г. [19], Джейн М.Х. [8]) показали: компоненты структуры или этапы любого типа учебного занятия должны базироваться на новейших научных данных о процессах развития обучающегося человека. Используя научно-практические разработки преподавателей Комратского государственного университета (Молдова) и Академии психологии и педагогики ЮФУ, удалось методологически и теоретически обосновать и описать этапы – константы современного учебного занятия.

Цель исследования: методологически и теоретически обосновать и описать этапы – константы современного учебного занятия.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, эксперимент.

В результате проведенного исследования было выявлено, что структура современного учебного занятия должна представлять собой открытую вариативную систему организации смыслопорождающего учебного процесса, содержащую обязательные этапы-константы. Совокупность представленных этапов современного учебного занятия в конечном итоге ориентирована на активизацию процесса смыслообразования у студентов.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое образование, учебное занятие, новодидактика.

*S.Y. Samohvalova, Dr. PhD Associate professor,
Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russia,
Curteva O.V. Dr. PhD Associate professor
Comrat State University,
Comrat, Moldova*

AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract: *The goal of the study is to analyze the teaching session as the main form of organizing the pedagogical process in higher professional education; in all its types, forms and context of implementation of all the elements of the educational program. Its meaning, goals, fundamental educational objects, tasks, problems, types of student activities, expected results, forms of reflection and evaluation methods.*

The study of research materials in the field of neurolinguistics, philosophy, psychology, neurophysiology and human biology (Zagashev I.O., Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I.V. [10], Sonkin V.D. [16], Shepherd G. [19], Jane M. Healy [8]) showed that the components of the structure or stages of any type of teaching session should be based on the latest scientific data regarding the development processes of the student.

Using the scientific and practical development of teachers in the Comrat State University (Moldova) and the Academy of psychology and pedagogy, it is possible to substantiate and describe the stages – fundamentals of modern teaching – methodologically and theoretically.

The purpose of the study: *To substantiate and describe the stages – fundamentals of modern teaching – methodologically and theoretically.*

Research methods: *Analysis and observation of the scientific material, experiment.*

In the result of the conducted research, *it was revealed that the structure of a modern educational lesson should be an open variable system by the organization of the meaningful educational process, containing mandatory stages – constants. The totality of the presented stages of the modern teaching session is ultimately focusing on the activation of the process of student's meaning formation.*

Keywords: *higher-professional pedagogical education, teaching session and didactics.*

Учебное занятие как основная форма организации педагогического процесса в высшем профессиональном образовании, во всех его видах, типах и формах – это воплощение всех элементов образовательной программы: ее смысла, целей, фундаментальных образовательных объектов, заданий, проблем, видов деятельности студентов, ожидаемых результатов, форм рефлексии и методов оценки. В зависимости от смысловой направленности учебное занятие так же, как и урок, может строиться в виде линейной, двух-треухлинейной, кон-

центрической, радиальной или круговой структуры. Не случайно А.В. Хуторской называет урок «магическим кристаллом» [17], а авторы новодидактики – «точечной структурой, в которой каждая «точка» является единством содержательных, операциональных, личностно-мотивационных и ценностно-смысловых процессов», соотнесенных с основной целью занятия или урока. (Фоменко В.Т. [18], Ермаков П.Н., Абакумова И.В. [1]).

Между тем выводы, полученные в ходе изучения материалов исследований в области нейролингвистики, философии, психологии, нейрофизиологии и биологии человека (Загашев И.О., Заир-Бек С.И. [10], Муштавинская И.В., 2003, Сонькин В.Д. [16], Шеперд Г. [19], Этинген Л.Е. [20], Итерн В. [11], Джейн М.Хили, [8]) показали: компоненты структуры или этапы любого типа учебного занятия должны базироваться на новейших научных данных о процессах развития обучающегося человека, а значит, должны быть пересмотрены и дополнены.

Известно, что традиционное учебное занятие в высшей школе включает следующие структурные компоненты или этапы:

- организационный момент, направленный на привлечение внимания и знакомство с целями занятия;
- обращение к пройденному материалу;
- проверка домашнего задания;
- объяснение новогоматериала, основанное на примерах и наглядных материалах;
- закрепление изученной темы или модуля, с помощью различных методов; подведение итогов;
- запись домашнего задания и его разъяснение.

Однако, люди учатся успешнее, если они осознанно вовлечены в процесс обучения; быстрее, если в процессе обучения применяется музыка, движение, запах, цвет, вкус и тактильные ощущения, задействующие все органы чувств; радостнее, если видят глубокий смысл в учебной деятельности. Продолжая идеи новодидактики, отражающей смыслообразующий и деятельностно направленный характер обучения [18], а также используя научно-практические разработки преподавателей кафедры педагогики и психологии Комратского государственного университета (Молдова) и Академии психологии и педагогики ЮФУ, удалось впервые методологически и теоретически обосновать и описать этапы – константы современного учебного занятия.

В результате проведенного исследования было выявлено, что структура современного учебного занятия должна представлять собой открытую вариативную систему организации смыслопорождающего учебного процесса, содержащую обязательные этапы-константы:

1. Этап эмоциональной настройки обучающихся на позитивное учение, общение и продуктивную творческую деятельность
2. Этап смыслообразующей актуализации опыта и знаний обучающихся по предстоящей теме
3. Этап совместной с обучающимися постановки целей занятия, стимулирующий их движение по индивидуальным образовательным траекториям.

4. Этап событийного монолога-полилога педагога
5. Этап интерактивного диалога педагога и обучающихся
6. Этап осознанной здоровьесберегающей игровой разминки.
7. Этап промежуточной и итоговой рефлексии.

Подробное рассмотрение каждого этапа структуры учебного занятия позволяет ответить на следующие вопросы:

– какую цель преследует и какое содержание включает каждый этап урока в процессе организации эффективного обучения;

– на каких открытиях в области физики, когнитивной психологии, нейролингвистики, нейрофизиологии и биологии базируется процесс организации каждого этапа урока.

– каким образом работать с процессами развития обучающегося на каждом этапе.

1. Этап организации учебной деятельности включает:

– авторское приветствие педагога, нацеленное на диагностику состояния обучающихся;

– эмоциональную словесную установку на встречу с новым знанием, на позитивное общение и продуктивную творческую деятельность.

К примеру, Р. Штейнер, приветствуя учеников рукопожатиями при входе в класс, чувствовал настроение и отношение каждого ученика, а затем произнес несколько фраз, которые буквально очаровывали учеников предстоящей работой. Кэндейс Б. Перт в книге «Молекулы эмоций: почему ты чувствуешь так, а не иначе» писал, «молекулы эмоций запускают работу всех органов и систем тела человека». Вследствие этого этап организации учения играет не формальную, как это принято понимать, а важнейшую роль. В аллегорическом выражении данный этап представляет собой «дверь в мир наших эмоций», которая должна быть открыта до того, как начнется обучение (Драйден Г. [9], Вос Дж.).

Ожидаемый результат данного этапа: обучающиеся обретают стойкое, эмоционально заряженное намерение на встречу с «новым полезным знанием», на продуктивную учебную деятельность и событийное общение.

Этап смыслообразующей актуализации опыта и знаний по предстоящей теме представляет собой смыслообразующий диалог, организуемый педагогом посредством разнотипных вопросов, обращенных к опыту и знаниям учеников в области предстоящей к изучению темы. Комплекс вопросов включает: практические, интерпретационные, оценивающие, сложные, творческие, уточняющие, проблемные и пробные вопросы, применяемые педагогом на этапе актуализации. Это позволяет активизировать эмоциональную, познавательную и функциональную сторону мышления, установить контакт, развить вариативность и гибкость мышления учеников.

Цель этапа: пробудить спящее знание и опыт учеников по предстоящей! теме урока, помочь осознать личностный смысл предстоящей учебной деятельности.

Первым научным обоснованием данного этапа является учение об активизации мозговых структур и нейронов головного мозга, которые можно и должно тренировать, в частности, и с помощью вопросов. Отвечая на вопро-

сы, обучающиеся демонстрируют свои знания и опыт о том, что еще только предстоит изучить на уроке. Это вызывает у них состояние успеха или предвосхищения значимости нового знания. Поскольку успех связан с интеллектом, эмоциями и способностью клеток выделять эндорфины, у учащихся естественно и легко пробуждается интерес к более глубокому познанию предмета урока и творческой деятельности.

Вторым научным обоснованием этапа актуализации опыта и знаний является теория смыслодидактики [1, 18], в которой показано, что не мотивация, как это принято считать, а смысл определяет качество учебной деятельности. Смыслы влияют на изменение мотивов, а не наоборот [5]. Это подтверждается ситуациями, в которых человек без всякого видимого мотива совершает альтруистический поступок. Исследования А.Н. Леонтьева [12], А.Ю. Агафонова [4] и мн. др., позволяют утверждать, что именно смыслообразующая актуализация опыта и знаний обучающихся, осуществляемая в диалоге с учителем, ведет ученика к «творческой интерпретации всего воспринимаемого мира и культурного опыта», трансформирует его «смысловое поле» и, далее, на следующих этапах урока, связанных с учебно-практической деятельностью, выводит личность на новый виток развития.

Ожидаемый результат данного этапа: обучающиеся активизировались в предметно-тематическом пространстве, осознали смысл предстоящей учебной работы, ощутили готовность к творческому учению.

Этап совместной с обучающимися постановки целей занятия проводится по методу совместного целеполагания, предполагающего следующие действия педагога: объявление центральной проблемы, события или темы занятия; постановка целей, заявленных ФГОС; диагностика целей обучающихся, анализ и систематизация целей, конструирование индивидуальных линий обучающихся по достижению ими собственных целей занятия, формулировка обобщенной линии целей занятия.

Процесс совместной постановки целей требует от обучающихся подготовки, которая осуществляется посредством следующих приемов:

- педагог предлагает обучающимся выбрать свою цель из предлагаемого им списка. Например, выполнить индивидуальное задание, подготовить доклад, подготовить тематическую экскурсию, выступить в роли оппонента, придумать игру, выступить в роли эксперта или преподавателя и др.;

- педагог учит обучающихся конструировать цели по заданным алгоритмам;

- педагог фиксирует на доске цели уже самостоятельно формулируемые обучающимися на занятии и вместе с ними классифицирует их и детализирует;

- преподаватель обсуждает цели обучающихся на реалистичность и практичность;

- преподаватель помогает формулировать цели по результатам рефлексии;

- преподаватель помогает сформулировать групповые, коллективные и индивидуальные цели.

Совместное целеполагание стимулирует и создает необходимые условия для движения обучающихся по индивидуальным образовательным траекториям. При этом метод индивидуальной образовательной траектории – это способ организации преемственных связей в движении обучающихся всех возрастных категорий по избранным образовательным маршрутам в условиях образования в течение всей жизни. В контексте возрастной специфики и принципа образования в течение всей жизни человек последовательно продвигается от индивидуального образовательного творчества в дошкольном возрасте к индивидуальному образовательному маршруту в школьном возрасте, к профессиональной образовательной траектории в студенческом возрасте, и далее к профессионально-личностной образовательной траектории в зрелом и старшем возрасте [15]. Метод продвижения студента по индивидуальной образовательной траектории, разработанный и прошедший апробацию в научно-педагогической школе ЮФУ [15] был представлен на конференциях Комратского и Казанского университетов в 2020 году.

Ожидаемым результатом этапа является личностное самоопределение студента в выборе целей и индивидуального маршрута в рамках конкретного занятия, темы, модуля или курса.

Этап событийного монолога-полилога педагога включает яркий эмоциональный монолог, направленный на описание исторического социокультурного или научного события, тесно связанного с личностью выдающегося деятеля, его поиском, открытиями, вопросами и проблемами. В этой части монолога преподавателю предоставляется возможность оптимизировать новое знание и представить его в целостном, обобщенном, систематизированном виде (таблица, схема, модель, план), позволяющем поставить центральный вопрос или проблему темы занятия. С этого момента монолог перетекает в полилог, вовлекающий обучающихся в орбиту опосредованного общения с выдающимися деятелями прошлого и настоящего.

Цель данного этапа: создать событие, вызывающее эмоциональное сопереживание, восторг, удивление или другие чувства, погружающие ученика в процесс изучения учебного материала, построенного на внешнем и внутреннем диалоге с выдающимися событиями и личностями.

Ожидаемый результат этапа: обучающийся вступает в равноправный диалог с выдающимися личностями, с педагогом, представляющим науку и опыт человечества, чувствует себя полноценным участником мировой созидательной работы, вступает в процесс со-мыслия, со-бытия и со-деятельности; осознанно и увлеченно погружается в изучение учебного материала.

Этап интерактивного диалога предполагает применение педагогом разнообразных интерактивных методов, направленных на развитие когнитивных и аналитических способностей, на приоритетное развитие тех качеств, которыми не может обладать искусственный интеллект: эмоций, чувств, интуиции, творчества, самоорганизации.

Цель этапа: применить соответствующие целям занятия методы обучения и воспитания, основанные преимущественно на диалогических, парных, ко-

мандных и коллективных формах учебной деятельности: дискуссия, спор, дебаты, мозговой штурм, полемика, игра, конкурс, соревнование, проект и др.

Научным обоснованием для включения данного этапа являются следующие положения. Сотрудничество и общение в ходе групповой и коллективной работы по решению практико-творчески-ориентированных заданий, нацеленных на задействование всех органов чувств посредством музыки, запахов, движений, цвета, ведут обучающегося к продуктивной деятельности и достижению поставленных целей в виде образовательных продуктов. В такой учебной деятельности разум и тело работают как единое целое, отбирая, храня, изучая и восстанавливая в памяти знания. Выполняя разнообразные задания, обучающиеся находятся на высоком эмоциональном подъеме, что создает, по словам Д. Гоулман [7] состояние успешности в жизни, удовольствия от учения.

Использование исцеляющего и мотивационного потенциала музыки, воздействующей на ритмы головного мозга обучающегося человека, преимущественно альфа и тета ритма. Альфа ритмы ведут к расслабленному состоянию бодрствования, а тета ритмы к поисковой деятельности и усилению эмоционального напряжения. Как отмечает Терри Уайлер Уэбб, правильно подобранные ритмы и их умеренная подача способствует суперзапоминанию, высокой концентрации внимания и творческому всплеску.

Пересадки и перемещение обучающихся по аудитории, работа стоя, в движении, во время игр и конкурсов, спора и мозгового штурма, активно воздействуют на работу мозжечка. Специальные диагностические исследования, проводимые в Роквилле, штат Мэриленд под руководством Линн О'Брайен показали, что речь, восприятие знаний, применение различных стилей обучения и, в целом, эффективность обучения зависят от степени вовлеченности обучающихся и включения как можно большего количества способностей мозга.

Применение методов: эмпатии, агглютинации, сравнения, образной картины, символического видения и других позволяют мозгу хранить знания, задействовать ассоциативную кору, которая может извлекать похожие по тем или иным признакам предметы из различных банков памяти; хранить информацию в ячейках мозга и связывать ее ассоциациями. Все это в совокупности представляется первым шагом на пути развития невостребованных способностей нашего мозга.

Ожидаемый результат этапа: обучающиеся достигают поставленных целей, осваивают знания, умения, компетенции, включая в работу весь организм и находятся в эмоционально комфортном состоянии.

Этап здоровьесберегающей игровой разминки предполагает пятиминутное выполнение студентами на каждом занятии одной из 10 оздоровительных разминок, составляющих целостный комплекс. Высокий эффект оздоровления обеспечивается: глубоким пониманием строения разминаемой части тела, знанием механизма воздействия разминки на организм, осмысленным выполнением упражнений; музыкальным сопровождением, тихим комментарием педагога. В период освоения комплекса разминок обучающиеся узнают о том, что комплекс включает: разминку головы, глаз, ушных раковин и ладоней, шейного отдела позвоночника, лимфатической системы, грудного отдела позвоночника

и вестибулярного аппарата, опорно-двигательной системы, гормональной системы и поясничного отдела позвоночника. Последовательное освоение каждой разминки осуществляется посредством знакомства со слайдами, доступно показывающими устройство органов и механизм воздействия разминки на общее оздоровление организма. Разминки проводятся в проветриваемой аудитории и не требуют дополнительных условий и средств, Достаточными условиями являются: музыкальное сопровождение, показ слайдов, комментарии обученного преподавателя.

Цель этапа: снизить напряженность состояния обучающегося, активизировать физиологические процессы в организме, обучить приемам самооздоровления, мотивировать к использованию здоровьесберегающих технологий в профессиональной педагогической деятельности.

Научным обоснованием для разработки данного этапа послужили следующие положения: любой процесс обучения, нацеленный на успех, начинается с релаксации очищения мозга. Если мозг находится в состоянии расслабленного внимания, то обучение идет более эффективно. Активизация дыхания обогащает кровь кислородом, который подобно «парашютикам» несет полезные вещества во все органы человека (В.Ф. Базарный), (С.И. Попова, 1999).

Ожидаемый результат этапа: повышение эффективности учебного процесса; обучающиеся начинают самостоятельно применять комплекс разминок в ежедневной жизни.

Этап промежуточной и итоговой рефлексии предполагает организацию преподавателем мыслительной, словесной, письменной, графической или изобразительной деятельности обучающихся, направленной на осмысление, анализ своего «Я», своих действий, успехов, неудач. Метод рефлексии в его промежуточном, текущем, итоговом виде проводится преподавателем следующим образом: остановка предметной деятельности; активизация рефлексивной деятельности в том или ином виде (словесная с помощью вопросов о настроении, состоянии, эмоциях обучающихся); продолжение или окончание предметной деятельности. Обучение обучающихся рефлексивной деятельности состоит в том, что преподаватель первоначально задает обучающимся вопросы, связанные с чувствами, эмоциями, переживаниями, успехами и отношением к происходящему на занятии, к изучаемому материалу и др. Рефлексия – это взгляд назад на то, что произошло на занятии, это размышление, осознание и осмысление себя в том, что происходило или происходит на учебном занятии. Рефлексия у каждого из обучающихся происходит с различной скоростью, поэтому необходимо дать им достаточно времени для ответа.

Совокупность представленных этапов современного учебного занятия в конечном итоге ориентирована на активизацию процесса смыслообразования у студентов. В контексте синергетики, семиотики, культурологии, аксиологии, экзистенциализма, феноменологии и герменевтики смыслообразующее обучение – это «поворот к человеку и путь к новой школе» [1, 2:151, 3].

Литература

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Фоменко В.Т. Новодидактика. – М.: Кредо, 2013. книга 2. – С. 109–147.
2. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Фоменко В.Т. Новодидактика. – М.: Кредо, 2013. книга 1. – С. 131, 151.
3. Абакумова И.В. Смыслодидактика. – М.: Кредо, 2008.
4. Агафонов А.Ю. Основы смысловой теории сознания. – М., 2003.
5. Асмолов А. По ту сторону сознания. – М. – 2002. С. 289–300.
6. Бермус А.Г., Бондаревская Е.В., Брикунова С.С., Картавцева О.Д., Коновальчук В.Н., Петренко М.А., Самохвалова С.Ю., Стрелкова Л.С., Панькова И.И. Гуманитарная методология исследования модернизационных процессов в педагогическом образовании Ростов-на-Дону, 2013. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25426111>
7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М., 2013.
8. Джейн М. Хили, Развивающийся мозг вашего ребенка, 1987.
9. Драйден Г., Вос Дж. Революция в обучении. – М., 2003. – С. 389.
10. Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. – СПб, 2003.
11. Итерн В. Одаренность детей и подростков и методы их исследования / В. Итерн. – М.: 1926.
12. Леонтьев Н. Проблемы развития психики. – М., 1959.
13. Самохвалова С.Ю. Метод индивидуальной образовательной траектории: опыт применения в университетском педагогическом образовании // материалы Международной научно-практической конференции «Наука, образование, культура», Посвященная 29-ой годовщине Комратского государственного университета. Сборник статей том III. Комрат. – 2020. – С. 563–566.
14. Самохвалова С.Ю. Диагностика духовно-нравственной сферы молодежи в контексте парадигмы постмодернизма Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. – № 8. – С. 45–54. <https://elibrary.ru/item.asp?id=15176486>
15. Самохвалова С.Ю., Рыжова О.С. Модель персонификации педагогического образования в условиях университетского образовательного кластера//Сборник научных трудов 6-ой Международного форума по педагогическому образованию. ViFTE – 2020. – Ч. 4. – Казань. – 2020. – С. 79–85.
16. Сонькин В.Д. Принципы физиологии развития// Новые исследования. Альманах. – М.: Вердана, 2003. – № 1 (4.)
17. Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб, 2003.
18. Фоменко В.Т. Исходные логические структуры процесса обучения. – Ростов-на-Дону. – 1985.
19. Шеперд Г. Нейробиология: пер. с англ. – М.: Мир, 1987. – Т. 2.
20. Этинген Л.Е. Лекции по анатомии человека. М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2007. – С. 109–114.

А.А. Сафин, к.п.н., доцент
А.С. Потапов, ассистент
А.Ш. Бикташева, ассистент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ КАК СРЕДСТВУ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В условиях изменений Федерального закона «Об образовании», с приданием вопросам воспитания подрастающего поколения особого значения [13], в связи с нарастающей социально-политической напряженностью в обществе и мире, вопросам социализации подростков с отклоняющимся поведением, как наиболее подверженным различным деструктивным проявлениям, уделяется повышенное внимание. В этих условиях образовательные организации, профессиональное сообщество находятся в поиске эффективных педагогических технологий, форм и методов преодоления отклоняющегося поведения подрастающего поколения. По нашему мнению, одной из таких эффективных технологий коррекции поведения подростков с отклоняющимся поведением является гражданско-патриотическое воспитание [7]. Приоритетами в развитии гражданско-патриотического воспитания обучающихся являются его важные составляющие: гражданско-правовое, духовно-нравственное, военно-патриотическое, социально-патриотическое, культурно-патриотическое, спортивно-патриотическое направления. В свою очередь, реализация гражданско-патриотического воспитания в образовательных организациях требует соответствующей систематизации профессиональной деятельности педагога, направленной на преодоление отклоняющегося поведения подростков, а также готовности педагогов к деятельности по преодолению отклоняющегося поведения подростков средствами гражданско-патриотического воспитания [6]. **Целью исследования** является обобщение направлений гражданско-патриотического воспитания, а также актуализация педагогической деятельности по преодолению отклоняющегося поведения подростков в образовательных организациях средствами гражданско-патриотического воспитания. В статье приводится опыт работы авторов по повышению квалификации педагогических работников в области гражданско-патриотического воспитания. **Методы исследования:** теоретические (анализ, конкретизация, синтез, метод аналогий, обобщение), диагностические (анкетирование, тестирование, интервьюирование), эмпирические (метод педагогического наблюдения, обобщение опыта воспитательной работы образовательных организаций, положений нормативно-правовой и методической литературы). Исследование готовности педагогов к деятельности по преодолению отклоняющегося поведения подростков средствами гражданско-патриотического воспитания проводилось среди 107 педагогов, обучающихся в Приволжском межрегиональном центре повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Института психологии и образования Казанского федерального университета. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволило обобщить и систематизировать приоритетные направления гражданско-патриотического воспитания, выявить уровень готовности педагогических работников к работе по гражданско-патриотическому воспитанию подростков с отклоняющимся поведением, определить направления совершенствования программ повышения квалификации педагогов по работе с подростками с отклоняющимся поведением в образовательных организациях. **Результаты исследования** могут применяться при организации гражданско-патриотического воспитания в образовательных организациях, в работе по совершенство-

ванию профессиональных компетенций педагогов по работе с подростками с отклоняющимся поведением.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, отклоняющееся поведение подростков, профессиональный стандарт педагога, профессиональные компетенции.

A.A. Safin, Ph.D., Associate Professor
A.S. Potapov, assistant
A.Sh. Biktasheva, assistant
Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Russia

PEDAGOGICAL ACTIVITY IN CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION AS A MEANS OF OVERCOMING ABNORMAL BEHAVIOR AMONG ADOLESCENTS

Abstract. *Within the conditions of changes in the Federal Law “On Education”, with the emphasis on the education of the younger generation [13], in connection with the growing socio-political tension in society and the world, the issues of socialization of adolescents with abnormal behavior are given increased attention, as the most susceptible to various destructive manifestations. In these conditions, educational organizations and the professional community are in search of effective pedagogical technologies, forms and methods of overcoming the abnormal behavior of the younger generation. In our opinion, one of such effective technologies for correcting the behavior of adolescents with abnormal behavior is civil-patriotic education [7]. The priorities in the development of civil-patriotic education of the younger generation are the spiritual-moral, civil-legal, social-patriotic, sports-patriotic, military-patriotic, cultural-patriotic directions. In turn, the implementation of civic-patriotic education in educational organizations requires a corresponding systematization of the teacher's professional activities aimed at overcoming abnormal behavior of adolescents, as well as the readiness of teachers to work to overcome abnormal behavior of adolescents by means of civic-patriotic education [6]. **The aim of the study** is to generalize the directions of civil-patriotic education, as well as to actualize pedagogical activities to overcome abnormal behavior of adolescents in educational organizations by means of civil-patriotic education. The article describes the experience of the Volga region center for advanced training and professional retraining the Institute of Psychology and Education Kazan Federal University. **Research methods:** theoretical (analysis, synthesis, concretization, generalization, analogy method), diagnostic (questioning, interviewing, testing), empirical (studying the experience of educational organizations, normative and educational-methodical documentation, pedagogical observation). The study of the readiness of teachers to work to overcome abnormal behavior of adolescents by means of civil-patriotic education was carried out among 107 teachers studying at the Volga region center for advanced training and professional retraining the Institute of Psychology and Education Kazan Federal University. **Findings and recommendations.** The study made it possible to generalize and systematize the priority areas of civic-patriotic education, to reveal the level of readiness of pedagogical workers to work on civic-patriotic upbringing of adolescents with abnormal behavior, to determine the directions for improving the qualification programs for teachers in working with adolescents with abnormal behavior in educational organizations. **Research results** can be used in the organization of civil-patriotic education in educational organizations, in the work to improve the professional competencies of teachers in working with adolescents with abnormal behavior.*

Keywords: *civil-patriotic education, abnormal behavior of adolescents, professional standard of the teacher, professional competencies.*

Введение. Проблема воспитания подростков с отклоняющимся поведением, находящихся под влиянием различных негативных социальных, экономических, политических и иных воздействий внешней среды, становится все более актуальной в современном российском обществе. Именно эта категория под-

растающего поколения наиболее подвержена деструктивному внешнему влиянию, вовлечению в различные экстремистские движения, террористические организации, преступные сообщества, использующих несовершеннолетних в своих интересах. По мнению исследователей, проявление отклоняющегося поведения у здоровых физически и психически подростков связано с возрастными и индивидуальными особенностями, внешней социальной средой, спецификой межличностного внутригруппового общения, характером взаимоотношений в семье и т. д. [1, 2, 3]. Нарушение процессов традиционного воспитания, нормальной социализации будущего гражданина страны порождает негативную оценку в обществе, школе, семье, что также является деструктивно воздействующим на личность подростка фактором. В связи с этим, полагаем, что проблема преодоления отклоняющегося поведения подростков может быть эффективно решена средствами гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения.

Теоритический анализ литературы. Подробно характеристика отклоняющегося поведения подростков, направления гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения, а также отдельные аспекты деятельности педагогов образовательных организаций Республики Татарстан по преодолению отклоняющегося поведения подростков средствами гражданско-патриотического воспитания ранее рассматривалась нами [6, 7].

В соответствии с изменениями закона «Об образовании в Российской Федерации» от 31 июля 2020 года № 304-ФЗ, современный процесс воспитания охарактеризован как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе духовно-нравственных, социокультурных ценностей и принятых в обществе норм и правил поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства гражданственности, патриотизма, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде [12].

С изменениями, внесенными в основной документ в сфере образования, осуществлена корректировка образовательных стандартов общего образования (ФГОС) по вопросам воспитания. В соответствии с изменениями ФГОС, воспитание становится неотъемлемой частью образовательного процесса, образовательные организации разрабатывают рабочие программы воспитания. Отметим, что при этом программа образовательной организации по воспитанию должна быть направлена на приобщение учащихся к российским традициям, духовным национальным ценностям, включая культурные ценности своего народа, общепринятым в российском обществе нормам и правилам поведения [8]. В соответствии с ФГОС формирование национальной идентичности будущего гражданина и патриота своей страны является приоритетной целью образования.

Исследователи определяют понятие гражданско-патриотического воспитания как процесс воспитания гармоничной, духовно-нравственной личности

на основе принятых в обществе ценностей и норм, содержащий следующие направления:

- гражданско-правовое, формирующее культуру поведения в правовом обществе и законопослушность, компетенции по оценке происходящих в мире политических процессов и событий, позицию гражданина и патриота своей страны, нацеленного на выполнение конституционных обязанностей и т. д.;

- духовно-нравственное, направленное на понимание учащимися социально-важных процессов в обществе, принятие идеалов, ценностей и главных ориентиров общества и государства, явлений окружающей действительности, способность применять знания о них в реальной практической деятельности;

- военно-патриотическое, формирующее основы патриотического сознания, отношения преданности и любви к своему Отечеству, готовности с целью его защиты к службе в Вооруженных силах, военно-исторические знания по традициям и памятным событиям прошлого страны и т. д.;

- социально-патриотическое, отражающее преемственность духовно-нравственных и культурно-общественных традиций народа своей страны, формирование личной позиции к происходящим процессам в обществе и т. д.;

- спортивно-патриотическое, выражающееся в сформированности морально-волевых и физических качеств учащихся, выраженную направленность на соблюдение норм здорового образа жизни, занятия физкультурой и спортом с целью самосовершенствования и т. д.;

- культурно-патриотическое, развивающее творческие и креативные способности учащихся, приобщение их к различным видам искусств, народному творчеству, культурным традициям страны и своего народа и т. д. [4, 5, 10, 11].

Приведенное обобщение характеристик гражданско-патриотического воспитания в полной мере соответствуют обновленному содержанию нормативно-правовых документов в сфере образования. Таким образом, формирование гармоничной, духовно-нравственной личности на основе реализации гражданско-патриотического воспитания может стать средством по преодолению отклоняющегося поведения подростков.

В условиях обновления содержания федеральных государственных образовательных стандартов необходимо обратить внимание на изменение профессиональных требований к ключевому участнику образовательного процесса – педагогу, учителю. Приведем основные требования к уровню профессиональной подготовки педагогов по вопросам воспитания, описанные в профессиональном стандарте «Педагог». В частности, педагог должен владеть следующими знаниями, умениями и компетенциями в вопросах воспитания:

- знать приоритеты развития системы образования страны, федеральных законов в сфере образования, основных нормативно-правовых актов по вопросам образования, основные методики воспитательной работы с обучающимися, принципы и характеристики деятельностного подхода, различные виды современных педагогических технологий;

- знать закономерности возрастного, психического и физического развития обучающихся, кризисы и стадии социализации и развития личности, пока-

затели индивидуальных особенностей личности ребенка, возможные девиации (отклонения), а также основы их профилактики и психодиагностики;

– разрабатывать и применять современные технологии в образовательном процессе, основанные на знании основ педагогики и психологии развития личности, поведения ребенка в реальной, а также виртуальной среде, применять специальные подходы и методики по обучению и включению в учебно-воспитательный процесс обучающихся с особыми потребностями, ограниченными возможностями здоровья;

– уметь формулировать воспитательные цели по развитию обучающихся, в зависимости от их индивидуальных особенностей и способностей, владеть способами реализации внеурочной деятельности: учебно-исследовательской, игровой, художественной, досуговой и др., в зависимости от места проживания, возможностей школы, национальными особенностями региона и т. д.;

– уметь активизировать у обучающихся познавательную деятельность, самостоятельность, творческие способности, формировать инициативность, гражданскую позицию, способность к активной деятельности в современном мире, культуру безопасного и здорового образа жизни, навыки толерантного поведения в обществе и т. д.;

– уметь привлекать родителей, как важных участников образовательного процесса к воспитательной работе, помогать семье в организации образовательного процесса вне школы, способствовать решению вопросов воспитания детей и т. д. [9].

Отметим, что в вопросах гражданско-патриотического воспитания остаются проблемы, заключающиеся в отсутствии подготовленных педагогических кадров для реализации гражданско-патриотического воспитания в рамках образовательного процесса, а также готовности педагогов к психолого-педагогическому сопровождению данного процесса с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся.

Целью исследования является обобщение направлений гражданско-патриотического воспитания, анализ готовности педагогов к данной работе и актуализация педагогической деятельности по преодолению отклоняющегося поведения подростков в образовательных организациях средствами гражданско-патриотического воспитания.

Методы исследования: теоретические (анализ, конкретизация, синтез, метод аналогий, обобщение), диагностические (анкетирование, тестирование, интервьюирование), эмпирические (метод педагогического наблюдения, обобщение опыта воспитательной работы образовательных организаций, положений нормативно-правовой и методической литературы). Исследование готовности педагогов к деятельности по преодолению отклоняющегося поведения подростков средствами гражданско-патриотического воспитания проводилось среди 107 педагогов, в рамках повышения квалификации на базе Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования КФУ (далее Центр).

Результаты исследования. На базе Центра проведено мониторинговое изучение состояния готовности педагогов к работе по преодолению отклоняю-

щегося поведения подростков средствами гражданско-патриотического воспитания. В мониторинге приняли участие 107 педагогических работников, работающих по направлениям гражданско-патриотического воспитания, обучающихся на курсах повышения квалификации. Приведем некоторые полученные данные, характеризующие работу с подростками с отклоняющимся поведением и готовность педагогов к этой работе.

Из 107 человек, участвовавших в исследовании, 69 % педагогов отмечают эффективность применения средств гражданско-патриотического воспитания в работе с подростками с отклоняющимся поведением. 28 % педагогов полагают, что коррекция отклоняющегося поведения средствами гражданско-патриотического воспитания оказывает значительное положительное влияние. Только 3 % опрошенных затруднились ответить о целесообразности использования гражданско-патриотического воспитания в работе с подростками с отклоняющимся поведением по причине небольшого педагогического стажа.

На вопрос о роли родителей и семьи в гражданско-патриотическом воспитании детей с отклоняющимся поведением 42 % педагогов отмечают важность участия родителей в работе с подростками; 42 % педагогов считают, что при выстраивании траектории гражданско-патриотического воспитания подростка необходимо тесное взаимодействие педагогических работников и родителей; 10 % педагогов отдают родителю роль посредника между педагогом и подростком; только 6 % педагогов определяют свою роль как ведущую в гражданско-патриотическом воспитании подрастающего поколения.

Отметим, что из 107 опрошенных педагогических работников 18 % констатировали, что в образовательных организациях психолого-педагогическое сопровождение деятельности подростков с отклоняющимся поведением осуществляется самими педагогами; 17 % респондентов заявили, что эта работа осуществляется штатными психологами организации; 11 % указали, что такого сопровождения в их образовательной организации не осуществляется вообще; только 54 % указывают, что психолого-педагогическое сопровождение осуществляется педагогами совместно с соответствующими психологическими службами образовательной организации.

На вопрос о готовности к педагогической деятельности по преодолению отклоняющегося поведения подростков 37 % педагогов ответили, что готовы работать по данному направлению; 30 % педагогов заявили о готовности к работе, но отметили необходимость получения соответствующих дополнительных компетенций в данной области; 33 % респондентов сообщили о неготовности к работе с подростками с отклоняющимся поведением по причине отсутствия необходимых компетенций и мотивации.

В целях совершенствования профессиональных компетенций педагогических работников Центром разработаны образовательные программы повышения квалификации для педагогов образовательных организаций, реализующих различные направления гражданско-патриотического воспитания с учетом особенностей подростков с отклоняющимся поведением:

– «Особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся из группы социального риска»;

– «Проектирование образовательного процесса по физической культуре и основам безопасности жизнедеятельности в условиях реализации комплекса ГТО»;

– «Организация образовательного процесса в системе дополнительного образования физкультурно-спортивного профиля в условиях реализации комплекса ГТО»;

– «Система деятельности классного руководителя в современных условиях»;

– «Инновационное содержание деятельности педагога как условие повышения качества дополнительного образования» и другие.

Данные программы прошли экспертную оценку и отбор в рамках персонализированной системы повышения квалификации педагогических работников Республики Татарстан. Отметим, что в рамках всех указанных программ рассматривается блок вопросов, связанный с особенностями психолого-педагогического сопровождения обучающихся, относящихся к группам социального риска, отклоняющегося поведения и особыми образовательными потребностями. Только в 2020 году по указанным программам повысили свою квалификацию более 1900 педагогов различных образовательных организаций, в 2021 году, с учетом внесенных изменений в образовательные стандарты по вопросам воспитания, нашим Центром планируется обучить по данным направлениям около 2150 педагогических работников Республики Татарстан.

Заключение

Таким образом, по итогам исследования, большинство педагогов отмечают положительное и эффективное воздействие гражданско-патриотического воспитания на подростков с отклоняющимся поведением, а также необходимость взаимодействия в данной деятельности всех участников образовательного процесса. Вместе с тем, отметим существующие проблемы готовности педагогических работников к работе с подростками с отклоняющимся поведением, а также вопросы, возникающие при организации гражданско-патриотического воспитания обучающихся в образовательных организациях, необходимости повышения уровня профессиональной компетентности педагогических работников.

Литература

1. Арымбаева К.М. Социологические теории девиации / К.М. Арымбаева // *Актуальные проблемы современной науки*. – 2015. – № 1. – С. 26–34.
2. Баженов В.Г. Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников / В.Г. Баженов, В.П. Баженова. – Ростов – на – Дону: Феникс, 2017. – 320 с.
3. Габидуллин И.Ф. Концепция и модель развития гражданско-правового сознания студентов вуза: дисс. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 2015. – 389 с.
4. Гревцева Г.Я. Гражданско-патриотическое воспитание учащейся молодежи как социокультурный процесс // *Современная высшая школа: инновационный аспект*. – 2019. – Т. 11. – № 3. – С. 18–26.
5. Полищук И.А. Гражданско-патриотическое воспитание школьников в музейно-образовательной среде: дисс. ... канд. псих. наук. – М., 2013. – 188 с.
6. Потапов А.С. О готовности педагогов к преодолению отклоняющегося поведения подростков средствами гражданско-патриотического воспитания // *Сборник трудов по материалам IV Всероссийского конкурса научно-исследовательских работ «Актуальные во-*

просы современной науки» (20 февраля 2021 г., г. Уфа). – Уфа: Изд. НИЦ Вестник науки, 2021. – С. 76–85.

7. Потапов А.С. Приоритетные направления гражданско-патриотического воспитания школьников / А.С. Потапов // Современный педагогический процесс: опыт, проблемы, перспективы: сб. научных трудов / отв. ред. Хрисанова Е.Г., Иванова Л.Н., Гаврилова Н.Г. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед, ун-т, 2020. – С. 157–163.

8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 11.12.2020 № 712 «О внесении изменений в некоторые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования по вопросам воспитания обучающихся» // Российская газета № 61828, 25.12.2020 – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372453/ (дата обращения: 23.03.2021).

9. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» // Российская газета № 285(6261), 18.12.2013 http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 23.03.2021).

10. Тараторин Е.В. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи на основе литературно-художественных праздников: монография. – Орел: ОГИК, 2014. – 112 с.

11. Тихти В.Л. Основные направления патриотического воспитания в современных условиях // АНИ: педагогика и психология. – 2016. – № 1.

12. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» (ред. от 31.07.2020; с изм и доп. вступ. В силу с 01.09.2020) // Российская газета, № 174 (8228), 07.08.2020. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 23.03.2021).

13. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 17.02.2021) // Российская газета, № 303, 31.12.2012. – URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 23.03.2021).

УДК 37.062

**Г.Г. Сафина, аспирант,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО САМОРАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

Аннотация. В настоящее время остро стоит вопрос об эффективной подготовке учащейся молодежи к развитию у себя качеств современного исследователя. Это сталкивается с решением проблемы саморазвития исследовательской компетенции студентов, которая связана с таким противоречием, как необходимость методологического обеспечения саморазвития студентов в условиях уровневой системы образования и отсутствием комплексного подхода к созданию условий для эффективного протекания данного процесса. В этой связи, инновационность образовательной среды магистратуры может быть достигнута внедрением в учебный процесс различных инновационных технологий, одной из которых является технология модульного обучения. Эта технология успешно применяется сегодня для повышения саморазвития исследовательской компетенции студентов, обеспечивая им возможности для развития у себя способности реализовать в исследовательской деятельности свой субъектный опыт по ее самоорганизации, а также повышать готовность к самообразованию. Для обеспечения саморазвития исследовательской компетенции студентов в рамках модульного обучения необходимо изыскивать такие подходы,

в контексте которых магистранты учились бы осознавать самих себя как субъектов исследовательской деятельности. Это представляет сегодня определенную проблему в работе преподавателей. С учетом выше изложенного, целью исследования является: выявление потенциала модульного обучения для обеспечения индивидуализации, вариативности и активизации деятельности студентов в контексте саморазвития исследовательской компетенции.

Исследование позволило выявить, что модульное обучение может стать перспективной организационной формой обучения, поскольку она обеспечивает возможности индивидуализации и вариативности и на этой основе – активизации деятельности студентов по направлению развития у себя исследовательской компетенции. Это положение обеспечивается реализацией инновационного образования на всех этапах профессиональной подготовки в условиях магистратуры, когда создается инновационная среда, увеличивается степень автономности магистранта, появляются возможности по овладению продуктивными формами самосозидательной деятельности в контексте саморазвития исследовательской компетенции. Результаты исследования могут быть использованы для обогащения содержания учебных программ с использованием поисковых методов и конструированием познавательных задач с целью активизации исследовательской деятельности студентов на различных уровнях обучения.

Ключевые слова: инновационное образование, студент магистратуры, учебный процесс, технология модульного обучения, исследовательская деятельность, исследовательская компетенция, саморазвитие.

*G.G. Safina, postgraduate student
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

THE MODULAR LEARNING TECHNOLOGY AS A MEANS OF THE GRADUATE STUDENT' RESEARCH COMPETENCE SELF-DEVELOPMENT

Abstract. *Currently, there is an acute issue of the effective preparation of student youth for the development of the qualities of a modern researcher. This is faced with the solution of the problem of self-development of students' research competence, which is associated with such a contradiction as the need for methodological support of self-development of students in the conditions of a level education system and the lack of an integrated approach to the study of creating conditions for the effective course of this process. In this regard, the innovativeness of the educational environment of the magistracy can be achieved by introducing various innovative technologies into the educational process, one of which is the technology of modular training. This technology is successfully used today to increase the self-development of students' research competence, providing them with opportunities to develop their ability to realize their subject experience in research activities in its self-organization, as well as to increase the readiness for self-education based on understanding the need for personal and professional self-actualization. The study showed that in order to increase the self-development of students' research competence within the framework of modular training, it is necessary to find such approaches in the context of which undergraduates would learn to be aware of themselves as subjects of research activity, which is a certain problem in the work of teachers today. **The research aim is** to study modular training which provides opportunities for individualization, variability and activation of students' activities in the direction of their self-development of research competence.*

The study revealed that modular training can become a promising organizational form of education, since it provides opportunities for individualization and variability and, on this basis, activating students' activities in the direction of developing their research competence. This provision, based on university practice, ensures the implementation of innovative education at all stages of vocational training in a master's program, when an innovative environment is created, the degree of autonomy of a graduate student increases, opportunities for mastering productive forms of

self-creative activity appear in the context of self-development of research competence. The results of the study can be used to enrich the content of educational programs using search methods and the construction of cognitive tasks in order to enhance the research activities of students at various levels of education.

Keywords: *innovative education, graduate student, educational process, modular learning technology, research activities, research competence, self-development.*

В настоящее время модульное обучение становится перспективной организационной формой обучения, поскольку она обеспечивает возможности индивидуализации и вариативности и на этой основе – активизации деятельности студентов. Модульное обучение позволяет студентам развивать различные умения, связанные с профессиональными функциями, поэтому данная форма обучения должна реализовываться не фрагментарно, а системно. Особенно, когда это связано с саморазвитием исследовательской компетенции, процесс которого является довольно длительным и требует определенного осмысления, так как собственно исследовательская компетенция предполагает наличие активной исследовательской позиции магистранта по отношению к своей деятельности. Это положение, исходя из вузовской практики, обеспечивает реализация инновационного образования на всех этапах профессиональной подготовки в условиях магистратуры, когда создается инновационная среды, увеличивается степень автономности магистранта, появляются возможности по овладению продуктивными формами самосозидательной деятельности в контексте саморазвития исследовательской компетенции. В этой связи, инновационность образовательной среды магистратуры достигается внедрением в учебный процесс различных инновационных технологий, одной из которых является, в частности, технология модульного обучения. Эта технология успешно применяется сегодня для повышения саморазвития исследовательской компетенции студентов, обеспечивая им возможности для развития у себя способности реализовывать в исследовательской деятельности свой субъектный опыт по ее самоорганизации, а также повышать готовность к самообразованию на основе понимания необходимости личностно-профессиональной самоактуализации.

Анализ психолого-педагогических работ, выполненных в последнее время, подтверждает повышенное внимание многих ученых и практиков к проблеме значимости саморазвития исследовательской компетенции у учащейся молодежи. В частности, ряд таких ученых, как И.П. Андриади, Е.В. Бережнова, З.Н. Борисова, А.А. Губайдуллин, В.И. Загвязинский, Т.В. Калашникова и другие [1; 3; 5; 6; 7; 8] разносторонне изучили саморазвитие исследовательской компетенции и определили ее как одну из важнейших черт педагогической профессии. Следует отметить, в этой связи, что одним из важнейших методологических подходов для повышения саморазвития исследовательской компетенции студентов в рамках модульного обучения является личностно-ориентированный, подход, в контексте которого магистрант учится осознавать самого себя как субъекта исследовательской деятельности, где очень важна роль в его саморазвитии. И сущностью данного подхода является то, что он максимально учитывает психологический склад магистранта и на этой основе его мотивы и потребности. Преподаватель через содержание и форму учебных

занятий активизирует исследовательскую деятельность магистранта, объединяя его самостоятельную работу с индивидуальной учебной программой обучения с использованием поисковых методов и конструированием познавательных задач. Речь в данном случае идет о том, что любая форма самостоятельной исследовательской деятельности, так или иначе, направлена на вовлечение магистрантов в творческую деятельность поискового характера. Более того, при развитии критического мышления (например, умение ставить содержательные вопросы) магистрант наращивает опыт организации самостоятельной работы по индивидуальной траектории, когда он включает собственную целевую программу по задачам своего исследования. С этим как раз и связано модульное обучение как технология, которую, по сути, и приспособляют к индивидуальным потребностям магистранта и уровню его базовой подготовки. В этой связи, модульное обучение в условиях магистратуры представляет собой систему учебно-практических занятий, в основе которых лежит гибкая организация учебного процесса и его дидактически обусловленное методическое обеспечение в виде соответствующих (по предложению исследователя Э.Р. Баревой) модулей или блоков (блок входа, блок информации, блок генерализации, блок выхода), которые наделены автономностью и интегрированностью в общее содержание конкретной дисциплины [2]. По мнению исследователя Б.М. Бим-Бада, эти модули должны представлять собой относительно законченное тематическое содержание, в связи с чем, модули имеют следующий характер: целевой модуль (содержит сведения о новых явлениях и фактах); информационный модуль (к нему относятся материалы учебников и дополнительная литература); операционный модуль (в него входят практические упражнения и задания). Все эти модули ориентированы на интенсификацию самостоятельной деятельности студентов в рамках освоения будущей профессии [4]. Таким образом, технология модульного обучения предполагает опору на следующие принципы построения образовательных программ в системе магистратуры:

- обеспечение полноты учебного материала по исследуемой проблеме;
- построение процесса обучения по отдельным блокам, предназначенным для достижения конкретной цели с учетом вариативности уровней сложности учебного материала;
- учет фундаментальности и непротиворечивости представленной научной информации;
- обеспечение четкой структуризации содержания обучения, где учебный материал, представленный в рамках одного модуля, направлен на решение конкретных исследовательских задач;
- обеспечение конкретной предметности содержания обучения в магистратуре;
- обеспечение динамичности модуля с целью изменения содержания модуля в зависимости от корректировки предмета исследования магистранта;
- использование интерактивных методов передачи изучаемого студентами материала;

- создание гибкости построения модулей с целью обеспечения эффективного приспособления содержания обучения к индивидуальным особенностям магистрантов;
- реализации оперативной обратной связи с точки зрения обеспечения разностороннего характера методического консультирования, предполагающего паритетные отношения между преподавателем и магистрантом;
- создание возможности осознанной перспективы, когда на каждом этапе обучения в магистратуре студентам указывается комплексная дидактическая цель, которая должна быть ими осознана в виде лично значимого результата;
- создание возможности коррекции исследовательской деятельности магистрантов;
- обеспечение промежуточного контроля знаний магистрантов после прохождения ими учебных тем;
- итоговый контроль уровня усвоения содержания данного модуля.

В ходе модульного обучения используемая образовательная технология предполагает постоянное наличие проблемных ситуаций с целью создания у магистрантов мотивации к исследовательской деятельности и формирования у них осознанного интереса к предмету своего исследования. Следует отметить, что результативность цикла обучения в магистратуре достигается, как правило, только при постоянной коррекции познавательной деятельности магистранта. Это положение считается основополагающим при технологии модульного обучения. При этом, как считает исследователь М.А. Чошанов, технология модульного обучения обеспечивает «весь континуум мыслительной деятельности обучаемого», который мотивирован на решение лично значимых проблем [10]. Решение лично значимых проблем, по мнению исследователя П.И. Третьякова, означает эффективное вовлечение обучающихся в самообразовательную деятельность, для которой предлагаются определенные методические указания, как осуществлять индивидуальную учебную программу, чтобы работать в самостоятельном режиме [9]. Таким образом, в условиях магистратуры каждому магистранту необходимо ставить конкретные дидактические задачи, имеющие проблемный характер, что усиливает творческое отношение студента к исследовательской деятельности. Для этого предлагается сочетание модулей для обеспечения условий по организации самостоятельной работы магистрантов. Особенно важны в этом плане модули, формирующие исследовательскую компетенцию магистрантов, а также модули, нацеленные на углубление их профессиональной компетентности в избранной сфере. Следует отметить, что технология модульного обучения предполагает особую роль преподавателя в условиях магистратуры, когда ему постоянно приходится мотивировать магистрантов на самостоятельную исследовательскую деятельность и повышать, тем самым, у них саморазвитие исследовательской компетенции. При этом, практический опыт преподавания в магистратуре вузе подтверждает необходимость формирования исследовательской компетенции магистрантов в процессе обучения, поскольку данная компетенция становится ключевой при формировании профессиональной компетентности будущего специалиста. Включение магистрантов обучающихся в исследовательскую деятельность на

основе модульного обучения позволяет преобразовывать их теоретические знания в исследовательский опыт и создает условия для саморазвития исследовательской компетенции, а также помогает им самореализовываться в организующей ими деятельности.

Литература

1. Андриади И.П., Ильина Е.В. *Формирование исследовательской компетентности студентов педагогического вуза // Известия ВГПУ. – 2009. – № 6. – С. 64–67.*
2. Бареева Э.Р. *Формирование профессиональных компетенций студентов строительного колледжа: дис. ... к-та пед. наук. – Саратов. – 2011. – 177 с.*
3. Бережнова Е.В. *Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебник / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский. – М.: ИЦ «Академия», 2005. – 128 с.*
4. Бим-Бад Б.М. *Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.*
5. Борисова З.Н. *Формирование исследовательской компетентности будущего педагога в условиях педагогического колледжа: учебное пособие / З.Н. Борисова. Якутск: Тип. ГУ «РОНПО», 2006. – 92 с.*
6. Губайдуллин А.А. *Формирование исследовательской компетентности студентов в условиях проектного обучения: дис. ...канд. пед. наук. – Казань, 2011. – 235 с.*
7. Загвязинский В.И. *Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 176 с.*
8. Калашиникова Т.В. *Научно-исследовательская работа как условие совершенствования профессиональной подготовки будущего педагога: автореф. дис. канд. пед. наук. – Якутск, 2002. – 22 с.*
9. Третьяков П.И. *Технология модульного обучения в школе: практико-ориентированная монография / П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский; под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая школа, 2001. – 352 с.*
10. Чошанов, М.А. *Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.*

УДК 378.147.34

Ю.А. Серебренникова
кандидат педагогических наук, доцент
Институт педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ
г. Москва, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВОГО СТОРИТЕЛЛИНГА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Проблема исследования. Инновационные технологии в настоящее время и высокотехнологичные продукты становятся неотъемлемыми составляющими в современном обществе. Актуальность формирования медиакомпетенции будущих учителей начальных классов обусловлена информационными и интеграционными процессами в современном обществе, а также становлением новой системы образования. При этом модернизация Российского образования нацеливает на углубленную подготовку студентов педагогических вузов в области информационных технологий.

Вопросами медиаобразования занимались О.А. Баранов, И.В. Вайсфельд, Л.С. Зазнобина, Н.Б. Кириллова, Л. Мастерман и др., но проблема формирования медиакомпетенции учителей остается актуальной.

Практическая подготовка в условиях высшего учебного заведения к профессиональной деятельности во многом зависит от разработки оптимального содержания подготовки будущих педагогов. Развитие информационного общества ставит перед педагогическими вузами ряд задач по подготовке медиаграмотного специалиста, который способен критически оценивать и самостоятельно создавать креативный обучающий контент для своих уроков.

Цель исследования – раскрыть основные направления подготовки будущих педагогов к реализации цифрового сторителлинга в начальной школе, представить опыт подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в Институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ.

Методы исследования. Исследование проводилось на основе опросов, анкетирования, анализа проектных работ студентов педагогического университета, обучающихся на образовательных программах бакалавриата общей численностью 251 человек.

Выводы и рекомендации. Результаты исследования могут быть использованы при организации практической подготовки по формированию медиакомпетентности у студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: *медиакомпетентность, медиаобразование, медиакомпетенция, подготовка будущих учителей, цифровой сторителлинг.*

Y.A. Serebrennikova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow city university
Moscow, Russia

FORMATION OF MEDIA COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS BY MEANS OF DIGITAL STORYTELLING IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. *The research problem. Innovative technologies and high-tech products are now becoming an integral part of modern society. The relevance of the formation of media competence of future primary school teachers is due to the information and integration processes in modern society and the formation of a new education system. At the same time, the modernization of Russian education aims at in-depth training of students of pedagogical universities in the field of information technology.*

The issues of media education were revealed by O. Baranov, I. Weisfeld, L. Zaznobina, N. Kirillova, L. Masterman, etc., but the problem of forming the media competence of teachers is still actuate.

Practical training of students for professional activity in the conditions of a higher educational institution largely depends on the development and optimal content of future teachers training. The development of the information society sets a number of tasks for pedagogical universities to train a media-literate specialist who is able to critically evaluate and independently devise creative educational content for their lessons.

The purpose of the study is to unfold the main directions of training future teachers for the implementation of digital storytelling in primary school, to present the experience of training future teachers for professional activity at the Institute of Pedagogy and Psychology of Education of the Moscow city university.

Research methods. The study was conducted on the basis of surveys, questionnaires, and analysis of project works of students of the Pedagogical University studying on bachelor's degree programs with a total number of 251 people.

Conclusions and recommendations. The results of the study can be used in the organization of practical training on the formation of media competence among students of a Pedagogical University.

Keywords: *media competence, media education, future teachers training, digital storytelling.*

В настоящее время перед современной системой образования встают задачи, связанные с интеграционными и информационными процессами в обществе и становлением новых условий профессиональной деятельности педагогов в школе. Инновационные технологии и высокотехнологичные продукты стали неотъемлемыми составляющими деятельности учителя. Сегодня учиться приходят студенты, для которых владение цифровыми инструментами является обычным делом; с их помощью они общаются, сообщают о своих достижениях, получают новую информацию. Возросшие требования к высшему образованию привели к выдвиганию новых требований, предъявляемых к педагогу и уровню его подготовленности. Бурное развитие информационного общества ставит перед педагогическими вузами задачу подготовки медиаграмотного специалиста, который способен самостоятельно создавать креативный контент для своих уроков и оценивать критически имеющиеся ресурсы.

По словам Н.В. Чичериной, медиаграмотность – это «способность адекватно взаимодействовать с потоками медиаинформации: осуществлять поиск, анализировать, критически оценивать и создавать медиатексты, распространяемые с помощью различных средств массовой информации и коммуникации» [4].

Исследованием вопросов медиаобразования занимались О.А. Баранов, И.В. Вайсфельд, Л.С. Зазнобина, Н.Б. Кириллова, А.П. Короченский, М. Маклюен, Г.А. Поличко, Ю.М. Рабинович, А.В. Спичкин, Ю.Н. Усов, Н.Ф. Хилько, А.В. Шариков и др. Но проблема развития медиакомпетенций и формирования медиаграмотности педагогов остается актуальной.

Основателем британского медиаобразования профессором доктором наук Леном Мастерманом выделены причины актуальности медиа в современном мире.

Во-первых, это высокий уровень потребления медиаресурсов в обществе. Во-вторых, количество медийной информации постоянно возрастает, в связи с этим усиливаются механизмы ее управления и распространения. В-третьих, профессор указывает на влияние медиа на сознание людей и интенсивность проникновения во демократические процессы, происходящие в обществе. Постоянное повышение значимости информации во всех областях. Важной причиной, на наш взгляд, является необходимость обучения студентов соответствующей компетенции [5].

В тоже время, Л. Мастерман считает, что успешность медиаобразования обусловлена пониманием педагогами целей обучения, обсуждением этих целей со студентами с учетом их приоритетов, а также регулярной проверке и анализе занятий [6].

Мы полностью разделяем мнение влиятельного британского профессора. Медиаобразование ставит в центр личность обучающегося и, опираясь на существующие медийные знания и опыт, формирует у него медиакомпетентность.

Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности включает формирование у него медиакомпетентности. Одним из эффективных инструментов ее формирования является цифровой сторителлинг – техника увлекательного рассказывания историй с использованием цифровых мультимедийных средств.

Как отмечает американский ученый Д. Медоуз, цифровое повествование – это особая форма короткого повествования в формате видеоролика, в которой рассказчик передает свой опыт в эмоциональной и художественной форме [3]. Таким образом, цифровые истории вращаются вокруг какой-то выбранной ключевой темы и объединяют в себе цифровую графику, текст, видео и музыку.

Рассказы обычно длятся всего несколько минут. Все истории можно разделить на три основные группы:

1) личные рассказы – рассказы, раскрывающие значимые происшествия в жизни человека; это самая популярная группа цифровых историй. Эта группа историй имеет множество преимуществ в образовательной практике. Через подобные истории можно донести до обучающихся о разных людях. Во-первых, другие студенты, которые смотрят эту историю, узнают о людях (например, из разных слоев общества, о трудностях, с которыми они сталкиваются.) такой рассказ может стать предметом дискуссий по актуальным вопросам.

Личное повествование также может быть средством для решения некоторых эмоциональных проблем.

2) исторические документальные рассказы – цифровые истории, которые помогают нам понять прошлое, и может быть создан из исторического материала, который студенты могут исследовать в классе.

3) информационные рассказы – истории, которые рассказывают о каком-то событии или инструктируют по практике (например, учебный материал математике, окружающему миру и т. п.)

И конечно, есть цифровые истории, которые созданы с использованием комбинаций этих трех групп.

По структуре цифровые рассказы делятся на рассказы с линейным и нелинейным (не в хронологическом порядке) повествованием. Выбор нелинейного повествования может быть обусловлен желанием создания интерактивной истории, или же желанием подчеркнуть причинно-следственную связь между событиями. При нелинейном повествовании все события починаются логике основного конфликта, как правило, автор исследует одну конфликтную ситуацию.

По форме цифровые рассказы могут быть разделены на множество разнообразных вариантов, все зависит от творческого замысла автора. Это может быть:

- видео с текстом;
- онлайн квест;
- фильм с комментариями;
- фотоколлаж и т. д.

Существует множество способов использования цифрового сторителлинга в образовании. Педагог может самостоятельно создавать цифровые истории, попросить это сделать своих учеников или использовать уже готовый контент.

Рассмотрим основные направления работы с цифровым сторителлингом для формирования медиакомпетенции будущих педагогов.

Демонстрация готовых цифровых повествований.

Для привлечения внимания и повышения интереса студентов к изучению новых идей преподаватель может создавать свои собственные увлекательные истории и демонстрировать их при объяснении нового материала.

Для вовлечения студентов в процесс обучения ряд исследователей рекомендуют использовать мультимедийные истории как связующее звено между существующими знаниями и новым материалом (David Paul Ausubel, Burmark, Ormrod и др.).

Также созданные преподавателем цифровые истории могут быть использованы для обсуждения проблемных вопросов при изучении тем.

Методика создания цифровых историй будущими педагогами.

Как упоминалось выше, на первом этапе студенты просматривают цифровые истории, созданные преподавателем. Затем будущим педагогам предлагаются задания, в которых им нужно создать цифровую историю самостоятельно.

Большинство исследователей (А.В. Логинова, Л.А. Горохова, Б. Робин, Н.В. Маняйкина, Е.С. Надточева) согласны, что следует выделить следующие этапы:

1. Придумать тему и идею истории.
2. Исследовать, изучить имеющуюся информацию.
3. Написать сценарий.
4. Подготовить необходимый материал: изображения, видео, аудиофайлы и т. д.
5. Сделать раскадровку.
6. Выполнить монтаж эпизодов.
7. Сохранить файл для онлайн публикации и поделиться.
8. Обратная связь (изучить отзывы, критические комментарии, при необходимости доработать).

Работа над созданием собственной обучающей истории вызывает интерес, внимание и мотивацию к профессиональной деятельности у студентов «цифрового поколения». Когда они начинают создавать свои собственные истории, то учатся использовать библиотеку созданных историй в сети Интернет, анализируя и синтезируя широкий спектр контента.

Когда цифровые истории публикуются в Интернете, у студентов есть возможность получить ценный опыт критики своей собственной и других работ, что может способствовать росту эмоционального интеллекта и социального обучения.

Цифровое повествование студентов обеспечивает прочную основу для формирования таких составляющих медиакомпетенции как информационная, визуальная, технологическая и медиаграмотность.

В институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ освоение техники цифрового сторителлинга является обязательным для всех студентов, обучающихся на образовательных программах бакалавриата. Создание обучающих занимательных историй особую актуальность приобрело в период пандемии. Студенты готовили видеоролики по предметам начальной шко-

лы. Работы выкладывались на ютуб канал института (ИППО ГАОУ ВО МГПУ). Учителя школ активно использовали работы студентов в своей практике.

Технику цифрового сторителлинга будущие учителя активно используют и при подготовке пробных уроков в начальной школе. Младшим школьникам намного проще запоминается яркий, красочный материал в форме увлекательной истории.

Таким образом, когда студенты могут участвовать в нескольких этапах проектирования, создания и представления своих собственных цифровых историй, они повышают полный набор навыков медиакомпетенции, включая:

- исследовательские навыки: документирование истории, поиск и анализ соответствующей информации;
- навыки письма: формулирование точки зрения и разработка сценария;
- организационные навыки и навыки межличностного общения: управление масштабом проекта, используемыми материалами и временем, необходимым для выполнения задачи, работа в группах;
- технологические навыки: обучение использованию различных инструментов, таких как цифровые камеры, сканеры, микрофоны и мультимедийное авторское программное обеспечение;
- навыки презентации: принятие решения о том, как лучше всего представить историю аудитории;
- навыки интервью: поиск источников для интервью и определение вопросов, которые нужно задать.

Литература

1. Львова А.С., Любченко О.А., Серебренникова Ю.А. Отбор содержания модуля подготовки педагогов к использованию *stem*-технологий на примере педагогического бакалавриата для учителей начальных классов // *Известия института педагогики и психологии образования*. – 2018. – № 2. – С. 13–19.

2. Маринюк А.А., Серебренникова Ю.А. Методические рекомендации по подготовке будущих педагогов к освоению *stem*-технологий // *Известия института педагогики и психологии образования*. – 2018. – № 3. – С. 37–41.

3. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.

4. Чичерина Н.В. Медиаграмотность как ключевая компетенция современного специалиста: структура и содержание / *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. Выпуск 1, 2012. – С. 54–67.

5. Masterman L. *Teaching the Media*. London / Comedian Publishing Group. – 1985. – 341 p.

6. Masterman L. (1997). *A Rational for Media Education. Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U. S.A.) and London (U. K.): Transaction Publishers, 15–68.

*М.Ю. Сигачев, магистрант,
И.И. Голованова, к.п.н., доцент
Н.А. Сигачева к.п.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

АНКЕТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ДИАГНОСТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ

***Аннотация.** Современная стратегия развития высшего образования предполагает рост требований к его эффективности и влияет на увеличение объема психолого-педагогических исследований, нацеленных не только на определение проблемных точек, изучение, анализ, но и на мониторинг всех компонентов профессиональной деятельности педагогов. Необходимость разработки, организации и обратной связи мониторинга уровня развития культуры взаимодействия педагогов в цифровой образовательной среде вуза актуализирует проблему использования эффективных и корректных методов педагогической диагностики. Данное исследование нацелено на экспериментальное апробирование метода анкетирования в ходе констатирующего этапа педагогического эксперимента. В процессе исследования использовались методы изучения и анализа психолого-педагогической литературы, а также методы количественной и качественной обработки собранного эмпирического материала. В результате исследования был выявлен уровень самооценки развития культуры взаимодействия педагогов в цифровой образовательной среде. Материал статьи может быть полезен для педагогов и магистрантов, занимающихся педагогическими исследованиями.*

***Ключевые слова:** педагогика, исследование, эксперимент, метод, анкетирование, диагностика.*

*M.Yu. Sigachev, undergraduate student
I.I. Golovanova, PhD, Associate professor
N.A. Sigacheva, PhD, Associate professor
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia*

QUESTIONNAIRE SURVEY AS A DIAGNOSTIC METHOD IN THE PEDAGOGICAL STUDY OF THE INTERACTION CULTURE OF TEACHERS

***Abstract.** The current strategy for the development of higher education assumes an increase in the requirements for its effectiveness and affects the increase in the volume of psychological and pedagogical research aimed not only at identifying problem points, studying and analyzing, but also at monitoring all components of the professional activity of teachers. The need for the development, organization and feedback of monitoring the level of development of the culture of interaction of teachers in the digital educational environment of the university actualizes the problem of using effective and correct methods of pedagogical diagnostics. This study is aimed at experimental testing of the questionnaire method during the ascertaining stage of the pedagogical experiment. In the course of the research, methods of studying and analyzing psychological and pedagogical literature, as well as methods of quantitative and qualitative processing of the collected empirical material were used. As a result of the study, the level of self-assessment of the development of the culture of interaction of teachers in the digital educational environment was revealed. The material of the article may be useful for teachers and undergraduates engaged in pedagogical research.*

***Keywords:** pedagogy, research, method, experiment, questionnaire, diagnostics.*

Введение. Современные педагогические исследования показывают интерес ученых к повышению качества, научных трудов, нацеленных на изучение теоретических аспектов науки, так и на прикладные, экспериментальные разработки для получения данных эмпирическим путем. В.И. Загвязинский [3] дает глубокий анализ методологии педагогического исследования, И.Д. Лельчицкий, Н.С. Пурышева, А.П.Тряпицына [4] изучают проблемы методологии современных диссертационных исследований по педагогическим наукам, Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова [2] выявляют основные недостатки в методологическом обеспечении диссертационных исследований по педагогике, Ж.Е. Гаррас, О.Е. Ефремов [1] исследуют развитие теории и практики применения эмпирических методов педагогических исследований. Научные труды ученых – педагогов подтверждают актуальность использования теоретически обоснованных и подтвержденных на практике эффективных методов педагогических исследований. Несомненно, одним их наиболее часто используемых методов является анкетирование.

Теоретический анализ литературы. Анкетирование принято определять как метод получения данных об изучаемом объекте с помощью регистрации ответов опрашиваемых на предложенные педагогом-исследователем вопросы, при том, что они определены целями и задачами исследования. Используя данный метод можно получить данные, отсутствующие в документах или недоступные наблюдателю. Анкетирование или анкетный опрос используют, если источником изучаемой информации является участник исследуемых явлений или процессов. В качестве преимуществ метода, отмечают, что полученные таким образом данные, можно подвергнуть количественной, качественной обработке и анализу, используя компьютерные технологии. Очевидным достоинством метода является то, что при опросе фиксируются как мотивы деятельности участников опроса, так и результаты их деятельности.

В современных педагогических исследованиях рассматривают различные классификации анкет по типу и виду проведения. По типу вопросов среди наиболее часто используемых различают: открытые, закрытые и полузакрытые; по типу заполнения информации об участниках – именные и анонимные. Существуют анкеты с бальной оценкой или самооценкой процессов, понятий, явлений. Исследователи предлагают классификацию по виду (способу) анкетирования и выделяют следующие способы проведения анкетного опроса: индивидуальное; групповое; аудиторное и массовое. Кроме того анкеты могут быть устными или письменными, непосредственными или опосредованными, количественными и качественными. Известны требования, предъявляемые к структуре и содержанию анкет. Вопросы должны быть четко сформулированы и интерес к теме обсуждения должен возрастать; сложность вопросов должна соответствовать уровню подготовки участников опроса; в содержание анкеты не следует включать более 10–15 пунктов и она должна содержать взаимоконтролирующие вопросы.

Российские и зарубежные ученые проявляют постоянный научный интерес к изучению анкетирования как одного из наиболее часто используемых методов педагогического исследования. В.И. Загвязинский [3], А.А. Орлов [5],

Е.Н. Хрыков [6] в своих трудах определяют сущность метода, условия надежности данных, анализируют способы контроля полученной информации, раскрывают содержание вопросов, а также выявляют достоинства и недостатки использования.

Зарубежные ученые Л. Коен [9], Дж. Белл [8], О'Лири [7] изучают методы исследования в образовании для начинающих ученых. Они представляют классификацию типов анкет и видов проведения анкетного опроса, подчеркивая такие преимущества этого метода как экономичность затрат времени и материальных средств, доступность, возможность охвата большого количества участников.

Анализ публикаций указывает на востребованность метода анкетирования в сфере педагогических исследований. Опираясь на теоретическую базу, считаем возможным использовать данный метод в выявлении уровня развития культуры взаимодействия педагогов в цифровой образовательной среде на констатирующем этапе исследования.

Методы. В ходе исследования использовались такие теоретические методы исследования как анализ психолого-педагогической литературы, сравнение, а также эмпирические методы – анкетирование, беседа. Для количественной и качественной обработки собранного эмпирического материала использовались качественный и количественный анализ полученных данных.

Результат. Целью проведения анкетного опроса являлось выявление уровня развития культуры взаимодействия будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза.

Организация и проведение исследования с использованием метода анкетного опроса предполагало несколько этапов:

- 1 этап – определение целей анкетного опроса; изучение научной психолого-педагогической литературы по теме исследования;
- 2 этап – определение типа и объема анкеты, разработка структуры, содержания анкеты и согласование с научным руководителем;
- 3 этап – организация проведения анкетного опроса;
- 4 этап – проведение анкетного опроса;
- 5 этап – анализ результатов исследования.

Практика показала, что эффективность исследования в целом зависит от качества и проработанности каждого из этапов, имеющих глубокую содержательную составляющую. При этом, необходимо отметить, что каждый из этапов имеет эквивалентную значимость и прочные корреляционные взаимосвязи.

На первом этапе, выявление противоречий и определение научной проблемы детерминировало цели проведения анкетного опроса в процессе констатирующего этапа педагогического эксперимента. Изучение и анализ научных трудов, экспериментальных исследований позволили с уверенностью перейти к следующему этапу и определить тип и объем анкеты, обусловленные поставленными задачами. Разработка структуры и содержания во многом зависела от состава участников опроса. Было принято во внимание, что в исследовании принимают участие студенты – будущие педагоги, то есть имеющие понятия о педагогических методах исследования, уже принимавшие участие в подобных

опросах. В то же время было учтено, что студенты находятся на первом этапе обучения и не целесообразно включать сложные педагогические термины, формулировки в содержание анкеты. Необходимым компонентом подготовительного этапа проведения анкетного опроса является консультация с научным руководителем, согласование всех этапов подготовки и проведения опроса. На этом этапе проходило обсуждение проблемных вопросов с опытными педагогами, студентами магистратуры и аспирантами, которые ранее проводили сбор эмпирических данных с помощью анкетного опроса.

Организация проведения исследования включала в себя формальные действия по получению необходимых разрешительных полномочий на проведение опроса, определение количества участников, времени и места взаимодействия исследователя и опрашиваемых. На данном этапе необходимо было определить средства проведения опроса. Поскольку компьютерная программа позволяет сократить время проведения опроса и анализа результатов, была использована мультимедийная аудитория. Несмотря на то, что использование компьютерных информационных технологий позволяет значительно облегчить обработку и анализ результатов опроса, глубокую интерпретацию полученных эмпирических данных может сделать только исследователь.

Анализ результатов исследования включает в себя не только интерпретацию данных, но и выявление научных перспектив исследования, коррекцию исследовательского материала (анкеты) в соответствии с полученной информацией.

В анкетном опросе приняли участие 56 студентов 1 курса гуманитарного факультета УВО Университет управления «ТИСБИ». Анкетирование предусматривало опрос всех без исключения участников учебного процесса, то есть было *сплошным* и использовалось, поскольку участие принимало небольшое количество обучающихся. *Групповое* анкетирование предусматривало одновременную работу педагога с группой не менее 25 человек. Такой способ организации анкетирования дал возможность контролировать процедуру сбора данных, а также сэкономить время. Анкетный опрос был *прямым*, что предполагало запись ответов анкеты собственноручно самими респондентами. Ниже представлено описание анкеты, разработанной для получения информации об уровне развития культуры взаимодействия будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза на констатирующем этапе исследования.

Рассмотрим структуру анкеты, которая состоит из вводной, основной и заключительной частей. *Вводная часть* включает *введение*, с указанием организаторов проведения анкеты, цели и задач, указывается исследуемая проблема и роль респондента, аспект анонимности анкеты, а так же правила заполнения анкеты и выражается благодарность участнику исследования. Так, вводная часть имеет следующий вид:

Анкета для студентов

«Самооценка уровня развития культуры взаимодействия в цифровой образовательной среде»

ВУЗ _____
Курс _____ Группа _____
Дата заполнения _____

Уважаемый респондент! Институт психологии и образования КФУ проводит педагогическое исследование. Просим Вас ответить на представленные в анкете вопросы. Ваши объективные ответы помогут исследователям оценить уровень сформированности культуры взаимодействия в цифровой образовательной среде будущих педагогов и определить методы и средства его повышения. Анкета носит анонимный характер, Ваше мнение по проблеме исследования будет доступно только исследователям.

Выражаем Вам благодарность за участие в исследовании!

Пожалуйста, отметьте курсором правильный ответ.

В основную часть включены такие типы вопросов как: контактные, основные и заключительные. Вопросы анкеты носят закрытый характер, то есть предлагается несколько вариантов ответа. Участники опроса должны были отметить кружочком (курсором – в компьютерном варианте) выбранный вариант ответа. Такой тип вопросов был выбран, поскольку представляет удобство для машинной обработки анкет и статистической обработки результатов.

В первом вопросе респондентам предлагалось выбрать одно, наиболее корректное, по их мнению, определение *культуры взаимодействия в цифровой образовательной среде*. Полученные ответы показали, насколько респонденты понимают исследуемое явление, что позволило продолжить опрос в углубленной форме. Следующий вопрос анкеты позволил определить значимость исследуемого явления для опрашиваемых, поскольку они определили должен ли будущий педагог обладать культурой взаимодействия в ЦОС. Вводные вопросы выявили готовность и способность респондентов к объективному и серьезному подходу к исследуемой проблеме и позволили перейти к основному вопросу самостоятельного определения собственного уровня развития культуры взаимодействия в цифровой образовательной среде. Данный вопрос, являясь по сути, основным, сопровождался такими вопросами, которые подтверждали или опровергали позицию респондента. Так, выбирая один из представленных ответов на вопрос о ценности культуры взаимодействия, студенты проходили проверку на точность и объективность ответа на второй вопрос и косвенно указывали на свой уровень исследуемого явления. Такую же функциональную нагрузку несет вопрос номер пять. Ответ на данный вопрос позволяет получить информацию о том, какое внимание студенты уделяют формированию своей культуры взаимодействия в ЦОС.

Следующие четыре вопроса позволяют получить представление о возможных перспективах научного исследования и предмете дальнейших анкетных опросов. Студенты должны определить обязанности вуза по созданию условий для формирования культуры взаимодействия в ЦОС у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки; критерии оценивания уровня культуры взаимодействия в ЦОС у будущего педагога; зависимость уровня культуры взаимодействия в ЦОС у будущего педагога от уровня использования цифровых средств обучения в вузе, педагогические условия способствующие повышению уровня культуры взаимодействия в ЦОС у будущих педагогов. При этом респондентам предлагается возможность выбрать любое количество предложенных ответов. Последний вопрос анкеты закрепляет значимость

и корректность полученных прежде ответов и позволяет выявить возможность организации учебной деятельности, повышающей уровень культуры взаимодействия педагогов в ЦОС.

Анализ результатов анкетного опроса показал, 74 % респондентов, считают, что культура взаимодействия в цифровой образовательной среде, это система норм, правил, знаний и ценностей, с помощью которых люди взаимодействуют в образовательном информационном пространстве. 15 % определяют культуру взаимодействия в цифровой образовательной среде как наличие знаний о цифровой культуре, этапах и перспективах её развитии и 11 % выбрали ответ – умение правильно вести себя в информационном обществе

86 % опрошенных совершенно уверены, что будущий педагог должен обладать культурой взаимодействия в ЦОС, а 14 % студентов считают, что культура взаимодействия в ЦОС должна стать частью педагогической культуры.

24 % респондентов определили самостоятельно свой уровень развития культуры взаимодействия в цифровой образовательной среде как высокий, 65 % – как средний и 11 % – как низкий.

Для 28 % студентов культура взаимодействия в ЦОС представляет самостоятельную ценность; 49 % – помогает реализовать другие важные для них жизненные цели, а для 23 % опрошенных культура взаимодействия в цифровой образовательной среде представляет проблему, которой приходится заниматься в силу необходимости.

Анализ ответов на анкетный опрос показал, что студенты относительно мало уделяют внимания развитию своей культуры взаимодействия в ЦОС. Лишь 16 % думают и занимаются её совершенствованием постоянно и считают, что это важно для их будущей профессии; 53 % ответили, что думают об этом часто, однако постоянно заниматься этим не хватает времени или силы воли; 12 % задумываются об этом время от времени и 19 % – вообще не думают об этом, так как, по их мнению, это не важно для будущей профессии.

Положительным является факт, что 87 % считают, что выполнение функций по формированию культуры взаимодействия в цифровой образовательной среде будущих педагогов является важной задачей ВУЗа и необходимым компонентом профессиональной подготовки педагогов и только 13 % опрошенных уверены, что эту задачу должны решать студенты самостоятельно.

Выбирая критерии оценки уровня культуры взаимодействия в ЦОС 43 % студентов отметили когнитивный и функциональный критерии; 26 % – мотивационный и когнитивный; 31 % – мотивационный, когнитивный и функциональный критерии одновременно.

Большинство студентов – 96 % совершенно уверены, что уровень культуры взаимодействия в ЦОС у будущего педагога зависит от уровня использования цифровых средств обучения в вузе, 4 % респондентов считают данное утверждение верным в некоторой степени.

Отвечая на вопрос о педагогических условиях, которые могут способствовать повышению уровня культуры взаимодействия в ЦОС у будущих педагогов, 68 % студентов отметили необходимость организации цифровой образовательной среды в вузе и участия студентов во внеучебной деятельности, орга-

низованной с использованием цифровых средств; 24 % – выбрали в качестве эффективных условий специальные курсы по повышению культуры взаимодействия в цифровой образовательной среде, 8 % указали в качестве условия – введение дополнительной учебной дисциплины.

Самооценка уровня культуры взаимодействия в ЦОС показала, что только 76 % студентов хотели бы повысить свой уровень культуры взаимодействия в ЦОС, потому что понимают важность и необходимость этого для повышения профессиональной компетентности социального педагога, а 24 % – полагают, что у них достаточно высокий уровень культуры взаимодействия в цифровой образовательной среде.

Заключение. В современных педагогических исследованиях, включающих в себя экспериментальную часть и задачу сбора эмпирических данных, остро стоит проблема качества их получения и обработки. Анализ психолого-педагогической литературы показал, анкетный опрос является одним из наиболее востребованных методов, позволяющих осуществлять сбор данных и статистическую обработку не только опытному, но и начинающему педагогу-исследователю. Результаты анкетного опроса самооценки уровня культуры взаимодействия в ЦОС показали, что 64 %, студентов имеют низкий уровень исследуемого явления, 28 % средний, 8 % – высокий. Однако, 75 % опрошенных осознают важность и необходимость повышения культуры взаимодействия в ЦОС и задумываются об условиях, средствах и критериях ее оценки. В перспективе исследования предстоит проверить надежность данных анкетного опроса с помощью повторного опроса по той же процедуре тех же респондентов для определения устойчивости и объективности информации. Предполагаем возможным использовать специальную анкету, позволяющую установить балльный коэффициент за уровень корректности, объективности ответов и сформированности исследуемого явления. Кроме того, необходимо учитывать, что анкетный опрос, как правило, применяется в педагогическом исследовании в сочетании с другими методами. Поэтому в дальнейшей работе над проблемой исследования, для подкрепления информации, важен контроль полученных данных с использованием интервью, опроса третьих лиц, наблюдения, анализа документов.

Литература

1. Гаррас Ж.Е., Ефремов О.Ю. Развитие теории и практики применения эмпирических методов педагогических исследований // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России № 2 (54) 2012. – С. 195–201.

2. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. Об основных недостатках в методологическом обеспечении диссертационных исследований по педагогике // V Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сб. ст. участников Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 25–26 марта 2020 г. – Казань: Центр инновационных технологий, 2020. – С. 174–180.

3. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. 033400 (050701) – Педагогика / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2006, 2010. – 176 с. – (Профессионализм педагога). – ISBN 5-7695-2711-0.

4. Лельчицкий И.Д., Пурышева Н.С., Тряпицына А.П. Актуальные проблемы методологии современных диссертационных исследований по педагогическим наукам // Педагогика. 2017. – № 10. – С. 3–14.

5. Орлов А.А. Проблемы качества педагогических диссертационных исследований и пути их решения // Педагогика. – 2018. – № 10. – С. 12–23.

6. Хрыков Е.Н. Противоречия в педагогических исследованиях // Педагогика. – 2014. – № 1. – С. 15–24.

7. O'Leary (2014) *The essential guide to doing your research project* (2nd ed.). London: SAGE

8. Bell J., Waters S., Ebooks Corporation (2014). *Doing your research project: A guide for first-time researchers* (sixth ed.) Maiden head, Berkshire: Open University Press

9. Cohen L., Manion L., Morrison K. and Ebook Corporation (2011) *Research methods in education* (7th ed.). Abingdon, Oxon; New York: Routledge. Doi:10.4324/9780203720967

УДК 338.46

*Н.В. Соловова, д.п.н., профессор
Н.В. Суханкина, к.п.н., доцент
Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева, г. Самара, Россия*

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ: ВЫЗОВЫ ОБЩЕСТВА И ОТВЕТЫ УНИВЕРСИТЕТОВ

Аннотация. На фоне существенного изменения рынка труда, актуализации списка перспективных профессий и масштабной трансформации требований к специалистам меняются стратегии образования, а образовательные организации встают перед необходимостью добиваться конкурентных преимуществ по всем направлениям деятельности. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования (ОПОП ВО) – самостоятельный образовательный продукт, с которым университет выходит на рынок, следовательно, она должна быть конкурентоспособной. **Цель исследования** состоит в определении и диагностике индикаторов конкурентоспособности ОПОП ВО в условиях стратегического развития образовательных организаций. **Основными методами**, использованными в исследовании, выступают: системный анализ, позволяющий определить глобальные направления изменений в высшем образовании; контент-анализ научно-теоретических материалов по вопросам исследования; изучение и обобщение опыта проектирования и реализации инновационных образовательных программ высшего образования в образовательных организациях России. **Результаты исследования** позволяют выделить основные стратегии достижения образовательными организациями конкурентных преимуществ в области реализации образовательных программ: во-первых, финансовая привлекательность и устойчивость, т.е. предоставление доступных образовательных услуг; во-вторых, специфические показатели образовательной деятельности, в т.ч. разноплановый спектр образовательных программ и технологий обучения; в-третьих, стратегическое позиционирование образовательных программ с учетом ожиданий и потребностей стейкхолдеров. С целью дальнейшего стратегического развития и повышения конкурентоспособности предоставляемых образовательных услуг следует сопоставить вызовы цифрового общества и тренды современного рынка образования. **Выводы и рекомендации.** Анализ современного состояния и прогноз тенденций изменения внешних факторов, а также внутренних ресурсов и конкурентных преимуществ образовательной организации позволяет выделить индикаторы конкурентоспособности ОПОП ВО в условиях стратегического развития, связанные с образовательным процессом, научными исследованиями, материальной базой и иными услугами. Следует отметить, что необходимо создавать среду, в которой воз-

можно формирование, устойчивое развитие, оценка образовательных программ, привлекательных на мировом уровне, для работодателей и абитуриентов, конкурентоспособных на рынке образовательных услуг.

Ключевые слова: образовательная программа высшего образования, конкурентоспособность, современные тренды образования, индикаторы конкурентоспособности ОПОП ВО в условиях стратегического развития, внутренние и внешние факторы.

*N.V. Solovova, Doctor of Science, Professor
N.V. Sukhankina, Dr.PhD Associate professor
Samara National Research University, Samara, Russian Federation*

EDUCATION PROGRAM COMPETITIVENESS: CHALLENGES OF SOCIETY AND RESPONSES OF UNIVERSITIES

Abstract. *Against the background of a significant change in the labor market, the actualization of promising professions and a large-scale transformation of requirements for specialists, the instructional strategies are changing, and educational institutions are faced with the need to achieve competitive advantages in all areas of their activity. The main product with which a university enters the market of educational services is the basic programs for professional higher education (BP PHE). The aim of the study is to identify and test the indicators of competitiveness of BP PHE in the context of strategic development. The key research methods include system analysis that allows for identification of the key directions for changes in higher education; content analysis of periodicals with due regard to the research subject-matter; study and generalization of the best practices in design and implementation of innovative higher education programs in educational institutions of the Russian Federation. The research findings allow us to identify and specify three main strategies, following which educational institutions gain competitive advantages, i.e.: provision of high quality educational services at low price, i.e. provision of affordable educational services (free of charge education on a competitive basis); offer a wide range of education programmes, areas of training; focus on customers' needs to better meet their needs, requirements and expectations for educational services. For further strategic development and to enhance the efficiency and competitiveness of educational services, one should compare the challenges of digital society and modern trends in education. Discussion and Conclusions. The analysis of the current state and forecast of trends for external environment transformation that is significant for educational institutions, internal resources and competitive advantages of the educational institutions allow for identification of the indicators of BP PHE competitiveness in the context of strategic development with due regard to the educational process, scientific research, material base and other services. It should be noted that it is necessary to create environment in which it will be possible to design, develop and evaluate education programmes, competitive in the market of educational services, compelling worldwide for employers and applicants.*

Keywords: *higher education programme, competitiveness, modern trends in education, indicators of competitiveness of BP PHE in the context of strategic development, internal and external factors.*

Введение. Постиндустриальный этап в развитии общества, переход к инновационной экономике отражается на стратегии развития высшей школы. На фоне актуализации списка перспективных профессий и масштабной трансформации требований к специалистам образовательные организации встают перед необходимостью добиваться конкурентных преимуществ по всем направлениям деятельности [9; 16]. Конкуренция между высшими учебными заведениями в плане образовательных предложений и научных достижений и усиливающаяся

ся дифференциация университетской системы стали мировым, глобальным явлением [17].

Цель исследования состоит в определении и диагностике индикаторов конкурентоспособности основных профессиональных образовательных программ высшего образования (ОПОП ВО) в условиях стратегического развития. Необходимость такой оценки требует от субъектов образовательной деятельности, с одной стороны, анализа процессов, формирующих рынок образовательных услуг с целью обеспечения качественного удовлетворения потребительского спроса, с другой стороны, тщательного самоанализа деятельности образовательной организации для контроля ситуации и внесения корректив с целью сохранения и укрепления конкурентных позиций.

Теоретический анализ литературы. Конкурентоспособность образовательной услуги в целом понимается исследователями как набор определенных качественных и количественных показателей, которые соответствуют запросам и ожиданиям потребителей этой услуги и определяют социальный и экономический эффект деятельности вуза [5; 8].

Основным образовательным продуктом, которым вуз может конкурировать с другими образовательными организациями, является основная профессиональная образовательная программа высшего образования (ОПОП ВО) [6]. Каждая образовательная программа вуза формируется на базе требований рынка труда, имеет свою целевую аудиторию (студенты, слушатели), «обслуживающий персонал» (преподаватели разных учебных департаментов и факультетов, научные работники), нуждается в отдельном позиционировании, продвижении и руководстве [2].

Рассматривая конкурентоспособность ОПОП ВО как превосходство ее ключевых параметров над аналогичными параметрами подобных образовательных программ других образовательных организаций, выделяют и сравнивают количественные и качественные параметры. Количественные параметры (цена образовательной услуги, затраты потребителя в процессе обучения, количество образовательных программ) характеризуют финансовую устойчивость образовательной программы. Качественные параметры отражают специфику образовательной деятельности конкретного вуза в плане методического обеспечения и сопровождения образовательного процесса, условий проведения учебных занятий, квалификации профессорско-преподавательского состава.

Конкурентоспособность образовательной программы может отражать как текущий эффект деятельности образовательной организации, так и перспективный, значимый для ее будущего развития, позволяющий по выражению А. Смита «установить контроль на рынке в долгосрочной перспективе» [11].

По мнению Л. Иштван и др., конкурентоспособность организаций высшего образования формируется под влиянием следующих базовых факторов: 1) качество входных факторов, 2) финансирование, 3) использование финансовых ресурсов, 4) соответствующий уровень и критерии качества образования, 5) интернациональность, 6) технологическое развитие, 7) международное признание [13].

Ряд ученых выделяют следующую структуру индикаторов для оценки конкурентоспособности вуза:

- 1) входные индикаторы (оценка ресурсов конкурентной деятельности);
- 2) выходные индикаторы (оценка уровня результативности конкурентной деятельности);
- 3) индикаторы финансовых и человеческих ресурсов, которые составляют сферу оптимизации конкурентной деятельности в образовательном пространстве [5; 15].

М. Краус и др. провели эмпирическое исследование, какие факторы в наибольшей степени оказывают влияние при выборе студентами места учебы. Используя гравитационную модель, ученые определили, что выбор университета в первую очередь определяется близостью к родному городу студента и уровнем арендной платы на территории университета. Что касается качества образования, то оценки, основанные на опросах общественного мнения учащихся, существенной роли не играли, в то время как наибольший вес для иногородних студентов имели благоприятные оценки профессоров, а также уровень финансируемых извне бюджетов на научные исследования [14].

На конкурентоспособность образовательных программ оказывает влияние комплекс внешних и внутренних факторов (таблица 1). Внешние факторы отражают объективное влияние, оказываемое на образовательные организации «извне»: со стороны общества, государства, экономики. Внутренние факторы характеризуют внутренние ресурсы и потенциал образовательной организации, ее возможность и способность «изнутри» реагировать на внешние воздействия. Внутренние факторы расположены в области контроля руководством вуза и относятся к сфере его компетенций [3; 4].

Таблица 1

Факторы конкурентоспособности образовательных программ

Внешние факторы	Внутренние факторы
социально-демографические	наличие заслуженных и известных педагогов и научных школ
научно-технические	имидж руководителя образовательной программы
экономические	система управления финансами и ценовая политика (скидки, кредиты)
уровень развития инфраструктуры рынка	организационная структура управления
культурная среда	материально-техническая база
отраслевая структура страны и региона	информационные и электронные ресурсы
традиции системы высшего образования и успешность образовательных реформ	коммуникационная политика и корпоративная культура
политико-правовые факторы	состояние учебно-методической базы

В настоящее время при исследовании конкурентных преимуществ вуза ученые широко применяют стратегический подход [1; 7; 10; 12].

Результаты и выводы. Результаты осмысления глобальных направлений изменений в высшем образовании, контент-анализа научно-теоретических материалов по проблеме исследования, а также изучение и обобщение практического опыта проектирования и реализации инновационных образовательных программ высшего образования в образовательных организациях России позволяют выделить основные стратегии достижения образовательными организациями конкурентных преимуществ в области реализации образовательных программ. С этой целью мы сопоставили вызовы цифрового общества и тренды современного рынка образования, которые находят отражение в показателях эффективности образовательных программ (табл. 2).

Таблица 2

**Конкурентоспособность образовательных проблем
как ответ на вызовы цифрового общества**

Вызовы цифрового общества	Тренды современного рынка образования
Происходит изменение рынка труда, и выпускники не соответствуют запросам работодателей, появляются новые профессии	Новый спектр перспективных образовательных программ магистратуры, аспирантуры, междисциплинарные программы бакалавриата и специалитета в рамках интеграции нескольких направлений подготовки обучающихся. Взаимодействие с корпорациями
Существует потребность в высококвалифицированных «штучных» специалистах для высокотехнологичных отраслей.	Гибкие образовательные траектории, в том числе индивидуальные траектории обучения и развития талантов, проектное обучение.
Цифровое общество и цифровая экономика выдвигают новые требования к компетенциям выпускников и инновационным технологиям их обучения.	Цифровизация образовательной среды Образовательные продукты в электронной и смешанной форме
Увеличивается ёмкость мирового образования, в том числе за счёт новых провайдеров – образовательных платформ.	Сетевое взаимодействие. MOOK-платформы
Высокая конкуренция образовательных продуктов	Международная и профессионально-общественная аккредитация. Внутренняя система качества образования. КРІ образовательных программ.
В обществе формируется потребность в непрерывном развитии личности: превращение знаний в потенциал развития на протяжении всей жизни	Востребованность дополнительных общеразвивающих программ и программ дополнительного профессионального образования для разных возрастных групп населения.
Потребность в развитии личности: превращение знаний в потенциал развития	Брендовые мета-компетенции. Проектное обучение, SDIO. Индивидуальные траектории. Дополнительная квалификация выпускников

Образовательная организация должна иметь в своем арсенале оптимальное количество диверсифицированных образовательных программ во всех сегментах: бакалавриат, магистратура, аспирантура и дополнительное профессиональное образование.

Во-первых, образовательные программы общего профиля, ориентированные на квалификационные требования современных конкурентоспособных компаний отрасли.

Во-вторых, академические образовательные программы, направленные на передовые научные исследования и интеграцию в глобальные исследовательские сети, форсайт перспективных областей исследований и разработок, которые в конечном итоге формируют уникальный научно-образовательный профиль вуза.

В-третьих, проектно-научные образовательные программы, которые реализуют тенденцию превращения научно-проектной и исследовательской деятельности в одну из основных составляющих образовательного процесса.

В-четвертых, ОПОП ВО, интегрированные в международно-ориентированные образовательные программы за счет внедрения практик организации учебного процесса зарубежных вузов, привлечения иностранных студентов и преподавателей, интенсификации виртуальной образовательной среды с включением в процесс обучения международного опыта использования MOOCs, создания социокультурной среды в вузе с целью интенсификации языкового пространства и формирования двуязычной образовательной среды.

В-пятых, расширение спектра программ дополнительного профессионального образования, нацеленных на развитие прикладных компетенций, в том числе очно-заочных (онлайн) программ, появление большого числа «не-академических», внеуниверситетских, в том числе краткосрочных, форматов.

Одним из инструментов оценки конкурентоспособности ОПОП ВО является сопоставление ключевых показателей эффективности (KPI) образовательных программ, в частности: привлекательности, интернационализации, внешнего признания, качества образования, качества бизнес-процессов и финансовой устойчивости (табл. 3).

Таблица 3

Возможные показатели эффективности ОПОП ВО

Блок	Показатель
Привлекательность	<ul style="list-style-type: none"> ○ Средний балл ЕГЭ бюджетных студентов ○ Средний балл ЕГЭ платных студентов ○ Конкурс на одно место ○ Доля олимпиадников ○ Востребованность при сетевом взаимодействии
Интернационализация	<ul style="list-style-type: none"> ○ Доля иностранных студентов ○ Доля платных студентов среди иностранных студентов ○ Доля студентов-участников исходящей международной мобильности ○ Доля иностранных преподавателей на программе

Блок	Показатель
Внешнее признание	<ul style="list-style-type: none"> ○ Наличие партнерских соглашений (с российскими и иностранными вузами, научными и производственными объединениями, организациями) ○ Наличие международной и профессионально-общественной аккредитации ○ Наличие профессиональных сертификаций
Качество образования	<ul style="list-style-type: none"> ○ Удовлетворенность стейкхолдеров ○ Победы студентов на региональных/национальных / международных конкурсах и олимпиадах ○ Процент «выживаемости студентов» ○ Использование ДОТ / МООС / Blended learning / Смешанное обучение ○ Наличие индивидуальных образовательных траекторий
Качество бизнес-процессов	<ul style="list-style-type: none"> ○ Выполнение сроков предоставления и размещения учебной документации ○ Своевременное и актуальное размещение документов на сайте ○ Наличие актуальных договоров об организации практик по профилю программы ○ Наличие брендовых компетенций
Финансовая устойчивость	<ul style="list-style-type: none"> ○ Доходность / убыточность программы ○ Доля платных студентов

Таким образом, современная образовательная программа высшего образования призвана соответствовать индивидуальным, региональным и федеральным потребностям и международным стандартам. Конкуренция между университетами ожидаемо приведет к устойчивому повышению уровня и качества образования, что играет важнейшую роль в формировании экономики знаний. Необходимо создавать среду, в которой возможно проектирование, быстрое развитие, оценка образовательных программ, привлекательных на мировом уровне, для работодателей и абитуриентов, конкурентоспособных на рынке образовательных услуг.

Литература

1. Аржанова И.В. Конкурентоспособность отечественного высшего образования как приоритет его развития / И.В. Аржанова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – № 151. – С. 48–58.
2. Барылкина Л.П. Образовательная программа – ключевой документ в управлении образовательной организацией / Л.П. Барылкина // Глобальный научный потенциал. – 2013. – № 10 (31). – С. 198–200.
3. Белинская М.Н. Факторы оценки конкурентоспособности государственных вузов / М.Н. Белинская // Вестник СамГУ. – 2013. – № 1(102). – С. 20–26.
4. Белоусова Е.В. Особенности оценки конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг // Е.В. Белоусова, И.И. Савченко // Известия Дальневосточного федер. ун-та: Экономика и управление. – 2006. – С. 14–21.

5. Васильев А.И. Качество образования и конкурентоспособность вуза: аспекты взаимосвязи / А.И. Васильев // *Высшее образование в России*. – 2019. – Т. 28. – № 4. – С. 37–43. – DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-37-43>.

6. Гоголева Т.Н. Конкурентоспособность образовательных программ как способ повышения эффективности в сфере образовательных услуг / Т.Н. Гоголева, А.Т. Балганбаева // *Экономика образования*. – 2013. – № 1. – С. 61–63.

7. *Дополнительное образование: менеджмент образовательных услуг: учебник для бакалавриата* / под ред. А.П. Панфиловой, П.А. Бавиной. Москва: Проспект, 2018. – 432 с.

8. Комаров О.Е. Управление конкурентоспособностью ВУЗа на рынке образовательных услуг / О.Е. Комаров // *Наука и образование: современные тренды: коллективная монография* / гл. ред. О.Н. Широков. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. – С. 81–102.

9. Коржавина Н.П. Конкурентоспособность вузов на рынке образовательных услуг и рынке труда: взаимосвязь компонентов и показателей / Н.П. Коржавина, В.А. Леонгардт, О.А. Чикова // *Педагогическое образование в России*. – 2016. – № 8. – С. 144–147.

10. Мусеев А.М. Основы стратегического управления школой: учеб. пособие / А.М. Мусеев. – М.: Центр педагогического образования, 2008.

11. Смит А. Исследование о богатствах народов / А. Смит. – М.: Ось-89, 1997. – С. 58.

12. Ташкинов А. А. Опыт разработки программы повышения конкурентоспособности вуза / А. А. Ташкинов, Т. А. Ульрих // *Университетское управление: практика и анализ*. – 2017. – Том 21. – № 1. – С. 30–40. – DOI 10.15826/umpra.2017.01.003.

13. Istvan L. Competitiveness – higher education / L. Istvan, É. Darabos, N.T. Orsolya // *Studia Universitatis „Vasile Goldis” – Economics Series*. – 2016. – 26(1). – DOI:10.1515/sues-2016-0002.

14. Kraus M. Hochschulranglisten als Qualitäts-indikatoren im Wettbewerb der Hochschulen / M. Kraus, C. Consult, J. Rincke // *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung* 72(2) 72 (2003), 2, pp. 252–270. – DOI:10.3790/vjh.72.2.252.

15. Otto J. Die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands im internationalen Vergleich – Eine Studie anhand der Indikatoren Bildung, ökonomische Leistungsfähigkeit sowie Forschung und Entwicklung, 2006. – 209 S. – <https://www.grin.com/document/55029>.

16. Solovova, N.V., Sukhankina N.V. Comparative and correlation analysis of experimental work for developing organisational and managerial competences in university teachers // *Education and Self Development*. – 2020. – 15(3). – Pp. 97–108.

17. Weiler H.N. Eliten im Wettbewerb. Deutsche Hochschulen und die internationale Konkurrenz / H.N. Weiler // *Vortrag bei der Jahrestagung des Emmy Noether Programms der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), Potsdam, 25. Juli 2008*. – https://web.stanford.edu/~weiler/Texts08/Vortrag_Potsdam_078.pdf.

УДК 371.3

**И.В. Степанова, к.п.н., ст. научн. сотр.,
И.В. Усольцева, к.психол.н., доцент, вед. научн. сотр.,
П.В. Степанов, д.п.н., ст. научн. сотр.,
Е.О. Черкашин, к.п.н., ст. научн. сотр.,
Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО,
г. Москва, Россия**

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УРОКА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Каждый педагог нуждается в ясном представлении о воспитательном потенциале своего предмета, о воспитательном содержании преподаваемого им учебного

предмета, о путях и способах его реализации в работе с детьми. Эта проблема системно не исследовалась много лет, вследствие чего педагогика сегодня располагает устаревшими знаниями о воспитательном содержании учебных предметов и способах его реализации – знаниями, неадекватными реалиям нынешней школы и не отвечающими насущным потребностям практики. Коллектив авторов ставит **целью своего исследования** проблемный анализ представлений педагогов о воспитательном содержании преподаваемого ими учебного предмета и способах его реализации в общеобразовательной организации. Авторы опираются на представление о том, что воспитание возможно во всех сферах совместной деятельности взрослого и ребенка. И урок здесь не является исключением. **Методы исследования**, которые использовали авторы, состояли из анонимного изучения мнений более 2000 респондентов (педагогов и руководителей общеобразовательных организаций из более 50-и субъектов РФ), обобщение, сравнение и интерпретация полученных данных. **Выводы и рекомендации.** Результаты исследования будут востребованы руководителями школ, заместителями руководителей по учебной и воспитательной работе, педагогами-предметниками, а также специалистами методических кабинетов и институтов повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: воспитание, содержание воспитания, воспитательный потенциал общего образования, учебный предмет, школьный урок.

*I.V. Stepanova, candidate of pedagogical sciences,
I.V. Usoltseva, candidate of psychological sciences, associate professor,
P.V. Stepanov, candidate of pedagogical sciences,
E.O. Cherkashin, candidate of pedagogical sciences,
Institute for the Study of Childhood, Family and Education
of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia*

UPBRINGING POTENTIAL OF THE LESSON IN THE PRESENTATION OF THE SCHOOL TEACHER

Abstract. Every teacher needs a clear understanding of the educational potential of the subject taught by him, and the ways and means of its implementation in working with children. This problem has not been systematically studied for many years, as a result of which pedagogy today has outdated knowledge about the educational content of educational subjects and the ways of its implementation. This knowledge is inadequate to the realities of the current school and does not meet the urgent needs of the school practice. The team of authors **aims to analyze** teachers' ideas about the educational content of the subject taught by them and the ways of its implementation in the educational organization. The authors rely on the idea that education is possible in all spheres of the collective activity of an adult and a child. And the lesson has no exception. **The research methods** used by the authors consisted of the anonymous study of the opinions of more than 2,000 respondents (teachers and heads of educational organizations from more than 50 subjects of the Russian Federation), generalization, comparison and interpretation of the data obtained. **Conclusions and recommendations.** The results of the research will be in high demand by school leaders, teachers, as well as specialists in methodological offices and institutes for advanced training of teachers.

Keywords: upbringing, upbringing content, upbringing potential of general education, academic subject, school lesson.

Введение. В ситуации дефицита времени и большой нагрузки педагоги нуждаются простых, и при этом научно обоснованных методиках, позволяющих на их основе строить собственную работу по реализации воспитательного потенциала урока. Сегодня невозможно помочь педагогам без изучения их

представлений о наличии/отсутствии воспитательного потенциала у школьного урока и способах его возможной реализации. Настоящее исследование было направлено на то, чтобы выяснить, является ли реализация воспитательного потенциала учебного предмета актуальной задачей для педагогов; какие учебные предметы, по мнению педагогов, обладают достаточно большим, а какие меньшим воспитательным потенциалом; как соотносятся представления педагогов о важности реализовывать воспитательное содержание всех учебных предметов и реализации воспитательного содержания того конкретного предмета, который преподаёт этот учитель; какая методическая поддержка необходима педагогам для эффективной реализации воспитательного содержания учебного предмета; какие задачи личностного развития школьника ставит перед собой педагог, когда он ведёт урок.

Теоретический анализ литературы. Проблема воспитания на уроке рассматривается исследователями под разными углами зрения. Традиционно большое число исследований посвящено воспитательному потенциалу того или иного учебного предмета. Речь идет о воспитательном потенциале уроков английского языка [3], [1], о воспитательном потенциале уроков химии [4], математики [6] и т. д. Ряд исследователей анализирует условия, при которых воспитание на уроке более эффективно: влияние стилей управления на процесс воспитания анализирует М. Левит [5], о контроле реализации воспитательной функции урока в управленческой деятельности пишет М.П. Нечаев [7], об эффективных методах и средствах воспитания пишут М.В. Смородинова В.Н. Арканова. Проблема ценностей в содержании учебного предмета рассматривается Л.Н. Тимашковой [8], S. Gudmundsdottir [9], M. Leicester, C. Modgil [10], T. Lovat, R. Toomey, K. Dally [11]. В последнее время появились исследования [2], анализирующие воспитательный потенциал урока с позиций деятельностного подхода, и доказывающие, что главными условиями его реализации является установление уважительных и доверительных взаимоотношений со школьниками; вовлечение школьников в интересную для них совместную деятельность; общение со школьниками, побуждающее их приобретать социально значимые знания, отношения, практический опыт. К сожалению, исследований, посвященных анализу представлений педагогов о воспитательном содержании учебного предмета и способах его реализации на современном уроке, крайне недостаточно.

Цель исследования. Проблемный анализ представлений педагогов о воспитательном потенциале преподаваемого ими учебного предмета и способах его реализации в общеобразовательной организации.

База исследования. Исследование проводилось на базе ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» в марте 2021 года. В нем приняли участие более 2300 педагогов общеобразовательных организаций из более чем 50-и регионов Российской Федерации. Они представляли городские (около 70 % от общего количества педагогов, участвовавших в опросе) и сельские (около 30 %) школы. Отметим, что около 28 % российских школьников на сегодняшний день обучается именно в сельских школах. В основном, в опросе приняли участие женщины (94 % от общего количества опрошенных педаго-

гов). Количество женщин-педагогов в школах России, по данным исследований ВШЭ, 88 %. Возраст участвовавших в опросе педагогов – от 22 до 70 лет. Участники опроса преподают весь спектр предметов, входящих в программы обучения в начальной, средней и старшей школе.

Методы и методики исследования. В ходе исследования (был проведен анонимный опрос учителей школ, проанализированы и проинтерпретированы результаты опроса) его организаторы выясняли, является ли реализация воспитательного содержания учебного предмета актуальной задачей для педагогов; какие учебные предметы, по мнению педагогов, обладают большим, а какие меньшим воспитательным потенциалом; как соотносятся представления педагогов о важности реализовывать воспитательное содержание всех учебных предметов и реализации воспитательного содержания того конкретного предмета, который преподает этот учитель; какая методическая поддержка необходима педагогам для эффективной реализации воспитательного содержания учебного предмета; какие задачи личностного развития школьника ставит перед собой педагог, когда он ведет урок. Особенностью опроса явилось то, что педагоги до его проведения не участвовали ни в каких мероприятиях, посвященных вопросу реализации воспитательного потенциала учебного предмета.

Результаты исследования. Исследование показало, что для 92 % педагогов очевидно, что воспитанием школьников на каждом уроке можно и нужно заниматься. Эта внушительная цифра позволяет сделать оптимистическое предположение о том, что для подавляющего числа педагогов очевидно, что воспитательным потенциалом обладает любая совместная с детьми деятельность, и деятельность на уроке, в том числе.

Респондентам были заданы 2 вопроса о том, какие предметы, по их мнению, обладают большим (один вопрос), а какие – меньшим (другой вопрос) воспитательным потенциалом. В первую пятерку предметов, обладающих большим воспитательным потенциалом, попали литература (74 % педагогов так считают), история (48 %), обществознание (45 %), русский язык (41 %), окружающий мир (40 %). Последняя пятерка предметов, названных педагогами при ответе на этот вопрос: астрономия (0,5 % педагогов отнесли астрономию к предметам, обладающих большим воспитательным потенциалом), информатика (1 %), химия (1 %), физика (2 %), математика (8 %). В перечень предметов, которые, по мнению педагогов, обладают воспитательным потенциалом в меньшей степени попали: химия (46 % педагогов считают, что химия обладает воспитательным потенциалом в меньшей степени), информатика (44 %), физика (44 %), астрономия (40 %), математика (32 %).

Мы видим, что ответы педагогов на эти два вопроса коррелируют между собой. Традиционное представление педагогов о том, что большим воспитательным потенциалом обладают предметы гуманитарного цикла, а меньшим – естественно-научного, подтвердилось. К примеру, историю преподают 7 % из опрошенных нами учителей, а мнение о том, что этот предмет обладает большим воспитательным потенциалом, высказали 48 % респондентов.

Показательным в этой связи является следующее. Данные опроса говорят о том, что 82 % педагогов считают реализацию воспитательного потенциала

урока частью своей работы и стараются на каждом уроке использовать все возможности, чтобы его реализовать. Но их ответы говорят о другом. Например, обратимся к результатам опроса учителей математики. Из всех педагогов, принявших участие в опросе, математику преподают 37 % учителей. И лишь 8 % педагогов считает, что она обладает достаточно большим воспитательным потенциалом. Информатику преподают 4,4 % опрошенных педагогов, а уверены в ее большом воспитательном потенциале лишь 1 % респондентов.

То есть, следуя за данными опроса, можно увидеть, что учитель, определенно говоря о том, что он на каждом уроке старается реализовывать воспитательное содержание своего учебного предмета, на самом деле считает, что его предмет обладает минимальным воспитательным потенциалом. Из этого парадокса можно предположить следующие следствия:

- педагогам естественно-научных дисциплин (информатика, физика, химия и т. п.) сложно «разглядеть» воспитательный потенциал своих предметов;

- для педагогов, скорее всего, воспитательное содержание предмета – это то явное содержание, которое уже включено в тексты учебных параграфов и заданий к ним. А педагогам естественно-научного цикла такое содержание и способы работы с ним часто необходимо искать самим;

- возможно, педагогам сложно увидеть воспитательный потенциал своих предметов из-за невысокой эффективности использования дискуссионной, групповой, игровой, проектной и т. д. форм работы на уроке. Или из-за представления о том, что воспитание на уроке – это какие-то специально организованные мероприятия, а не просто уважительное отношение к ребенку, вера в его способности, единообразие требований ко всем детям, интересный рассказ учителя, обращение к личному опыту детей, проведение проблемного урока и т. д.

Эти следствия было важно проверить. Для этого мы попросили педагогов продолжить предложение «Чтобы процесс воспитания на уроке стал эффективнее, Вы, в первую очередь». По традиции, назовем первые пять наиболее популярных продолжений этой фразы. Вот они: стараетесь включать в урок информацию, которая позволяла бы детям задуматься о нравственных, экологических и др. проблемах в рамках изучаемой темы (55 %), используете диалоговую и групповую формы работы, чтобы научить ребят общаться друг с другом (51 %), стараетесь максимально уважительно относиться к детям (43 %), акцентируете внимание детей на том, как знания по предмету помогают в повседневной жизни (42 %), стараетесь использовать проблемные вопросы, ответы на которые не очевидны (42 %). Можно предположить, что, возможно, часть учителей, выбирая именно эти ответы, выдает желаемое за действительное. Если бы на самом деле это было так, то, скорее всего, не было бы такого разрыва между числом педагогов, преподающих отдельные предметы и тем воспитательным потенциалом, которым эти предметы обладают, по мнению тех же самых педагогов. Ведь «включение информации», «диалоговые и групповые формы работы», «уважительное отношение» возможны на каждом уроке.

Один из ключевых вопросов опросника, предполагающий множественный выбор, был сформулирован в виде неоконченного предложения: «Вы,

в первую очередь, стремитесь к тому, чтобы Ваши ученики...». Продолжения этой фразы показывают, что российские учителя, в первую очередь, ориентированы на задачи личностного развития школьников. Вот так выглядят первые пять продолжений этого предложения, набравшие больше выборов: научились уважать других людей (58 % учителей продолжает это предложение так), стали бы порядочными, честными людьми (57 %), смогли реализовать себя в жизни (52 %), стали счастливыми, уверенными в себе людьми (49 %), научились учиться самостоятельно (36 %). А вот какие варианты ответов набрали меньше выборов: привели через несколько лет своих собственных детей в вашу школу (4 %), сумели поступить в престижные вузы (6 %), участвовали и побеждали в олимпиадах и конкурсах (9 %), не нарушали дисциплину (10 %), выбрали будущую профессию самостоятельно (11 %). Несколько слов о фразе, набравшей меньше всего голосов – «привели через несколько лет своих собственных детей в вашу школу». Лишь 4 % опрошенных педагогов выбрали ее. Что за этим стоит? Неверие в то, что школа, где работает педагог, отличная? Что ученику, который сегодня перед педагогом на уроке, на самом деле не так хорошо в школе, чтобы он своих собственных детей привел в нее спустя несколько лет? Данных этого опроса недостаточно, чтобы сделать точные выводы.

Организаторам опроса было важно понять, в какой методической помощи нуждаются педагоги для реализации воспитательного содержания учебного предмета. Выяснилось, что для большинства из них (72 %) самым большим подспорьем в работе будут методические разработки конкретных учебных тем или уроков, из текста которых будет ясно, как реализовать воспитательное содержание учебной темы или конкретного урока. Небесполезными оказались бы и курсы повышения квалификации по проблеме реализации воспитательного потенциала учебного предмета. Половина опрошенных педагогов готова в них участвовать. А вот в поддержке администрации школы для осуществления этой деятельности нуждается только 16 % педагогов. Может быть потому, что пространство урока – это в большей степени личное пространство учителя. И в большей степени именно от собственной мотивации педагога зависит то, будет или нет он пытаться реализовывать воспитательный потенциал своей совместной с детьми деятельности на уроке.

Заключение. Воспитание предполагает осуществление педагогом определенных воспитательных действий. Эти действия не зависят от того, в каких именно сферах совместной деятельности встречаются педагог и ребенок. Это может быть поход, экскурсия, подготовка новогоднего спектакля, тренировка по волейболу или обычный школьный урок. Каковы же эти действия? Результаты исследования подтверждают, что таких основных действий три.

Во-первых, это установление уважительных и доверительных взаимоотношений со школьниками. Это поможет педагогам сплотить вокруг себя детские общности и стать для детей значимыми взрослыми. А к таким взрослым дети больше прислушиваются, их требования и просьбы воспринимаются позитивнее, их поведение и жизненные принципы охотнее воспринимаются в качестве образцов для подражания.

Во-вторых, это вовлечение школьников в интересную для них совместную деятельность – в данном случае учебно-познавательную деятельность. Вовлеченность учащихся в интересные уроки будет способствовать формированию в их глазах позитивного образа школы и обеспечит более надежный контакт между учителем и школьником, и, следовательно, – успешность его воспитывающего влияния.

В-третьих, это общение со школьниками, побуждающее их приобретать социально значимые знания, отношения, практический опыт. Такое общение придает взаимодействию педагога со школьниками личностно развивающую направленность, наполняет его ценностным содержанием, делает его воспитывающим.

Исследование показало, что вопрос реализации воспитательного потенциала учебного предмета актуален для учителей российских школ. Подавляющее большинство педагогов готовы реализовывать воспитательный потенциал урока. Ориентация при этом в большей степени на предметы гуманитарного цикла естественна – воспитательное содержание этих предметов проявлено сильнее. Исследование показало, что перед научным сообществом стоит задача помочь педагогам овладеть способами реализации воспитательного потенциала любого предмета. Ведь не зависимо от того, какой предмет преподает учитель, урок – это место встречи педагога и ребенка, где возможно установление уважительных и доверительных взаимоотношений, интересная совместная деятельность, и общение, побуждающее школьников приобретать социально значимые знания, отношения, практический опыт.

Статья подготовлена в рамках государственного задания № 073-00015-21-01 от 2021 года для ФГБУ «Институт изучения детства, семьи и образования Российской академии образования».

Литература

1. Бородихина С.П. Воспитательный потенциал дисциплины «Иностранный язык» в вузе // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2013. – № 6–2 (24). – С. 46–48.
2. *Воспитание в современной школе: от программы к действиям. Методическое пособие / под редакцией П.В. Степанова*. – М.: АНО Издательский дом «Педагогический поиск», 2020. – 128 с.
3. Голикова Т.В. Повышение воспитательного потенциала уроков английского языка при обсуждении моральных дилемм // *Иностранные языки в школе*. – 2012. – № 2. – С. 74–80.
4. Заграничная Н.А. Направления воспитания при обучении химии // *Химия в школе*. – 2015. – № 5. – С. 14–17.
5. Левит М. «Воспитание на уроке» // «Первое сентября». № 22/2006.
6. Назарова Н.М. Воспитательный потенциал урока математики (анализ структуры урока) // *Воспитание школьников*. – 2020. – № 2. – С. 25–30.
7. Нечаев М.П. Контроль реализации воспитательной функции урока в управленческой деятельности заместителя руководителя образовательной организации по воспитательной работе // *Воспитание школьников*. – 2016. – № 3. – С. 20–28.
8. Тимашикова Л.Н. Воспитательный потенциал современного урока: аксиологический аспект // В сборнике: *Аксиологический диапазон художественной литературы*. – Витебск, 2017. – С. 378–381.

9. Dalton J.C. & Crosby P.C. (2010). "How we teach character in college: A retrospective on some recent higher education initiatives that promote moral and civic learning" *Journal of College & Character*, 11(2), 1–10.

10. Gudmundsdottir S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of teacher education*, 41(3), 44–52.

11. *Impacts of Value Education* (2009). "Project to Test and Measure the Impact of Values Education on Student Effects and School Ambience." http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/Project_to_Test_and_Measure_the_Impact_of_Values_Education.pdf.

УДК 378 + 512.6

*И.В. Столярова, к.п.н., доцент,
Н.В. Глухова, к.б.н., доцент,
О.И. Череватенко, к. ф.-м. н., доцент,
Ульяновский государственный педагогический
университет им. И.Н. Ульянова,
г. Ульяновск, Россия*

ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В условиях, когда мировое сообщество столкнулось с новой коронавирусной инфекцией, в педагогическом образовании на первый план вышли проблемы, связанные с организацией дистанционного обучения в экстремальных ситуациях. При изучении математики дистанционные методы связаны с рядом технических неудобств (в первую очередь это сложности с написанием громоздких формул), а также в обучении математике серьёзным препятствием становятся проблемы с самоорганизацией обучающихся. Отдельную и общую для всех дистанционных форм проблему составляет и адекватная оценка качества знаний обучаемых при работе в дистанционном режиме. **Целью** настоящего исследования является поиск эффективных форм и методов проведения онлайн-занятий по математике, позволяющих максимально сохранить качество обучения в условиях экстремальных ситуаций. **Методы исследования:** в процессе исследования был проведен статистический анализ результативности групп студентов, выполняющих одни и те же проверочные работы: одни группы посещали занятия в очном формате, а другие группы обучались дистанционно. Также использовался сравнительный анализ времени, затрачиваемого на решение задач в рамках обычных занятий и занятий в дистанционном онлайн режиме, проводимых с использованием различных программных продуктов. **Выводы и рекомендации.** В результате проведенного сравнительного анализа различных форм совместного использования *zoom.us* со стандартными программными пакетами (*Microsoft office*), отмечена достаточно высокая относительная эффективность предоставления студентам дистанционного управления в процессе проведения практических занятий с совместным включением *MS Word* и *MS Excel*. На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что дистанционное обучение математике, в целом, является менее эффективным, чем обучение математике в традиционной форме, однако его можно сделать сравнительно более эффективным, при условии разработки специальных методик и технологий работы, существенно отличных от традиционных. Результаты исследования могут быть использованы преподавателями математики при проведении онлайн занятий на разных уровнях обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, методика, высшая математика, алгебра, интерактивные доски.

I.V. Stolyarova Dr.PhD Associate professor
N.V. Glukhova, Dr.PhD Associate professor
O.I. Cherevatenko, Dr.PhD Associate professor
Ulyanovsk State Pedagogical University
named after I.N. Ulyanov
Ulyznovsk, Russia

DIFFICULTIES AND OPPORTUNITIES OF TEACHER'S TRAINING AT EXTREME CIRCUMSTANCES (IN TEACHING MATHEMATICS AS AN EXAMPLE)

Abstract. *Meanwhile the global community faced the new covid-infection, distant learning in extreme conditions came to the fore in teacher's training. Mathematical distant learning meets with the number of difficulties (for the most part in making mathematical equation and formulas); other difficulties worth noting are difficulties in student's self-control and self-organization. An adequate estimation of student's knowledge "at a distance" is a separate large problem. **The aim of the study** is a search for effective forms and methods of online classes organization which help to save traditional quality of mathematical education in extreme circumstances. **Research methods:** We performed statistic comparative analysis of success in several students groups making the same tests: some groups took full-time classes and other groups attended "classes online" at distant learning. We also compared time necessary to solve the same problems during full-time classes and during "classes online" performed using different software. **Conclusions and recommendations.** On the base of the comparative analysis of sharing zoom.us with standard software (Microsoft office), we can notify comparatively high efficiency of using the remote control option by students during online classes performed with the help of MS Word and MS Excel software. It can be concluded that in general distant leaning in mathematics is less efficient than traditional form of education, but some improvement in its efficiency can be achieved by development of special methods and forms of teacher's activity, which are considerably different from traditional forms. The results of the study can be used by teachers of mathematics at different levels of education.*

Keywords: *distant learning, methods of teaching, higher mathematics, algebra, interactive boards.*

Постановка проблемы и цель исследования. В связи с появлением в 2019–2020 годах новой коронавирусной инфекцией возникла экстремальная ситуация, потребовавшая перевода большинства организаций на дистанционное обучение. Дистанционное обучение становится обязательным даже для таких предметов, где эффективность стандартных форм проведения занятий была традиционно достаточно высокой, а дистанционные методы практически не применялись и были связаны с рядом технических неудобств. К дисциплинам такого рода можно отнести и математику, которая успешно преподавалась классическими методами на протяжении многих лет. Многочисленные трудности, связанные с переходом на дистанционный формат обучения, носят в первую очередь технический характер (интерактивные средства, такие как zoom.board и ряд других, не предоставляют возможности набирать формулы; выписывание же формул от руки с помощью мыши занимает слишком много времени, и формулы не удается сделать достаточно разборчивыми). Стоит отметить и трудности другого характера:

- сложности освоения материала без общения с преподавателем [9: 4];
- недостаток самоорганизации и самоконтроля у студентов [6: 267];

- недостаточная вовлеченность студентов в работу во время практических и лекционных онлайн занятий, высокая степень пассивности;
- частые отвлечения на посторонние вопросы.

Отдельную проблему составляет и адекватная оценка качества знаний обучаемых при работе в дистанционном режиме [8: 280].

Все эти проблемы в совокупности поставили перед педагогическим сообществом проблему поиска новых методов и форм работы, которые бы позволили с наименьшими потерями в качестве знаний обеспечивать обучение в дистанционном формате. **Целью исследования** является попытка проанализировать накопленный за прошедший год опыт работы в дистанционном формате с помощью количественных оценок и выделить наиболее эффективные формы и методы, которые можно рекомендовать к использованию в обучении математике в случае возникновения экстремальных ситуаций, приводящих к необходимости такого формата работы.

Методы и методики исследования

Исследование базируется на сравнительном анализе количественных данных о результативности обучения накопленных как в период работы в дистанционном формате, так и в период до него. В Ульяновском государственном педагогическом университете на протяжении последних 10 лет применяется балльно-рейтинговая система оценки знаний обучаемых [3: 106], позволяющая получить более тонко дифференцированную оценку успеваемости, по сравнению с классической системой оценивания. Каждый вид деятельности обучаемых оценивается определенным количеством баллов, при этом в рабочих программах дисциплин и фондах оценочных средств прописываются четкие критерии оценивания, которые могут учитывать не только количество правильно выполненных задний, но и, например, скорость их выполнения. Так, в некоторых случаях в оценку за выполнение индивидуальных домашних заданий полный балл может быть выставлен при условии сдачи этого задания в срок. Допускается и задержка в выполнении задания, а также повторное выполнение задания при условии наличия в нем ошибок, то есть выполнение задания «не с первой попытки», все это приводит к выставлению сниженного балла за задание. Данные баллы позволяют отследить характер выполнения работы студентами, то есть оценить количество студентов, справившихся с заданием с первого раза, количество студентов, которые справились с заданием после консультаций с преподавателем и внесением корректив в первоначальное решение, и студентов, вообще не справившихся с заданием. Данные о результатах выполнения работ прошлых лет хранятся в электронных журналах. Нами были проанализированы те виды деятельности (как правило, самостоятельные работы и индивидуальные домашние задания), которые во время периода дистанционного обучения студенты выполняли в системе LMS Moodle. Задания совпадали с теми, которые выполнялись до введения режима самоизоляции другими группами (студенты выполняли работы на листочках, фотографировали их и размещали фотографии в системе). Удобство системы LMS Moodle для проведения количественного анализа результатов состоит в том, что она позволяет автоматически получить данные о средней результативности студентов по каждому виду

работы, а также информацию о количестве студентов, не выполнивших те или иные работы. Достоверность различий между экспериментальной группой (группами студентов, работавшими в дистанционном формате) и контрольной группой (группами, проходившими обучение по той же программе до введения дистанционного обучения) оценивалась с помощью критерия Стьюдента при доверительном уровне $\alpha = 0,95$. Подробное описание метода см. в работах [4:297–298], [1:73].

Другим методом, использованным в настоящем исследовании, было проведение практических on-line занятий на одинаковую тему в zoom.us в двух группах в дистанционном формате с применением различных программных продуктов для совместного использования (например, в одной группе применялось дистанционное управление студентами в документе word, а в другой группе в документе power point). При этом осуществлялось непосредственное измерение количества заданий, которые студенты успели разобрать во время одного занятия.

Анализ и обсуждение полученных результатов.

Анализ средней итоговой успеваемости по результатам семестра, включавшего в себя дистанционный формат обучения, в сопоставлении с результатами прошлых лет с нашей точки зрения не является репрезентативным по следующему ряду причин:

а) студенты сдавали экзамены в дистанционном формате, то есть имели возможность пользоваться дополнительной литературой во время подготовки и решения задач, чего на обычных экзаменах, как правило, не допускается. Поэтому студенты находились в более выгодном положении, им было легче сдать экзамен даже в тех случаях, когда они почти к нему не готовились;

б) программа дистанционного обучения была сокращена многими преподавателями в связи с создавшейся экстремальной ситуацией и отсутствием достаточного времени на методическую проработку занятий;

в) учитывая имеющиеся психологические и технологические сложности в связи с новым режимом работы, многие преподаватели были осознанно более снисходительными, имели склонность завышать оценки.

Поэтому в некоторых случаях наблюдалась даже более высокая успеваемость студентов, обучающихся в дистанционном формате, что никак не свидетельствует о более высоком уровне знаний.

Более показательными, по нашему мнению, являются результаты выполнения конкретных работ, которые были одинаковыми для дистанционного и очного формата. Сопоставление этих результатов показало, что успешность студентов в выполнении заданий при дистанционном обучении была, в большинстве случаев, ниже, чем до перехода на дистанционное обучение. Достаточно часто средние значения были ниже в дистанционном формате по сравнению со средними значениями, получаемыми в очном формате, хотя различия оказывались статистически недостоверными. Можно отметить также, что на начальном этапе дистанционной работы различия были более существенными, но постепенно выявлялась тенденция к приближению дистанционных результатов к очным (хотя разница все равно сохранялась и оставалась, как правило, не

в пользу дистанционного обучения). Это говорит о том, что преподаватели со временем начали находить все более эффективные формы работы.

В первую очередь можно отметить, что достаточно низкую эффективность показал формат, в котором учащимся просто предоставляли лекции или иную литературу для ознакомления, а затем давались задачи для самостоятельного решения. Была выявлена явная необходимость в проведении практических занятий в онлайн формате. В нашем университете рекомендованным средством для проведения такого рода занятий была платформа zoom.us, которой пользовалось большинство преподавателей университета.

Проведение практических занятий по математике в дистанционном формате было осложнено необходимостью выписывания громоздких формул: если писать мелко, то результаты становятся малопонятными, учитывая качество письма на электронной интерактивной доске, если писать крупно, то это очень быстро загромождает доску. Неограниченную доску, достаточно удобную для проведения математических занятий можно найти по ссылке <https://idroo.com/board-fMst4vQ74O>. Можно рекомендовать ее к использованию вместо интерактивной доски, встроенной в zoom.

В более ранней работе отмечалось, что для выполнения заданий с формулами во время практических занятий удобно совместное использование zoom.us и других программ, например, стандартных офисных пакетов [2:188]. В открываемых с помощью опции «демонстрация экрана» файлах обычно заранее помещались задания для практических занятий. Далее студентам предоставлялось дистанционное управление, и они самостоятельно набирали решения, в том числе с использованием формульных редакторов. В данном исследовании мы сопоставляли время, необходимое на выполнение заданий в разных программах. Оказалось, что достаточно эффективная для лекционных занятий среда Power Point, является не слишком удобной для проведения практических занятий. Если, например, при изучении темы «Избавление от иррациональности в знаменателе» за обычное занятие в очном формате студенты успевали решить 4 задачи, то в программе Power Point они успевали выполнить лишь одну задачу, и приступить к решению второй, в то время как в программе Word удавалось решить 2–3 задачи (некоторые рекомендации по увеличению скорости оперирования с дробями, степенями, матрицами можно найти в работе [2: 189–191]).

Снижение количества заданий, которые можно было успеть решить на практических занятиях, естественно, приводит к снижению качества выполнения самостоятельных работ. Поэтому преподаватели часто увеличивали количество времени на изучение наиболее важных тем, при этом вообще выбрасывая из рассмотрения другие. Поэтому даже высокая близость средних результатов по самостоятельным работам в дистанционном и очном формате еще не всегда свидетельствует о сохранении качества обучения. Тем интереснее было то, что нами были обнаружены некоторые темы, при изучении которых на занятии удалось решить меньше заданий, чем в очном формате, однако результаты выполнения проверочных работ по ним оказались статистически лучше, чем в годы очного обучения. Такие случаи были редки, и мы хотели бы далее остановиться на одном наиболее выделяющемся среди них.

Выполнение работы по теме «Метод Штурма отделения действительных корней», изучаемого в курсе алгебры оценивалось максимальным баллом 24. Средний балл при выполнении ее в дистанционном формате составил 21,48 (при этом 39 % справились с заданием с первого раза). В очном формате в 2019 году с данной работой с первого раза справилось лишь 10 % студентов, средний балл составил 12,88 (все студенты выполняли индивидуальные варианты, одинаковых вариантов в одной группе не было; контрольная и экспериментальная группа получили в точности одинаковые наборы вариантов). Столь существенное различие можно объяснить только более удачной методикой изложения данного материала в дистанционном формате, поэтому опишем ее подробно.

Метод Штурма применим к многочленам $f(x)$ с действительными коэффициентами, не имеющим кратных неприводимых множителей (признаком чего является взаимная простота многочлена и его производной). Метод Штурма состоит в построении специальной *системы многочленов Штурма* [7:416]. Процедура построения многочленов Штурма совпадает с алгоритмом Евклида нахождения наибольшего общего делителя $f(x)$ и его производной с тем исключением, что мы меняем знаки остатков, которые и становятся последующими многочленами в данной системе. Далее рассматриваются последовательности, состоящие из значений многочленов Штурма при каком-либо одном конкретном значении a : $f_0(a), f_1(a), f_2(a) \dots f_n(a)$; вычисляется количество перемен знаков $w(a)$ в этой последовательности. Количество действительных корней многочлена на интервале (a, b) равно $w(a) - w(b)$ (обоснование метода можно найти в работах [7:420; 5:246]).

Таким образом, составив систему многочленов Штурма, мы можем определить количество действительных корней в любом числовом промежутке (в том числе и от $-\infty$ до $+\infty$, для облегчения процедуры поиска корней можно воспользоваться способом Ньютона нахождения верхних и нижних границ действительных корней [5:255]).

Как видим, применение метода требует большого количества делений многочленов. Для деления многочленов столбиком word также оказался неудобным: при делении сначала необходимо набирать выражение справа, а затем слева в той же строке, что приводит к сдвигу выражений с нужных позиций. При проведении дистанционных занятий выяснилось, что для деления многочленов столбиком удобно использовать программу Excel. Рассмотрим демонстрируемый нами во время практического занятия **пример**.

Пусть $f_0(x) = f(x) = x^5 + 3x^4 - 5x^2 - 6x + 1$, Необходимо найти все его действительные корни в интервале $(-3; 2)$ с точностью до 0,1. Производная этого многочлена $f_1(x) = f'(x) = 5x^4 + 12x^3 - 10x - 6$.

Для того, чтобы избежать появления дробей (что приведет к неточным, а в данной ситуации и неверным результатам), использовалось умножение делимого на модуль старшего коэффициента делителя в степени $m - n + 1$ (n – степень делителя, m – степень делимого). В данном случае делимое умножали на $5^2 = 25$. Тогда с помощью деления столбиком не составляет труда найти остаток от деления $f(x)$ на $f_1(x)$ (с противоположным знаком это

$f_2(x) = 36x^3 + 75x^2 + 90x - 43$. Все коэффициенты многочлена для упрощения можно сокращать на их общий делитель, при этом сохраняя знаки. Деление $f_1(x)$ на $f_2(x)$ вручную уже становится затруднительным. Однако применение Excel и отмеченного правила (умножение на 36^2) позволяет вычислить $f_3(x) = 273x^2 + 138x + 71$. Деление $f_2(x)$ на $f_3(x)$ показано на рис. 1 а.

В клетки таблицы вносились коэффициенты делимого и делителя, начиная от старшего коэффициента и заканчивая свободным членом. Все расчеты осуществлялись автоматически с помощью маркера заполнения. Так как 273 кратно 3, а 273^2 кратно 9, нет необходимости умножать $f_2(x)$ на 273^2 (множитель 9 уже присутствует в старшем коэффициенте 36, достаточно умножить его на 91^2 , что и показано на рисунке: в первой строке мы видим сам многочлен $f_2(x)$, а во второй – результат его умножения на 91^2). $298116/273 = 1092$ (ячейка E2). В ячейку A3 мы вносим «=(1092*E1)», а далее эта формула копируется маркером заполнения в часть под делимым (тем самым мы умножаем все коэффициенты делителя на 1092). Затем автоматически выполняем вычитание из верхнего числа нижнего. С получившейся разностью мы вновь осуществляем процедуру деления, только степень в остатке становится на единицу меньше – это отражается в смещении результата в клетке частного на единицу вправо, что как раз соответствует расположению многочленов по убыванию степеней.

	A	B	C	D	E	F	G
1	36	75	90	-43	273	138	71
2	298116	621075	745290	-356083	1092	1723	
3	298116	150696	77532				
4		470379	667758	-356083			
5		470379	237774	122333			
6			429984	-478416			
7			8958	-9967			
8							
9	рис. 1 а						
10							
11							
12	273	138	71	-8958	9967		
13	273 -			-	-		
14	+		71				
15			-				
16							
17	рис. 1 б						
18							

*Рисунок 1. Фрагмент алгоритма Евклида, реализованный для нахождения многочленов системы Штурма в программе Excel.
а – деление $f_2(x) = 36x^3 + 75x^2 + 90x - 43$ на $f_3(x) = 273x^2 + 138x + 71$.
б – определение знаков в делении $f_3(x) = 273x^2 + 138x + 71$ на $f_4 = -8958x + 9967$*

Полученный в строке 6 остаток мы сокращаем на 48 (деля последовательно на 2 и 3 несколько раз), разумеется, делаем мы это вновь автоматически с помощью формул Excel. Результат в строке 7 умножаем на -1 и получаем $f_4(x) = -8958x + 9967$ (при этом не следует копировать числовые значения; более

удобно вносить через знак равно название ячейки, в которой располагается старший коэффициент и умножать на -1 , а затем просто копировать эту формулу маркером заполнения).

Как видим, часто при решении данным методом получаются очень большие числа. Далеко не всегда есть необходимость их вычислять. На последнем шаге нам нужен только знак числа, а не само число. Ясно, что остатком от деления на многочлен первой степени может быть лишь константа. На рисунке 16 показаны только знаки, получаемые при выполнении действий (если мы, например, видим, что из верхнего положительного нужно отнять отрицательное, то результат гарантировано будет положительный). Таким образом, остаток имеет знак плюс, а $f_5(x)$ – напротив, знак минус.

Далее заполняется таблица значений многочленов Штурма в конкретных точках (рис. 2). Таблицу заполняем постепенно. Сначала заполним ее для -3 и 2 . Мы видим, что $w(-3) = 4$, $w(2) = 1$. Поэтому делаем $f(x)$ имеет 3 действительных корня. Далее заполняем ее для 0 : $w(0) = 3$, следовательно, у многочлена один отрицательный корень и два положительных действительных корня. Заполним таблицу для удобного числа 1 . Так как $w(1) = 2$, значит, один положительный корень будет больше 1 , а другой – меньше. Таким образом, мы *отделили* все действительные корни: первый положительный корень находится в интервале $(0, 1)$, второй положительный – в интервале $(1, 2)$, отрицательный корень находится в интервале $(-3, 0)$.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	x	f(x)	f1(x)	f2(x)	f3(x)	f4(x)	f5(x)	w(x)	
2	-3	-26	105	-610	2114	36841	-	4	
3	-2,7	-3,30677	50,5245	-447,84	1688,57	34153,6	-	4	
4	-2,6	1,07904	37,576	-402,74	1557,68	33257,8	-	3	
5	-2,5	4,28125	26,8125	-361,75	1432,25	32362	-	3	
6	-1	4	-3	-94	206	18925	-	3	
7	0	1	-6	-43	71	9967	-	3	
8	0,2	-0,39488	-7,896	-21,712	109,52	8175,4	-	2	
9	0,5	-3,03125	-9,1875	25,25	208,25	5488	-	2	
10	1	-6	1	158	482	1009	-	2	
11	1,3	-2,96877	21,6445	279,842	711,77	-1678,4	-	2	
12	1,4	-0,29696	32,136	328,784	799,28	-2574,2	-	2	
13	1,5	3,53125	44,8125	382,25	892,25	-3470	-	1	
14	2	49	150	725	1439	-7949	-	1	
15									
16									

Рисунок 2. Значение многочленов Штурма в точках интервала $(-3, -2)$ и количество перемен знаков в рядах значений (столбец H)

Разбивая интервалы на более мелкие части, видим что $x_1 = -2.65 \pm 0.05$, $x_2 = 0.1 \pm 0.1$; $x_3 = 1.45 \pm 0.05$.

Разбор лишь одного этого задания в дистанционном формате позволил существенно повысить успешность выполнения данного задания. При этом в очном формате подробно разбирались две задачи, (Excel использовался для расчета значений многочленов системы Штурма в определенных точках, этот метод демонстрировался на лекциях, но деление осуществлялось вручную). Самостоятельная работа выдавалась на дом, разрешалось использование любых технических средств

Выводы и рекомендации. В результате проведенного сравнительного анализа различных форм совместного использования zoom.us со стандартными программными пакетами (Microsoft office), отмечена достаточно высокая относительная эффективность предоставления студентам дистанционного управления в процессе проведения практических занятий с совместным включением MS Word и MS Excel. На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что дистанционное обучение математике, в целом, является менее эффективным, чем обучение математике в традиционной форме, однако его можно сделать сравнительно более эффективным, при условии разработки специальных методик и технологий работы, существенно отличных от традиционных. Выбор удачных методик существенно зависит от конкретного характера изучаемого материала даже в рамках одного математического раздела, поэтому дальнейшее продолжение обширных и разносторонних исследований в этом направлении является крайне необходимым. Чрезвычайную важность приобретает организация дискуссионных площадок, в рамках которых преподаватели могли бы поделиться своими наиболее удачными методическими находками. Результаты исследования могут быть использованы преподавателями математики при проведении онлайн занятий на разных уровнях обучения.

Литература

1. Глухов В.П., Никонова С.П. Сравнительный анализ результатов ЕГЭ и первой сессии // Проблемы современного математического образования в высшей школе: Материалы международной заочной научной конференции. – Ульяновск: УлГПУ, 2013. – С. 72–73.
2. Глухова Н.В., Глухов В.П. Некоторые методические приемы проведения онлайн занятий по курсу «алгебра и теория чисел» на базе zoom.us // Управления качеством образования: проблемы и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (10–11 декабря 2020 года). – Ульяновск: ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», 2021. – С. 187–193.
3. Глухова Н.В., Кокин В.А., Фролов Д.Ю. О применении балльно-рейтинговой системы в Ульяновском государственном педагогическом университете: опыт использования и перспективы модернизации // Поволжский педагогический поиск. – 2019. – № 4 (30). – С. 106–115. DOI: 10.33065/2307-1052-2019-4-30-106-115.
4. Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика. – М.: Юрайт, 2020. – 479 с.
5. Кострикин А.И. Введение в алгебру (в 3 томах). Том 1. Основы алгебры – М.: МЦНМО, 2009. – 273 с.
6. Сергеева Е.В. Дистанционное обучение при изучении математики // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62–1. – С. 266–268.
7. Смолин Ю.Н. Алгебра и теория чисел. – М.: ФЛИНТА, 2017. – 464 с.

8. Goedl P.A., Malla G.B. A Study of Grade Equivalency between Proctored and Unproctored Exams in Distance Education // *American Journal of Distance Education*, 2020-10-01 – P. 280–289. – DOI: 10.1080/08923647.2020.1796376

9. Sugilar S. Teaching mathematics at a distance: learning from practices at Universitas Terbuka // *Journal of Physics Conference Series* 1321:032081, 2019. DOI: 10.1088/1742-6596/1321/3/032081

УДК 378.147

**Ю.О. Стрекаловская, Е.Р. Поршнева, д.п.н., профессор,
Нижегородский государственный
лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова
г. Нижний Новгород, Россия**

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ КАК ИННОВАЦИОННОЕ РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ УСТНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Эпидемиологическая обстановка уже год диктует мировому сообществу новые правила поведения, социального взаимодействия, организации повседневной жизни и рабочего процесса. Изменения не обошли стороной и систему образования на всех уровнях, включая ступень высшего образования: вузам пришлось в кратчайшие сроки адаптироваться к особенностям дистанта, не причиняя ущерба эффективности обучения. Все вышесказанное касается и подготовки переводчиков, в частности, устных. Поскольку мультимедиа-контент в последнее десятилетие становится все более популярным, различные его модификации уже используются некоторыми учеными для создания так называемых симуляторов деятельности переводчика. Много научных работ посвящены методам воссоздания профессионального контекста устной переводческой деятельности: предлагаются различные ролевые, деловые и имитационно-деловые игры, кейсы, предлагается моделировать ситуации на занятиях. Тем не менее, зачастую эти идеи живут лишь в теории, на практике же преподаватели придерживаются традиционного сценария с использованием стандартных материалов. Эти и другие вызовы могут быть преодолены с помощью практического внедрения новых технологий и онлайн-методов обучения. Именно для этих целей может быть полезен переход на дистанционное обучение. Данный подход может быть использован для решения не менее значимой проблемы традиционного обучения устной переводческой деятельности, которая заключается в недостаточном использовании спонтанной устной речи, обусловленной речевой ситуацией, с явным предпочтением читаемого вслух текста, что вызывает снижение мотивации обучающихся. К списку трудностей также можно отнести общую пассивность студентов на занятиях и их приверженность к дословному переводу. Цель исследования заключается в изучении вызовов и трудностей, возникающих в процессе дистанционного обучения устному переводу, и оценке основных особенностей и перспектив использования дистанта для организации продуктивного личностно-ориентированного обучения. В качестве основных методов исследования используются теоретические и эмпирические методы. В первую группу входят наукометрический анализ особенностей обучения устному переводу на основе изучения переводоведческой, лингвистической, психологической и методической литературы; рефлексивный анализ процесса и результатов переводческого обучения. Ко второй группе методов относятся анкетирование, проведение опытного обучения. В опытном обучении приняли участие 40 студентов 4–5 курсов Высшей школы перевода (Переводческого факультета) НГЛУ. Предполагается, что переход на дистанционное обучение послужил импульсом для новых возможностей применения ситуативно-контекстного подхода к обучению устному переводу. Несмотря на необходимость обработки большого объема аудио и видео контента для подбора ориги-

нальных материалов, подготовительной работы при моделировании ситуации и увеличение времени на обратную связь при проверке заданий, используя практику дистанционного обучения, преподаватели устного перевода получают возможность организовать совершенно новое, более комфортное и при этом аутентичное образовательное пространство. Обучающиеся также демонстрируют большую вовлеченность в образовательный процесс. Благодаря дистанционному формату преодолевается основная трудность процесса овладения переводческой компетенцией в вузе, которая заключается в отрыве языковой подготовки от профессиональной. При этом решаются также проблемы вызванные традиционным линейным алгоритмом обучения будущих устных переводчиков в условиях учебной, а не аутентичной ситуации взаимодействия, использованием преимущественно внеконтекстных упражнений. Результаты исследования могут быть использованы при дальнейшем более глубоком изучении процесса организации дистанционного обучения устному переводу в вузе, а также для моделирования аутентичных ситуаций межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности и создания пула материалов для онлайн-курса по устному переводу.

Ключевые слова: дистанционное обучение, устный перевод, ситуативно-контекстный подход, аутентичная ситуация межкультурного взаимодействия, моделирование ситуации, имбрикация

**Yu.O. Strekalovskaya,
E.R. Porshneva, Dr. habil., full professor
Nizhny Novgorod State Linguistic University,
Nizhny Novgorod, Russia**

DISTANCE INTERPRETERS' TRAINING AS AN INNOVATIVE SOLUTION TO THE PROBLEM OF EXTREME CONDITIONS FOR INTERPRETATION MASTERING

Abstract. For a year now, the epidemiological situation has dictated to the world community new rules: how to behave, interact with others, organize one's daily life and work process. The education system at all levels, including the level of higher education, has been heavily affected by changes: universities had to quickly adapt to the peculiarities of the distance learning, without reducing the effectiveness of training. All of the above also applies to the training of translators, in particular, interpreters. Since multimedia content has become more and more popular in the last decade, its various modifications are already being used by some scientists to create so-called simulators of interpreter's activity. Many scientific works are devoted to methods of recreating the professional context of interpreting: various role-playing, business and simulation-business games, case studies are proposed to simulate authentic situations in the classroom. However, these ideas often live only in theory, and in practice, the teachers adhere to the traditional scenario using standard materials. These and other challenges can be overcome through the practical implementation of new technologies and online teaching methods. It is for these purposes that the transition to distance learning can be useful. This approach can be used to solve the problem of traditional teaching of oral translation activity, which consists in the insufficient use of spontaneous oral speech due to the speech situation, as professors prefer to just read the text aloud, which causes a decrease in the motivation of students. The list of difficulties also includes the general passivity of students in the classroom and their predisposition to literal translation. The aim of the research is to study the challenges and difficulties arising in the process of distance interpreters' training, and to assess the main features and prospects of using distance learning for the organization of productive student-centered study process. Theoretical and empirical methods are used as the main research methods. The first group includes analysis of the peculiarities of teaching interpretation based on the study of translation studies, linguistic, psychological and methodological literature; reflective analysis of the process and results of interpreters training. The second group of methods includes questioning, conducting an experimental training. 40 4th-year and 5th-year students of the Higher

School of Translation (Translation Faculty) NSLU took part in the pilot training. The study allows us to conclude that the transition to distance learning has served as an impetus for new opportunities for applying a situational-contextual approach in interpreters training. Despite the need to work with a large volume of audio and video content to select original materials, preparatory work when modeling a situation and an increase in the time for feedback when checking assignments, using the practice of distance learning, interpretation teachers get the opportunity to organize a completely new, more comfortable and at the same time authentic educational space. Students also demonstrate greater involvement in the educational process. Thanks to the distance format, the main difficulty of the process of mastering interpretation competence at the university, which consists in the separation of language training from professional training, is overcome. At the same time, the problems caused by the traditional linear algorithm for teaching future interpreters in an educational, rather than an authentic situation of interaction, are also solved, using mainly out-of-context exercises. The results of the study can be used for further deeper study of the process of organizing distance training for interpreters at a university, as well as for modeling authentic situations of intercultural communication in interpreting and creating a pool of materials for an online interpretation course.

Keywords: *distance learning, interpretation, situational-contextual approach, authentic situation of intercultural communication, situation modeling, imbrication*

В 2020 году в связи с пандемией нового коронавируса сфера образования переживает очень интересный опыт. Необратимые изменения затрагивают все направления обучения, в том числе и переводческое. При этом, как показывают наблюдения, этот новый опыт может быть использован на пользу преподавателям устного перевода. Переход на дистанционное обучение помог справиться с упомянутыми выше вызовами: организация дистанционного обучения устному переводу позволила предоставить каждому студенту достаточно времени для индивидуальной работы, сохранить визуальную составляющую, необходимую для более успешного моделирования ситуации устной переводческой деятельности, а также обеспечить необходимые технические условия для комфортной автономной работы переводчика.

Основная цель исследования – проверка гипотезы об эффективности дистанционного обучения устному переводу в условиях пандемии коронавируса. В первую очередь, дистанционное обучение дает больше возможностей для моделирования таких ситуаций межкультурного взаимодействия, которые бы максимально соответствовали реальным условиям общения, при которых обычно осуществляется устный перевод. Вся коммуникация сегодня перешла на онлайн-площадки: Skype, Zoom, вебинарные комнаты, Youtube, другие видео-сервисы. Теперь даже интервью дают, сидя у себя дома перед экраном компьютера. Это означает, что появляется все больше видео и аудиоконтента для моделирования аутентичных ситуаций межкультурного взаимодействия.

Поскольку мультимедиа-контент в последнее десятилетие становится все более популярным, различные его модификации уже используются некоторыми учеными для создания так называемых симуляторов деятельности переводчика, чему посвящены некоторые труды на английском языке [1]. В русскоязычном научном медиа-пространстве также появляются, посвящённые методам воссоздания профессионального контекста устной переводческой деятельности: предлагаются различные ролевые [2], деловые [3] и имитационно-деловые игры

[4], кейсы [5,6], предлагается моделировать ситуации на занятиях. Тем не менее, зачастую эти идеи живут лишь в теории, на практике же преподаватели придерживаются традиционного сценария с использованием стандартных материалов.

Как отмечает А.Ю. Калинин, «корпусная лингвистика на ее современном уровне развития не ограничивается отбором, накоплением и дискурсивным аннотированием письменных текстов на разных языках, но и предоставляет в распоряжение исследователей и педагогов значительный объем аудио- и видеозаписей речевых актов, многие из которых находятся в открытом доступе» [7; 135]. В связи с этим, в доступе преподавателей оказывается восполняемый банк аудио- и видеоконтента для организации занятий. В рамках настоящей статьи предлагается рассмотреть технологию использования аутентичных видеоресурсов для создания предпереводческих и переводческих упражнений по авторской методике моделирования ситуаций межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности. Рассмотрим следующий кейс – в рамках темы «Создание и развитие бизнеса» студентам предлагается перевести Skype-интервью с Реми Шалем, директором французской ассоциации EdTech о том, как его ассоциация поддерживает сектор образования в период пандемии коронавируса.

Тема: Бизнес и создание предприятия

Макроситуация: Перевод сопровождения (интеракции)

Миниситуация: Необходим последовательный перевод (русс/фр-фр/русс) интервью с Реми Шаллем, директором ассоциации **EdTech France**, которая создала платформу для поддержки сферы образования в условиях распространения коронавируса.

Параметры миниситуации: Скайп-интервью в режиме аудио-звонка; журналист, оратор и переводчик находятся не в месте (ситуация 1–1). Длительность интервью – примерно 15 минут.

Переводчики заранее оповещены о тематике выступления и имеют возможность ознакомиться с позицией оратора и материалами по теме, составить глоссарий и т. д.

Микроситуации: В обсуждаемой макроситуации можно выделить 2 подгруппы микроситуаций: содержательные и условные. Основные содержательные микроситуации предъявляются обучающимся на предпереводческом этапе, при переходе от разминки к непосредственному осуществлению переводческой деятельности в ситуации. Преподаватель поясняет, о чем планирует сказать говорить (план может быть представлен как устно, так и на раздаточном материале или на слайде), какова тема выступления или интервью. В рассматриваемой ситуации содержатся следующие содержательные микропараметры: оратор расскажет причинах создания сервиса Solidarité EdTech; оратор объяснит принцип получения доступа к онлайн-ресурсам; оратор опишет свое видение сферы образования после пандемии. Затем преподаватель знакомит обучающихся с условными микроситуациями. В данном случае присутствуют три микроусловия: высокая скорость речи оратора, большой объем информации (цифры, названия компаний и т. д.) и плохое качество звука. Мы видим, что в моделиру-

емой ситуации удастся поддержать как содержательную, так и внешнюю аутентичность, поскольку сохраняется экспертность оратора, речевые особенности оратора как носителя языка, а также внешние шумы и помехи, составляющие неотъемлемую часть реальной ситуации устной переводческой деятельности.

После разбора ситуации необходимо решить, как технически будет организовано общение коммуникантов. За основу взято оригинальное одноязычное видео с записью интервью, данного Реми Шалем и размещенного на канале «*Défi métiers Idf*» на сайте youtube.com. Однако использовать его в исходном виде не совсем уместно: и вопросы, и ответы даны на французском языке, в то время как на занятии должен быть предложен материал для двустороннего перевода с русского на французский язык и в обратном направлении. В этом случае преподавателю для подготовки материала необходимо выполнить несколько технических операций – в описываемом нами случае речь пойдет о сведении новой аудиодорожки, состоящей из вопросов, задаваемых журналистом на русском языке, и ответов, данных экспертом, на французском языке. Для этого необходимо перевести оригинальные вопросы из интервью с французского на русский язык и сделать аудиозапись в любом аудио редакторе (например, Audacity). Следует сделать оговорку о том, что, поскольку преподаватель не придумывает свои вопросы, а лишь переводит на родной язык вопросы, которые были в действительности заданы спикеру, смысловое содержание интервью не нарушается. Следующий шаг подготовки интервью – это запись оригинальных ответов спикера (можно воспользоваться простой аудиозаписью в том же редакторе или нарезать оригинальную звуковую дорожку, если это позволяет лицензия, предоставляемая автором видео) и сведение всех дорожек в одну (в нашем случае – в программе Audacity). В результате получаем готовое аутентичное двуязычное интервью, в котором при этом сохранены как содержательные, так и условные параметры микроситуации (плохое качество звука, быстрый темп речи).

Можно также предложить несколько примеров предпереводческих упражнений на заданную тематику.

1. Перескажите предложенное сообщение, сохраняя всю фактическую информацию.

COVID-19

-  Chaque enfant dans le monde a **perdu en moyenne un tiers de son éducation annuelle** (74 jours) à cause des fermetures d'école et du manque d'accès à l'enseignement à distance.
Source : Save the Children, mars 2021
-  À la date du 18 février 2021, **109 millions d'élèves**, du préscolaire au secondaire, ne sont pas scolarisés en raison des fermetures d'écoles à l'échelle nationale dans les pays à faible revenu.
Source : Calculs du Secrétariat du GPE sur la base des données de l'UNESCO
- GPE** Le 1^{er} juin 2020, le GPE a doublé son financement d'urgence COVID-19 pour atteindre **500 millions de dollars pour aider les pays à faible revenu** à atténuer les effets immédiats et à long terme sur l'éducation de la pandémie.
Source : Secrétariat du GPE
- GPE** À la date du 18 février 2021, les fermetures d'écoles à l'échelle nationale **dans 8 pays partenaires affectaient 82 millions d'enfants**, dont 41 millions de filles.
Source : Secrétariat du GPE sur la base des données sur les fermetures d'écoles de l'UNESCO et sur la population d'âge scolaire de la Banque mondiale

2. Ознакомьтесь с текстом. Дополните текст пропущенными элементами из списка, опираясь на общий смысл высказывания. Сделайте устное резюме текста на родном языке в 5, 3 и 1 предложениях. *Перескажите текст на иностранном языке (на продолжающем этапе).

<https://trends.rbc.ru/trends/education/5f997fa19a7947e46bc893cb>

Самоизоляция (2), учебный процесс, EdTech, онлайн-платформа, онлайн-образование, платформа, сервисы, контент.

Онлайн-образование в пандемию: шоковая инновация или новые возможности?

В 2020 году сфера EdTech пережила взрывной рост, который вызывала _____ во время пандемии коронавируса. Это открыло новые возможности для онлайн-проектов и стартапов, но обычные школы к такому оказались не готовы _____ или _____ домашнее _____ обучение?

Онлайн-образование – это формат, при котором весь учебный процесс строится вокруг определенной _____: уроки и задания, тесты и оценки, общение учеников и учителя. Это могут быть сервисы для высшего и среднего образования, курсов, мастер-классов, интенсивов. Методики, по которым построены занятия, могут быть как традиционными, так и полностью авторскими. Используются все технические возможности: _____ видеоуроки, _____ анимация, _____ VR. То, с чем столкнулись мы в период _____ — это, скорее, дистанционное обучение на дому. Нюанс в том, что здесь нет единой _____ или инструмента, который решал бы все задачи. Ученикам и педагогам приходится пользоваться сразу несколькими _____ и средствами связи, а также — обычными тетрадями и учебниками. Сам _____ построен примерно так же, как и в обычной школе, _____ без _____ каких-либо _____ технических _____ новшеств. На конференции «Открытые инновации» генеральный директор «Агентств инноваций» Алексей Парабучев высказал идею: теперь самыми востребованными в _____ стали продюсеры онлайн-курсов — то есть те, кто умеет упаковывать образовательный _____ в новый цифровой формат.

Наилучшие результаты использования разработанной методики были продемонстрированы в именно процессе онлайн-обучения. Моделирование аутентичных ситуаций позволило создавать профессиональный контекст для индивидуальной работы обучающихся. Внедренная методика формирования базовой компетенции устного переводчика с помощью моделирования ситуаций межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности позволила увеличить время самостоятельной работы в аутентичной ситуации межкультурного взаимодействия и, как следствие, повысила эффективность рефлексивного этапа обучения. Опытная группа обучающихся 2020 года выпуска продемонстрировала высокие результаты на итоговом государственном экзамене по практике устного перевода, а также высокие результаты самооценки субкомпетенций базовой компетенции устного переводчика.

Что касается технической и психологической составляющей работы, очевидно, что работая дома (например, на электронной платформе) обучающиеся сами выбирают время работы, могут контролировать уровень шума в помещении, создавать для себя максимально комфортные условия (например, исполь-

зовать наушники, чтобы прослушать сообщение и т. д.), они также обеспечены качественным Интернет-соединением. В процессе осуществления перевода студенты не подвержены влиянию избыточного стресса, причиной которого могут стать их коллеги по группе: они не стесняются говорить и делать ошибки, не боятся, что их не перебьют, а могут сосредоточиться только на самом переводе. Таким образом, сохраняется только «позитивные», внешние стрессовые факторы ситуации перевода – темп речи оратора, его речевые особенности, особенности локации, в которой происходит действие.

Готовый аудиоматериал может быть использован как во время контактной работы на онлайн-занятии (в Skype или Zoom), так и в качестве задания для самостоятельной работы студентов. В первом случае преподаватель размещает аудиофайл в общем доступе (например, на облачном хранилище типа Google-drive) и присылает обучающимся ссылку, а затем группа в синхронном режиме прослушивает отрывки интервью и переводчики (в порядке, заранее определенном преподавателем) предлагают свои варианты. Во втором случае преподаватель может разместить аудиофайл на электронной платформе вуза и предложить обучающимся осуществить последовательный перевод интервью с аудиозаписью этого перевода. Преподаватель прослушивает аудиозаписи с переводами студентов и составляет обратную связь, например, отправляя письменный комментарий на электронную почту студента. Чтобы сократить временные затраты на написание индивидуальных писем с комментариями преподаватель может записывать аудио-сообщения с разбором ошибок для каждого студента или для всей группы.

Представляется, что в новых условиях процесс обучения устному переводу может выйти на качественно новый уровень. Несмотря на необходимость обработки большого массива данных для подбора оригинальных материалов, увеличения объема подготовительной работы и при моделировании ситуации и увеличение времени на обратную связь при проверке заданий, используя практику дистанционного обучения, преподаватели устного перевода получают возможность организовать совершенно новое, более комфортное и при этом аутентичное образовательное пространство. Основным позитивным фактором дистанционного обучения устному переводу становится формирование личностно-деятельностной парадигмы обучения, которая характеризуется увеличением объема индивидуальной работы обучающегося с максимальным погружением в ситуацию межкультурного взаимодействия. Можно предположить, что переход на дистанционное обучение послужит отличным импульсом для новых возможностей применения личностно-деятельностного и ситуативно-контекстного подходов к обучению устной переводческой деятельности.

Литература

1. Panagiotis R.D., Getting R., Roberts R.C., Braun S., Slater C. *Using virtual reality for interpreter-mediated communication and training // Cyberworlds 2012. Proceedings of the International Conference. – Darmstadt. – 2012. – Pp. 191–198.*

2. Матыцина И.В. *Перевод и ролевые игры как эффективное средство обучения иностранному языку // Вестник Московского университета. – Серия 9. Филология. – 2009. – № 3. – С. 9–21.*

3. Нечаева Н.В. Использование деловой игры в подготовке переводчиков // *Индустрия перевода. Пермский национальный исследовательский политехнический университет.* – 2015. – Том 1. – С. 138–141.

4. Панова А.Н. Совершенствование профессиональной компетенции устного переводчика на завершающем этапе обучения средствами игрового моделирования // *Вестник ИГЛУ.* – 2014. – № 1 (26). – С. 232–236.

5. Пушкина А.В. Метод case-study при обучении устному последовательному переводу // *Вестник российского университета дружбы народов. Русский и иностранные языки и методика их преподавания.* – 2016. – № 1. – С. 103–107.

6. Степанова М.М. Применение метода кейсов в обучении устному переводу // *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики.* – 2018. – № 4. – С. 162–171.

7. Калинин А.Ю. Информационно-коммуникационные технологии в обучении устному переводу: компьютерные средства и мультимедиа-контент // *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики.* – 2017. – № 2. – С. 131–139.

УДК 378.1

*Н.В. Суханова, к.п.н., доцент
Г.Р. Прозорова, ст. преподаватель
Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАФЕДРЫ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Подрастающее поколение является сегодня носителем новых идей, взглядов, вынуждает социум приспособляться к ним. Не случайно, вопросы молодежной политики находятся в центре внимания городских, областных и федеральных органов власти и с 1 сентября 2020 года вступил в силу закон, инициированный Президентом РФ Владимиром Путиным, о воспитательной составляющей образования. Эффективность воспитательной работы напрямую связана с возможностью создания условий для саморазвития, формирования интеллектуального и творческого потенциала личности, совершенствования способностей всех обучающихся. В современной системе высшего образования возрастает роль преподавателя-предметника как организатора учебно-воспитательного процесса, но в среде преподавателей вузов сегодня нет единого отношения к этому вопросу. И здесь традиции и инновации кафедр и факультетов могут поспособствовать как развитию интересов и возможностей, так и раскрытию личности и внутреннего мира обучающихся. При анализе трудностей воспитания в вузе следует акцентировать внимание на следующих аспектах: стихийный характер воспитательной работы, утрата целевых ориентиров, неактуальное содержание мероприятий, низкая мотивация обучающихся, устаревшие формы взаимодействия. Таким образом, **проблема** исследования заключается в поиске подходов к организации системной воспитательной работы кафедры высшей математики и информатики с будущими бакалаврами педагогического образования, которая осуществляла бы формирование их профессиональных компетенций. **Цель** исследования – выявить особенности организации системы воспитательной работы кафедры высшей математики и информатики в подготовке учителя нового поколения. **Методы.** Исследование заключалось в анализе психолого-педагогической литературы для выявления современных технологий воспитательной работы кафедры средствами предмета. Выявлены приемы и формы взаимодействия обучающихся и педагогов, направленного на развитие познавательных и творческих способностей обучающихся к изучению предметного блока дисциплин, формирование их профессиональных умений по организации внеучебной деятельности. В работе обобщен

опыт организации воспитательной работы кафедры высшей математики информатики, осуществляемой в Сургутском государственном педагогическом университете на направлениях подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями). Показаны подходы к организации и проведению воспитательных мероприятий в вузе, даны методические комментарии некоторых форм взаимодействия обучающихся и педагогов в рамках внеучебной деятельности. **Выводы и рекомендации:** практический опыт работы кафедры высшей математики и информатики позволяет сделать вывод о возможности построения целенаправленной воспитательной работы с будущими бакалаврами педагогического образования, которая способствует формированию готовности выпускников к проектированию, организации и реализации различных видов воспитательной деятельности обучающихся по предмету. Анализ этой работы позволил также сформулировать ряд вопросов, решение которых может стать предметом дальнейших поисков новых форм организации воспитательной работы кафедры высшей математики и информатики в соответствии запросам своего времени и корректировки образовательных программ.

Ключевые слова: педагогическое образование, бакалавриат, воспитательная деятельность, воспитательная работа, подготовка учителя предметника, внеурочная работа.

*N.V. Sukhanova, Dr.PhD Associate professor
G.R. Prozorova, Senior Lecturer
Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russia*

FEATURES OF THE EDUCATIONAL WORK OF THE DEPARTMENT OF HIGHER MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. *The younger generation is now the bearer of new ideas, views, and forces society to adapt to them. It is no coincidence that the issues of youth policy are in the focus of attention of city, regional and federal authorities, and since September 1, 2020, the law on the educational component of education, initiated by Russian President Vladimir Putin, has entered into force. The effectiveness of socially educational work is directly related to the possibility of creating conditions for self-development, the formation of the intellectual and creative potential of the individual, and the improvement of the abilities of all students. The role of the subject teacher as an organizer of the educational process is increasing in the modern system of higher education, but among university teachers today there is no single attitude to this issue. The traditions and innovations of departments and faculties can contribute to both the development of interests and opportunities, as well as to the disclosure of the personality and inner world of students. Attention should be focused on the following aspects when analyzing the difficulties of education at the university: the spontaneous nature of socially educational work, the loss of goals, the irrelevant content of events, low motivation of students, outdated forms of interaction. Thus, the **problem** of the research is to find approaches to the organization of systematic socially educational work of the Department of Higher Mathematics and Computer Science with future bachelors of pedagogical education, which building of their professional competencies. **Purpose** of the study – to identify the features of the organization of the system of socially educational work by the Department of Higher Mathematics and Computer Science in the training of a new generation of teachers. **Methods.** The study consisted in the analysis of psychological and pedagogical literature to identify modern technologies of socially educational work of the department by means of the subject. The methods and forms of interaction between students and teachers aimed at the development of cognitive and creative abilities of students to study the subject block of disciplines, at the formation of their professional skills in the organization of extracurricular activities. The paper summarizes the experience of organizing the socially educational work by the Department of Higher Mathematics and Computer Science, carried out at the Surgut State Pedagogical University in the areas of training 44.03.05 Teacher*

*Education (with two profiles). Approaches to the organization and conduct of socially educational activities at the university are shown, methodological comments are given on some forms of interaction between students and teachers in the framework of extracurricular activities. **Conclusions and recommendations:** The practical experience of the Department of Higher Mathematics and Computer Science allows us to conclude that it is possible to build purposeful socially educational work with future bachelors of pedagogical education, which contributes to the formation of graduates' readiness to design, organize and implement various types of educational activities of students in the subject. The analysis of this work also allowed a number of issues that may be subject to further search for new forms of organization of educational work by the Department of mathematics and computer science according to the modern requests and adjustment of educational programs.*

Keywords: *pedagogical education, bachelor's degree, socially educational activity, socially educational work, subject teacher training, extracurricular work.*

Подрастающее поколение является сегодня носителем новых идей, взглядов, вынуждает социум приспосабливаться к ним. Не случайно, вопросы молодежной политики находятся в центре внимания городских, областных и федеральных органов власти и с 1 сентября 2020 года вступил в силу закон, инициированный Президентом РФ Владимиром Путиным, о воспитательной составляющей образования.

В российском образовании не первый год идут преобразования, которые направлены на формирование компетенций обучающихся, развитие их индивидуальных возможностей и способностей [1]. Эти кардинальные изменения требуют структурирования как учебной, так и воспитательной деятельности в работе со студентами педагогических вузов, что приводит к созданию и развитию системы подготовки и воспитания учителя нового поколения.

Эффективность воспитательной работы напрямую связана с возможностью создания условий для саморазвития, формирования интеллектуального и творческого потенциала личности, совершенствования способностей всех обучающихся. В современной системе высшего образования возрастает роль преподавателя-предметника как организатора учебно-воспитательного процесса, но в среде преподавателей вузов сегодня нет единого отношения к этому вопросу. И здесь традиции и инновации кафедр и факультетов могут поспособствовать как развитию интересов и возможностей, так и раскрытию личности и внутреннего мира обучающихся.

С введением компетенций нынешнее образование не только передает знания, но и формирует личность студентов. Каждый вуз внедряет новые технологии воспитательной работы, оказание помощи кураторам и преподавателям-предметникам в овладении педагогическим мастерством с учетом современных достижений отечественной и зарубежной науки и практики. В современной системе высшего образования возрастает роль преподавателя-предметника как организатора учебно-воспитательного процесса. И здесь традиции кафедр и факультетов могут поспособствовать как развитию интересов и возможностей студентов, так и раскрытию личности и внутреннего мира обучающихся.

При анализе трудностей воспитания в вузе следует акцентировать внимание на следующих аспектах: стихийный характер воспитательной работы, утра-

та целевых ориентиров, неактуальное содержание мероприятий, низкая мотивация обучающихся, устаревшие формы взаимодействия.

Таким образом, возникает необходимость в поиске подходов к организации системной воспитательной работы кафедры с будущими бакалаврами педагогического образования, которая осуществляла бы формирование их профессиональных компетенций.

Работа кафедры высшей математики и информатики (ВМиИ) Сургутского государственного педагогического университета в данном направлении позволяет обобщить опыт организации воспитательной работы, осуществляемой на направлении подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями).

Выпускник программы бакалавриата должен обладать профессиональными компетенциями в области воспитательной работы будущего учителя, которые определены в ФГОС ВО (например, ПКО-2: способен осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность) и рекомендуемые вузом (например, ПК-1: способен организовывать различные виды учебной и внеурочной деятельности обучающихся по математике).

Ежегодно воспитательная работа кафедры высшей математики и информатики начинается с планирования комплекса мероприятий по направлениям, которые определены в Стратегии развития бюджетного учреждения высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный педагогический университет»:

- создание условий для социального и культурного развития участников образовательного процесса;

- формирование ценностных ориентиров, устойчивых нравственных принципов, норм (*гражданско-патриотическое воспитание, формирование ценностей здорового образа жизни и занятий спортом, культуры безопасности в молодежной среде*);

- развитие студенческих инициатив и привлечение к различным формам социально значимой деятельности (*совершенствование деятельности студенческих объединений, популяризация добровольчества в молодежной среде*);

- содействие профессиональному становлению (*формирование контингента студентов и привлечение талантливой молодежи, профориентация в период обучения в вузе, постдипломное сопровождение выпускников*);

- совершенствование организационно-методического сопровождения воспитательной деятельности в вузе.

При планировании работы уделялось внимание взаимодействию с обучающимися образовательных организаций, учителями школ города и района, со студентами математических и нематематических направлений, с выпускниками и с преподавателями различных кафедр и вузов.

Стартовым мероприятием, направленным на адаптацию первокурсников к новым условиям обучения, является тематическая встреча кафедры ВМиИ со студентами направлений «Математика и Информатика», «Математика и Начальное образование». Данное мероприятие нацелено на установку целе-

вых ориентиров, знакомства с профессорско-преподавательским составом и первокурсниками, преемственности традиций между курсами направления подготовки и нормативно-правовой грамотности обучающихся.

Для культурного развития участников образовательного процесса преподавателями кафедры организована работа проблемно-исследовательских групп (ПИГ) и кружков по предметным областям математика («Эврика», «Олимп», ПИГ «Актуальные проблемы методики обучения математики в школе») и информатика («Инфографика», «#DataBase», «Киберпрожектор», «Инфолуч», ПИГ «Цифровая педагогика»).

Формирование ценностных ориентиров, устойчивых нравственных принципов, норм реализуется посредством написания статей, курсовых и выпускных квалификационных работ гражданско-патриотического содержания, создания летописи «Историю педагогического пишем вместе», проведения конкурса пресс-релизов «Наш университет», а также тематических кураторских часов (например, «История моего факультета», «Я гражданин!») и выставок инфографики (например, «Фигуры Победы», «Цифры ВОВ», «Современный герой»). Мероприятия данного направления нацелены на формирование способностей воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах посредством предметного содержания, сохранение традиций университета, формирование способности осмысливать события.

С целью развития студенческих инициатив и привлечения к различным формам социально значимой деятельности преподавателями кафедры запущен проект «Доступная математика». Основой данного проекта является система тьюторства среди студенчества для взаимопомощи обучающимся, имеющим затруднения по дисциплинам математического блока. Студенческое тьюторство – это комплекс мероприятий по взаимодействию студентов старших курсов со студентами младших курсов с целью повышения качества образовательного процесса, активизации самовоспитания и самосовершенствования студентов, развития студенческой ответственности и инициативы. Для решения задач духовно-нравственного становления личности обучающихся, привития им ценностей инклюзивного добровольчества, воспитания в духе гуманизма и формирования гуманитарного мировоззрения в современной системе образования реализуется проект «Музей контактной математики». В рамках данного проекта студенты привлекаются к деятельности, связанной с поиском, разработкой и презентацией разнообразных материалов, показывающих красоту математической науки, ее значимость и многогранность, а также проведением мастер-классов для детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном пространстве. В рамках реализации Всероссийского проекта «Волонтеры просвещения» организованы профильные волонтерские студенческие объединения на базе кафедры ВМиИ, которые оказывают регулярную консультативную помощь школьникам и их родителям.

Содействие профессиональному становлению будущих бакалавров реализуется через три программы: «Абитуриент» – профориентация в период обучения в вузе; «Завтра начинается сегодня» – формирование контингента сту-

дентов и привлечение талантливой молодежи; «Выпускник» – постдипломное сопровождение выпускников.

Программа «Абитуриент» осуществляется через работу сетевой площадки «МИ в сети»; профориентационные выступления студентов в образовательных организациях; городские конкурсы, игры, викторины и турниры (например, «Школьная информатика», «Математический квест», «Рензю»); онлайн-сессии по математике и информатике «За страницами школьных учебников» и «Каникулы в СурГПУ»; предметные олимпиады и научные конференции школьников («Новое и поколение и общество знаний», «Шаг в будущее»); открытые публичные лекции преподавателей кафедры.

Программа «Завтра начинается сегодня» объединяет методическую и предметную подготовку будущих учителей.

Преподавателями кафедры реализована работа студентов по созданию, пополнению, обновлению информационно-методической копилки, которая содержит конспекты уроков и внеурочных мероприятий для школьного курса основной школы по предметам «Математика» и «Информатика». Ежегодно проводится внутрифакультетский профессиональный конкурс «Ступени мастерства», призванный содействовать профессиональному росту студентов, а также повышению престижа профессии учителя математики. Проведение конкурса предполагает оценку:

- математической культуры студента, его умений формулировать математические задачи, использовать математическую терминологию при описании решений задач, математического текста в представленных работах;

- методической подготовки студента, его умений грамотного составления конспекта, плана урока или внеклассного мероприятия и других дидактических материалов;

- психолого-педагогической культуры, умения учитывать психолого-педагогические условия проведения занятия, мероприятия с учетом возрастных особенностей обучающихся;

- умений использовать педагогические и информационные технологии для повышения эффективности образовательного процесса, мотивации обучающихся;

- умения осуществлять качественный самоанализ урока (мероприятия);

- творческой составляющей в представленной работе, общепедагогической и духовной культуры, эрудиции.

Одной из форм взаимодействия обучающихся и совершенствования их профессиональных компетенций в области математики является конкурс на лучшего решающего математика «Экстремум» [5].

Основной формой профессиональной ориентации студентов является предметная декада. Предметная декада – это совокупная форма методической, учебной и внеклассной работы в образовательной организации (школе, вузе и т. п.) представляющая многоцелевое единство мероприятий, объединенных общими задачами, по возможности прозрачными, видимыми не только преподавателям, но и обучающимся, и подчиненная решению этих задач рациональ-

но отстроенной системой конкурсов, игр, и т. п. [2:4]. Сущностью любой предметной недели является создание эффективной системы взаимодействия обучающихся и педагогов, направленного на развитие познавательных и творческих способностей студентов и пропаганду престижа знаний. Мероприятия (события) предметной декады позволяют создать благоприятные условия для раскрытия творческих способностей обучающихся, выявить одаренных и талантливых студентов и оказать поддержку их профессиональному развитию. Важно, чтобы предметная декада имела внутреннее единство, которое может быть достигнуто только с помощью четко сформулированной цели и единого плана.

Вовлекая студентов в процесс подготовки и участия в предметной декаде, изучается не только программный учебный материал, но и приобретаются соответствующие знания и практические умения по разработке мероприятий и организации внеклассной деятельности, студенты тем самым осуществляют свою профессиональную подготовку к будущей педагогической деятельности.

Нам представляется немаловажной и культурно-просветительская роль предметной декады – как для ее организаторов и непосредственных участников, так и для студентов, вовлеченных в нее опосредованно – как публика, некий «зрительный зал». Любопытство, любознательность, стремление проверить свои силы и знания вовлекают студентов в процесс решений заданий, кроссвордов, ребусов, в чтение многочисленных информационных сообщений и плакатов – все это способствует расширению и углублению их представлений о предмете декады.

Основная цель предметной декады в вузе – повышение мотивации студентов к изучению предметного блока дисциплин, формирование их профессиональных умений по организации внеучебной деятельности.

В процессе подготовки и проведения предметной декады могут быть решены различные задачи. Сформулируем некоторые из них.

1) Формирование и развитие познавательного интереса к личностям ученых и их научным открытиям.

2) Развитие творческих способностей обучающихся.

3) Развитие организаторских способностей и умений работать в коллективе.

4) Приобщение студентов к научно-исследовательской и воспитательной работе.

5) Совершенствование умений находить нужную информацию, используя различные источники, и осуществлять её отбор в соответствии с заданными критериями.

6) Формирование умений студентов выступать перед аудиторией и вести диалог на языке предмета.

7) Мотивация к изучению дисциплин предметного блока математики и информатики.

8) Обобщение и систематизация знаний и умений, приобретенных на занятиях по математике и информатике.

9) Диагностика результатов обучения по математике, информатике и методике их обучения.

10) Формирование профессиональных умений студентов по организации внеучебной деятельности по предмету.

Тематика декады определяется на заседании кафедры. Декада может быть традиционной, формируемой спектром тем и форм различных мероприятий в соответствии с интересами каждого преподавателя в отдельности. Не менее интересна монотемная декада, посвященная одной идее, событию, направлению, дате. Например, темой может стать направление «Математика и литература», которое раскрывает интеграцию двух предметов. Интересно проходят декады, посвященные какому-то значимому для предмета событию. Например, отмечаемый в текущем году юбилей ученого-математика может стать стержнем всех событий декады.

Приведем примеры «монотемной» предметной декады:

- Математика в лицах.
- Математика и ЗОЖ.
- Ученые – юбиляры.
- Замечательные числа.
- Литературная математика.

Важно, чтобы цели каждого мероприятия объединялись в единую цель всей предметной декады. Планируя содержание, необходимо учитывать целевую аудиторию, роль студентов и педагогов-организаторов мероприятия.

Информация о предстоящих мероприятиях декады должна работать на их опережение, анонсировать и рекламировать предстоящие события. С этой целью целесообразно оформить афишу декады. Для объединения мероприятий в единое событие стоит разработать логотип декады, который бы отражал суть выбранной тематики. Все события необходимо освещать на сайте университета: впечатления студентов и преподавателей, организаторов и участников, поздравления победителей.

Предметная декада представлена разными мероприятиями, но не обходится без традиционных, проверенных временем и доказавших свою эффективность событий: конкурсы, викторины, олимпиады, конференции и другие

Термин «конкурс» (от лат. *concursum*) – соревнование, соискательство нескольких лиц в области искусства, наук и прочего, с целью выделить наиболее выдающегося (или выдающихся) конкурсанта-претендента на победу.

К конкурсу прибегают всякий раз, когда необходимо получить лучший, из числа возможных, результат.

Конкурсы, связанные с педагогическим образованием, позиционируют значимость педагогической профессии, формируют позитивный имидж педагогического университета среди образовательных организаций для привлечения будущих абитуриентов.

Примерами профессиональных конкурсов могут быть следующие конкурсы: «Быть педагогом – это искусство», «Информатика в математике», эссе «Учитель в моей жизни» и др.

В практике работы кафедры ВМиИ используются различные формы проведения математических викторин, например, по составу участников проводятся интеллектуальные игры между студентами («Виват, математики!»), между

студентами и школьниками («Что такое математика?»), между школьниками («Математики, вперед!»). Хочется отметить, что в организации всех мероприятий принимают участие студенты – будущие учителя математики и/или информатики, что наиболее ценно в их профессиональном становлении.

Предметная олимпиада – это состязание обучающихся учреждений среднего общего, высшего или профессионального образования, требующее от участников демонстрации знаний и навыков в области одной или нескольких изучаемых дисциплин [2:61].

Предметные олимпиады можно классифицировать по-разному. В Университете кафедра ВМиИ организует предметные олимпиады по двум уровням – А и Б, которые определяются направленностями подготовки. Предметные олимпиады в рамках декады являются стартовой площадкой для обучающихся, которые проявляют себя в предмете, пробуют свои «интеллектуальные силы» и в дальнейшем будут принимать участие во Всероссийских и Международных олимпиадах.

Интересным направлением декады становятся кино-сеансы «Чувственная математика», на которых демонстрируются научно-популярные фильмы об истории развития математического знания и о проблемах, которые разрабатываются «на переднем крае» науки. Обсуждение фильмов, организуемое после их просмотра, показывает, что студенты с удовольствием описывают факты из фильма, которые они изучали на занятиях, отмечают, что у них появился новый взгляд на изученный материал. Им интересны ученые-современники, которые рассказывают о своих исследованиях. Все это создает определенный эмоциональный фон, придает изучаемому материалу личностно-значимый характер.

Большое значение в проведении предметной декады имеют мероприятия, направленные на создание визуальной информационной среды. Помимо просмотра научно-популярных фильмов и показа созданных студентами видеороликов, к ним также относят выставки творческих работ студентов и галереи занимательных заданий.

В течение учебного года на занятиях по разным дисциплинам студенты выполняют задания творческого характера. Это модели математических объектов, средства обучения для использования на уроках, стенгазеты с информацией о выдающихся ученых – математиках и мето-дистах и их вкладе в науку. Традиционно привлекают внимание и вызывают интерес информационные стенды с занимательными математическими фактами. Так, любой студент, проходящий мимо галереи занимательных заданий, может остановиться у вызвавшего интерес плаката и заполнить кроссворд, решить ребус, отгадать математическую загадку.

Необычно выглядят нетрадиционные средства визуализации учебной информации. Студенты готовят «шторки» с математическими символами, «дерево» математических формул. Одна из новых форм – выставка работ конкурса «Инфографика в математике». Практика показывает, что подобные материалы вызывают интерес не только у студентов-математиков, но и у обучающихся других направлений.

Перечисленные выше мероприятия позволяют решать целый ряд педагогических задач. Во-первых, разработка студентами материалов для проведения выставок готовит их к осуществлению функций учителя, который должен заинтересовать учеников. Таким образом, формируются те компетенции, которые будут способствовать становлению профессионала с глубокими познаниями в области своего предмета, способного находить средства для повышения познавательной активности обучающихся.

Во-вторых, создание визуализированной информационной среды позволяет показать разные грани математической науки «в целом», предоставляет широкие возможности для установления межпредметных связей, синтеза фрагментов теории в единое математическое «целое».

Наконец, в-третьих, подобная форма презентации математических формул, фактов, информации об ученых делает процесс обучения математике процессом приобщения к ней, обращаясь к эмоциональной сфере студента. Это обстоятельство способствует присвоению учебного материала как личностно-значимого, повышает мотивацию обучения, позволяет осознать знание и учение как ценность.

В рамках предметной декады выявлен большой воспитательный потенциал такой формы работы как учебная конференция. При организации и проведении такого мероприятия студенты вполне справляются и с ролью организатора мероприятия, и модератора секции, и эксперта по обсуждаемым вопросам. Такая форма педагогического взаимодействия участников образовательного процесса позволяет открыть новые роли и возможности для обучающихся в образовательном и предметном пространстве.

При участии в такой конференции обучающиеся имеют возможность высказать свою точку зрения на рассматриваемую проблему, обосновать свою позицию и убеждения, что ведет к развитию у студентов способностей к самоорганизации и самообразования, коммуникации, то есть формированию определенных компетенций.

Одна из мощных форм воспитательной работы с обучающимися – встречи с учеными, на которых обсуждаются самые насущные вопросы сегодняшнего дня в некоторой предметной области. Основная задача встреч – привлечь внимание студентов к научным проблемам, которыми занимаются современные вузы, с целью стимулирования притока молодёжи в сферу науки, образования и высоких технологий. На подобные тематические встречи приглашаются ведущие ученые в некоторой области научных исследований.

В результате встреч студенты должны иметь представление:

- о некоторых важных направлениях науки и техники;
- о современных направлениях работы в области рассматриваемого научного исследования;
- об организации самостоятельной работы с рекомендованными материалами.

Встречи с учеными помогут в становлении студента как исследователя, способного творчески мыслить и самостоятельно получать новые результаты. Это относится не только к студентам, которые выбрали рассматриваемую

предметную область своей будущей профессией, но может оказаться полезным для обучающихся других направлений в понимании всех проблем, существующих на сегодняшний день в нашем динамично развивающемся мире. Выступления должны способствовать формированию активного человека современного общества, а также осознанному выбору будущей профессии.

Образовательные квесты – популярная форма организации деятельности обучающихся, активно развивающийся и исследуемый педагогами-практиками вопрос методики обучения и воспитания. Квесты определяют и как активный метод обучения, и как интерактивную технологию обучения, и как инновационную форму педагогического процесса. В образовательном процессе квест – вид исследовательской деятельности, для выполнения которой обучающиеся осуществляют поиск информации по указанным адресам (в реальности), включающий и поиск этих адресов или иных объектов, людей, заданий и прочее. В рамках предметной декады студентами старших курсов организуется и проводятся математические квесты «В стране чисел», геокешинг «ИНФОРМАТиК^o».

Обобщение опыта по организации и проведению предметных декад в вузе на бакалавриате педагогического образования позволили сделать вывод о возможности построения эффективной системы взаимодействия обучающихся и педагогов-предметников, направленного на развитие познавательных и творческих способностей студентов и пропаганду престижа знаний в системе высшего образования. При этом изучается не только программный учебный материал, но и приобретаются соответствующие знания и практические умения по разработке мероприятий и организации внеклассной деятельности, бакалавры тем самым осуществляют свою профессиональную подготовку к будущей педагогической деятельности. Аналогом предметной декады для обучающихся непедагогических направлений подготовки и для межфакультетского взаимодействия проводится пятидневный марафон по математике и информатике «Пентатлон».

Программа «Выпускник» предназначена для оказания методической помощи молодым специалистам. Основным мероприятием этой программы является форум «Молодой педагог и вызовы времени», в рамках которого осуществляется разработка и презентация площадки «Дистанционное обучение на уроках математики и информатики», публикация методических материалов «В помощь молодому педагогу». В течение всего учебного года реализуется проект постдипломного сопровождения для выпускников «Школа наставников», который оказывает научно-методическую поддержку учителям (выпускникам кафедры ВМиИ). Данный проект объединяет круглый стол «Адаптация выпускников», образовательный мини-проект «Математика учителю», олимпиады по математике и информатике для учителей города Сургута, участие в научно-практических конференциях (в том числе проводимых кафедрой ВМиИ «Актуальные вопросы математического образования: состояние, проблемы и перспективы развития», «Цифровые инструменты в образовании»).

С целью совершенствования организационно-методического сопровождения воспитательной деятельности в вузе кафедрой ВМиИ в рамках международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум»

организуется секция «Воспитательная работа по математике/информатике» [3, 4], публикуются статьи по итогам курсовых и дипломных исследований, связанных с тематикой воспитательной работы. Отдельный пласт работы в данном направлении реализуется многовариантной моделью кураторства из числа преподавателей кафедры и студентов.

Практический опыт работы кафедры ВМиИ позволяет сделать вывод о возможности построения целенаправленной воспитательной работы с будущими бакалаврами педагогического образования, которая способствует формированию готовности выпускников к проектированию, организации и реализации различных видов воспитательной деятельности обучающихся по предмету.

Анализ этой работы позволил также сформулировать ряд вопросов, решение которых может стать предметом дальнейших поисков новых форм организации воспитательной работы кафедры высшей математики и информатики в соответствии запросам своего времени и корректировки образовательных программ.

Таким образом, мощным инструментом на поле воспитательной практики обладают предметные выпускающие кафедры, которые обеспечивают необходимые условия образовательной среды для разработки и внедрения актуальных технологий работы с молодежью, являющейся основой для формирования профессиональных компетенций.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Вызовы современности и перспективы профессионального роста в мире образования / А.Г. Асмолов. – Текст: непосредственный // *Образовательная панорама*. – 2016. – №1 (5). – С. 6–8.

2. Иванова А.В. Предметная декада по математике и информатике: учебно-методическое пособие: Направление подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование; 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) / А.В. Иванова, С.А. Курманова, Е.В. Митющенко, С.Р. Мугаллимова, Г.Р. Прозорова, Т.А. Саркисян, В.И. Седакова, Н.В. Суханова, Н.В. Турковская. – Сургут: БУ «Сургутский государственный педагогический университет», 2018. – 87 с. – Текст: непосредственный.

3. Материалы секции «Воспитательная работа по математике». – Текст: электронный // XII Международная студенческая научная конференция «Студенческий научный форум – 2020»: официальный сайт. – 2020. – URL: <https://scienceforum.ru/2020/section/2018001198> (дата обращения: 27.02.2021).

4. Материалы секции «Воспитательная работа по математике». – Текст: электронный // XIII Международная студенческая научная конференция «Студенческий научный форум – 2021»: официальный сайт. – 2021. – URL: <https://scienceforum.ru/2021/section/2018001628> (дата обращения: 27.02.2021).

5. Суханова Н.В. Популяризация математических знаний в вузе посредством профессионального конкурса «Экстремум» / Н.В. Суханова, Г.Р. Прозорова. – Текст: непосредственный // *Перспективы развития высшей школы: материалы I Между-народной научно-практической конференции (25 сентября 2020 года) / отв. редактор М.В. Баделина*. – Тюмень: ТИУ, 2020. – С. 382–386.

*В.Н. Таран, к.т.н, доцент
Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского,
г. Симферополь, Россия
М.А. Лапина, к.ф.-м.н, доцент
Северо-Кавказский федеральный университет,
г. Ставрополь, Россия*

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ИТ-КАДРОВ

***Аннотация.** Скачок развития информационно-коммуникационных технологий позволил поставить вопрос в современном обществе о цифровизации экономики, что предполагает наличие квалифицированных ИТ-специалистов в разных ее отраслях и использование их компетенций в различных аспектах. Таким образом, приоритетным направлением подготовки специалистов является направления, связанные с информационными технологиями. Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации сообщает, что развитие ИТ-образования имеет направленность на устранение существующего дефицита профессиональных ИТ-кадров [1], а в программе «Цифровая экономика» закреплены некоторые экономикообразующие показатели по подготовке ИТ-специалистов, в том числе указывается, что доля населения, обладающего цифровыми навыками, должна достигнуть 40 %. Новые условия требуют новых методов и форм обучения, среди которых наиболее востребованным и понятными молодежи являются цифровые технологии, дополняющие, а часто и полностью заменяющие классические формы обучения (доска, мел, лекция, конспект). Особенно важно будущих ИТ-специалистов научить ориентироваться в информационном пространстве, владеть актуальной и достоверной информацией. Авторы [2] говорят о проблеме нехватки высококвалифицированных специалистов и их подготовки с точки зрения требований работодателей. Авторы [3] предлагают мотивировать к обучению за счет разработки практически применимых проектов – программных продуктов в виде тренажерных программ по различным дисциплинам. Авторами [4–12] поднимается вопрос о формировании прикладных компетенций, вовлечении студентов в проектную деятельность, обеспечении онлайн-поддержки студентов, их самостоятельной и проектной работы. **Целью данного исследования** является анализ современных инструментов цифрового обучения при подготовке ИТ-специалистов и обоснование требований к их применению. В рамках проведенного исследования **использовались методы** такие, как: теоретические, количественные и экспертные. Был проведен качественный и количественный анализ абитуриентов, поступивших на компьютерные специальности, и выпускников, а также их трудоустройство и проблемы, с которыми столкнулись в первый год. **Выводы и рекомендации.** Результаты исследования могут быть использованы при формировании новых учебных планов для компьютерных направлений обучения, при планировании и организации занятий, в том числе лабораторных и практических с применением цифровых инструментов обучения. Также интерактивные формы проведения занятий повышают интерес к изучаемому предмету и усиливают мотивацию к самообучению в дальнейшем, что положительно сказывается на дальнейшей профессиональной деятельности. Отдельно можно остановиться на применении цифровых форм обучения при проектной деятельности и практического применения полученных знаний и умений, а в совокупности, компетенций к разработке индивидуальных или совместных проектов, которые могут носить расчетный характер, или графическое представление, или динамический вид, или мультимедийный и т. п.*

***Ключевые слова:** подготовка ИТ-специалистов, формы обучения, цифровые технологии, цифровизация образования, компетенции, профессиональная деятельность.*

V.N. Taran, Dr. Ph.D. Associate professor,
V.I. Vernadsky Crimean Federal University,
Simferopol, Russia
M.A. Lapina, Dr. Ph.D. Associate professor,
North-Caucasus Federal University,
Stavropol, Russia

DIGITALIZATION OF EDUCATION AS A TOOL FOR IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING FOR IT SPECIALISTS

Abstract. *Research problem.* The leap in the development of information and communication technologies made it possible to raise the question in modern society about the digitalization of the economy, which implies the availability of qualified IT specialists in its various industries and the use of their competencies in various aspects. Thus, the priority area for training specialists is areas related to information technology. The Ministry of Digital Development, Communications and Mass Media of the Russian Federation informs that the development of IT education is aimed at eliminating the existing shortage of professional IT personnel [1], and the Digital Economy program contains some economic-forming indicators for the training of IT professionals, including it is indicated that the proportion of the population with digital skills should reach 40 %. New conditions require new methods and forms of education, among which digital technologies are the most popular and understandable for young people, complementing and often completely replacing classical forms of education (blackboard, chalk, lecture, synopsis). Future IT specialists need to learn how to navigate the information space, to own up-to-date and reliable information. The authors [2] talk about the problem of the lack of highly qualified specialists and their training from the point of view of employers' requirements. The authors [3] propose to motivate people to study by developing practically applicable projects – software products in the form of training programs in various disciplines. The authors [4–12] raise the issue of the formation of applied competencies, the involvement of students in project activities, the provision of online support for students, their independent and project work.

The purpose of this study is to analyze modern digital learning tools in the training of IT specialists and substantiate the requirements for their use.

Within the framework of the study, **methods** such as theoretical, quantitative, and expert were used. A qualitative and quantitative analysis was carried out of applicants who entered computer specialties and graduates, as well as their employment and the problems they faced in the first year.

Conclusions and recommendations. The results of the research can be used in the formation of new curricula for computer training areas, in the planning and organization of classes, including laboratory and practical with the use of digital learning tools. Also, interactive forms of conducting classes increase interest in the subject being studied and enhance the motivation for self-study in the future, which has a positive effect on further professional activities. Separately, we can dwell on the use of digital forms of education in project activities and the practical application of the knowledge and skills acquired, and in the aggregate, competencies for the development of individual or joint projects, which can be of a calculated nature, or a graphical representation, or a dynamic view, or multimedia, etc.

Keywords: training of IT specialists, forms of education, digital technologies, digitalization of education, competencies, professional activities.

Введение. На фоне пандемии и перехода к дистанционным формам обучения инженерное образование, которым всегда славилось постсоветское пространство, переживает кризис и нуждается в дополнительном инструментарии и технической поддержке образовательного процесса для выполнения поста-

новлений правительства о насыщении рынка труда высококвалифицированными ИТ-специалистами.

Развитие ИТ-образования направлено на устранение существующего дефицита профессиональных кадров в сфере информационных технологий, которое обусловлено как сформировавшейся в стране спецификой системы подготовки ИТ-специалистов, так и последствиями накопленной «демографической ямы» [1]. Преодоление дисбаланса между спросом на ИТ-кадры и их предложением – первоочередная задача высшего технического образования.

Введение в современных условиях системы дистанционного образования в форме электронной образовательной среды требует новых подходов к повышению заинтересованности обучаемых к усвоению материала. С одной стороны, электронная образовательная среда облегчает доступ к информационной составляющей процесса обучения, но с другой – получаемая информация не в полной мере отвечает условиям мотивации ее усвоения [2].

Цифровизация образовательного процесса частично произошла в средней школе с введением электронных журналов. Высшая школа также нуждается в цифровых технологиях, позволяющих использовать современные информационно-коммуникационные образовательные технологии, которые переводят процесс обучения в совершенно новый формат.

Переход учебного процесса на дистанционные формы в условиях режима самоизоляции весной 2020 года стал испытанием для всей системы образования, в том числе для высшего. При этом прикладные специальности единогласно признавались наиболее пострадавшими в силу фокуса на освоении практических навыков, тесной связи с инфраструктурой образовательной организации и слабым покрытием учебного плана имеющимися цифровыми решениями [3].

Основная задача высшего образования заключается в формировании высококвалифицированных кадров, способных к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность [4].

Образование в ближайшие годы будет все больше и больше будет адаптироваться к запросам людей, рожденных в эпоху цифровых технологий, с упором на технологичность. В настоящее время большое внимание уделяется вопросам повышения качества образования, создания условий для развития цифрового образовательного пространства, активного расширения образовательного медиапространства и формирования направлений цифровой педагогики [5].

Целью данной статьи является анализ образовательных технологий и профессионального инструментария при обучении ИТ-направлениям и специальностям, а также исследование их влияния на мотивацию обучающихся к получению знаний, в том числе общих и профессиональных компетенций.

Образовательные технологии и профессиональный инструментарий при обучении ИТ-направлениям.

Анализ классических образовательных технологий.

Процесс информатизации общества и интенсивное развитие цифровой экономики дают возможность по-новому взглянуть на многие явления окружа-

ющего мира, в том числе связанные с использованием современных информационных и коммуникационных технологий и суперкомпьютерных технологий. Требования работодателей к специалистам в сфере IT-образования растут. Один из способов решения этой проблемы – постепенное развитие профессиональные компетенции и творческие способности будущих IT-специалистов от пропедевтики до профессионализма в система непрерывного многоуровневого образования [6].

Интерактивные методы обучения предполагают инновационную логику образовательного процесса «от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение» [7]. Цифровые технологии, как отмечают авторы [8], можно рассматривать в качестве педагогического инструмента в новом формате обучения в виде расширения сознания личности с учетом возможностей информационной революции.

Для привлечения внимания в процессе обучения и его удержания, как отмечалось в [9], требуется включать элементы интерактивности, а также практической деятельности, т. к. в процессе обучения запоминание происходит более эффективно при выполнении конкретных заданий и манипуляций обучающимися, а простое прослушивание материала откладывается в памяти не более, чем на 20 %. При этом конспектирование, формулирование тезисов, вопросов, выделение ключевых слов или «опорных сигналов» позволяет добиться 80 % усвоения теоретического материала. Это позволяет привить интерес к предмету, повышает желание обучающегося получать новые знания, углубляя уже имеющиеся и в конечном счете мотивирует его к обучению. Ведь значительно интереснее изучать то, что понимаешь, в чем хорошо ориентируешься, о чем можешь рассказать новичку, чему сам можешь научить другого.

В последнее время наблюдается тенденция к переводу на самостоятельное изучение теоретического материала. Возможно, это связано с эпидемической обстановкой и дистантом, введенным во многих ВУЗах для продолжения непрерывного обучения при карантинах и высокой заболеваемости ППС и обучающихся. Для технических и инженерных специальностей эта тенденция оказалась губительной, особенно на 1 и 2 курсе. Школьники, недавно покинувшие средние образовательные заведения, не готовы к восприятию теоретического материала дисциплин технического и естественно-научного цикла в виде многостраничных документов, к самостоятельной его проработке и осмыслению. Многие из них в процессе школьного обучения полагались на объяснение учителя, не заглядывая при этом в учебник для ознакомления с теорией, а выполняли только практические задания. Часто можно столкнуться с тем, что студент при прочтении технического текста не может ответить на вопросы по этому тексту, если они перефразированы или предполагают выделение некоторой цепочки рассуждений. Не могут привести пример, подтверждающий изученное теоретическое положение.

В то же время лекционное изложение материала, при котором идет общение преподавателя и обучающегося, позволяет скорректировать изложение материала с учетом его восприятия. Повторять ключевые положения, выделять голосом и интонацией наиболее важные элементы рассуждений, проводить до-

полнительное объяснение непонятных моментов теоретического материала и подтверждающих примеров. Отсылать к выделенным или выписанным формулам, схемам и понятиям. Пояснить при помощи указки иногда значительно эффективнее, чем словесно описывать почему в этой формуле или записи появилось выделенное выражение или переменная. Лекция «глаз-в-глаза» является наиболее результативным способом получения знаний. Многие студенты не готовы воспринимать лекцию, при этом считают самым главным занятием практическое или семинарское занятие, лабораторную работу. На самом деле на этих занятиях проверяется усвоение материала и его практическое применение, а обучение и восприятие происходит на лекции.

Однако, классическая лекция, где, кроме мела и доски, нет других инструментов, отходит на второй план. Интерактивная доска, презентация, видеоролик, электронные тесты – все это способствует более полному вовлечению в изучаемый материал. При этом подключаются такие виды памяти, как: зрительная, слуховая и двигательная. Запоминание, подкрепленное визуальными образами, выполненными небольшими заданиями, сменой деятельности, переходит на новый уровень и становится частью получаемых в процессе обучения профессиональных компетенций.

Современные образовательные технологии. Итак, остановимся на современных образовательных технологиях и их роли в формировании мотивации к обучению в процессе подготовки IT-специалистов.

Как отмечают авторы [10], проектные технологии – один из эффективных инструментов формирования профессионального опыта и развития универсальных компетенций. Действительно, работая над проектом, обучающийся проходит все стадии жизненного цикла разработки и представления своей идеи от ее осознания и формулирования до практического внедрения (или теоретической возможности внедрения). Работа над проектом может предполагать работу в команде, а значит, необходимо распределение обязанностей и зоны ответственности. Обучающиеся учатся при этом не только отвечать перед преподавателем за выполненную работу, но и перед своей командой, что чаще всего является наиболее действенным стимулом к качественному выполнению своей части задания. Также очень важно распределение времени, т. е. сроков выполнения проекта и его составляющих. И, конечно, самым сложным этапом является представление и защита проекта. Надо убедить в актуальности, возможности применения, эффективности получаемых результатов и, может, достижения экономичности, т. е. уменьшении затрат и повышении дохода.

Авторы [11] предлагают технологию «перевернутый класс», которая сегодня успешно развивается и представляет собой обучающую стратегию и тип смешанного обучения, изменяющего традиционную среду обучения за счет предоставления обучающего контента онлайн, т. е. вне класса. В «перевернутом классе» обучающиеся смотрят видеолекции, сотрудничают в интернет-дискуссиях, проводят исследования дома, а также работают над индивидуальными и групповыми проектами в классе под руководством преподавателя. Таким образом, «перевернутое обучение» – это педагогический подход, при котором обучение непосредственно переходит от пространства обучения группы

к отдельному, индивидуальному пространству обучения, а конечное пространство группы преобразуется в динамичную интерактивную среду обучения, где преподаватель ведет студентов, когда они применяют концепции и творчески участвуют в изучении предмета.

Одной из новых современных педагогических технологий, которые применяются при обучении студентов технических и естественно-научных направлений, является дополненная реальность (Augmented Reality – AR) и виртуальная реальность (Virtual Reality). Общеизвестно, что наилучшее усвоение нового материала происходит при зрительном восприятии информации, а закрепление – при непосредственном выполнении определенных, строго регламентированных повторяющихся действий. Таким образом, чтобы воспринимать и осмысливать новые знания, желательно увидеть объект изучения, а для полного погружения в знания об объекте, необходимо научиться им манипулировать [12]. Визуализированная виртуальная информация синхронизируется в режиме реального времени с окружающим пользователя пространством, за счет чего происходит полное погружение в дополненную реальность, что приводит к улучшенному восприятию обучающего материала [9].

Таким образом, занятия, совмещающие изучение виртуального объекта, его трехмерное изображение, внутреннее строение, визуализацию процессов, проходящих в нем, позволяет эффективнее усваивать знания об этом объекте и процессах, формируют навыки использования этих знаний и общие профессиональные компетенции. Возможность же создать самостоятельно такой объект предполагает его всестороннее изучение, моделирование его трехмерного изображения и, возможно, его состояний при разных ситуациях и сценариях развития общей системы. А, кроме того, это увлекательно и интересно. А то, что вызывает интерес, хочется изучать, создавать и применять на практике, т. е. предполагает ненавязчивую мотивацию к обучению.

Авторы [13] рассматривают в качестве инструмента обучения смартфон, т. е. предлагают использовать его не только как инструмент личной коммуникации, но и как звено современных образовательных технологий в школе, вузе, в системах повышения квалификации и дополнительного образования. Действительно, «умный телефон» позволяет быстро находить необходимую оперативную информацию, ориентироваться в пространстве, делать снимки или видео необходимых материалов или интересных объектов, планировать свое время, обмениваться мгновенными сообщениями и многое другое. Однако, при обучении, как обращают внимание указанные авторы, работа в режиме «многозадачности» и отвлекаемости быстро перегружает имеющийся у обучающегося ресурс для оперирования текущей информацией, рассеивает внимание. К тому же с режимом «многозадачности» легче справляются девушки (это связано с природными особенностями мозговой деятельности), а на технических направлениях большей частью обучаются юноши, что соответствует приоритетному использованию режима «однозадачности», но при определенном развитии соответствующих навыков и юноши могут успешно справляться одновременно с несколькими заданиями сразу.

Одним из интереснейших направлений использования современных образовательных технологий в дистанционном формате обучения и в очном является «геймификация». Авторы [14] называют геймерство или геймификацию учебного процесса своеобразным феноменом информационной эпохи, который соединяет в себе внутренне присущее человеку стремление к соревнованию, соперничеству, игре с современными возможностями информационных технологий, одним из «продуктов» электронной культуры, под которой мы понимаем совокупность результатов творчества и коммуникации людей в условиях внедрения IT-инноваций, характеризующуюся созданием единого информационного пространства, виртуальной формой выражения, дистанционной технологией, либеральностью контента.

Можно выделить следующие положительные характеристики педагогической технологии «геймификации»:

- повышение мотивации обучающихся к образовательной деятельности;
- появление соревновательного желания достичь поставленную цель;
- вовлечение в образовательный процесс на протяжении всей игры.

Разновидностью применения геймификации являются web-квесты, прохождение которых соответствует прохождению уровней компьютерной игры, при этом возможно использование разной доступной информации, в том числе из интернета, а также наличие возможности выбора собственных сценариев квеста и траекторий его прохождения.

Как отмечают авторы [14] важной когнитивной ценностью человека становится собственный опыт, связанный с уверенностью в возможности получения знаний самостоятельно. «Точка зрения» становится порой ценнее истины, а частное мнение дороже исторически накопленных знаний и фактов, запечатленных в книгах и рукописях.

«Геймификация» («игрофикация») как игровая технология повышает интерес к занятиям, повышает мотивацию, поднимает здоровую спортивную конкуренцию в образовательном пространстве. Учащиеся в процессе выполнения игровых заданий активны, самостоятельно предлагают и выбирают возможные варианты решений, коммуницируют между собой, что способствует более эффективному обучению и закреплению получаемых знаний.

Также отдельно хотелось бы остановиться на создании портфолио, которое включает в себя не только общую информацию об обучающемся, но и его достижения в учебной, научной, спортивной, общественной жизни или его увлечения и хобби. Однако основная задача использования портфолио в учебном процессе – это диагностика формирования творческих способностей, профессионально важных компетенций будущего специалиста, сбор, систематизация результатов во всех видах деятельности и представление работодателям в наиболее выгодном свете выпускника [15].

Заключено. Современные педагогические образовательные технологии, применяемые при обучении техническим направлениям, приближают процесс обучения к цифровизации всего общества и, в том числе, цифровизации образования, а также позволяют мотивировать к обучению студентов, помогают получить более качественный результат и в итоге получить к выпуску компетент-

ного профессионала, готового к самостоятельному освоению новых знаний, соответствующих дальнейшей профессиональной деятельности.

Кроме того, процесс обучения становится интересным не только студенту, но и преподавателю, который из года в год ведет один и тот же набор дисциплин, затягивает рутину, пропадает новизна восприятия излагаемого материала. Новые формы обучения делают работу преподавателя более насыщенной, востребованной, повышают самооценку преподавателя (не только студента), приводят к новым идеям и научным открытиям.

Профессиональное развитие можно считать успешным и эффективным только тогда, когда на него нацелен преподаватель при творческом переосмыслении содержания своей деятельности, а также полученные знания и умения могут стать хорошей основой для его дальнейшей научной работы [5].

Таким образом, поставленные перед системой образования России новые задачи по переводу части образовательного процесса в дистанционный формат, возможно реализовать лишь посредством совершенствования современных образовательных технологий, в том числе и технологий электронного образования [16].

Цифровизация образования является современным инструментом повышения качества обучения [16–20] и объективного выявления полученных при обучении компетенций, навыков и умений, готовности выпускника к самостоятельной профессиональной деятельности.

Литература

1. Taran V.N. *Quality Criteria for Professional Training of Personnel In IT Industry In: Proceedings of 2018 17th Russian Scientific and Practical Conference on Planning and Teaching Engineering Staff for the Industrial and Economic Complex of the Region, PTES 2018 17. 2018. – С. 47–50. – DOI: 10.1109/PTES.2018.8604267.*

2. Поляков Л.Г., Полякова Т.Д. *К вопросу практической направленности обучения студентов технического вуза основам начертательной геометрии. Открытое образование. 2020. – Т. 24. – № 2. – С. 29–38. – DOI: <http://dx.doi.org/10.21686/1818-4243-2020-2-29-38>.*

3. Захарова У.С., Вилкова К.А., Егоров Г.В. *Этому невозможно обучить онлайн: прикладные специальности в условиях пандемии. Вопросы образования. – 2021. – № 1. – С. 115–137. – DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-115-137.*

4. Белько Е.С., Зыкова Т.В., Кузнецова И.В., Кытманов А.А., Тихомиров С.А. *Использование электронных обучающих курсов при организации самостоятельной работы студентов. Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 1. – С. 107–112.*

5. Ekaterina Konopko, Olga Pankratova, Edwin Nersesyan, Jabir Abdullaev *Training of Teachers for Professional Activity in the Digital Environment of the Educational Space. CEUR Workshop Proceedings. In 2019 International Conference on Innovative approaches to the application of digital technologies in education and research SLET-2019 <http://ceur-ws.org/Vol-2494>.*

6. Lidiya Chirkova, Irina Testova *The Development of the Informative Line "Modelling" Using Fractals in a Continuous Multi-Level Education System. CEUR Workshop Proceedings. In 2019 International Conference on Innovative approaches to the application of digital technologies in education and research SLET-2019 <http://ceur-ws.org/Vol-2494>.*

7. Kormakova V., Klepikova A., Musaelian E., Baybikowa G., Lapina M. *Formation of ICT Competencies of Postgraduate Students of Teacher Education Based on Interactive Techniques: CEUR Workshop Proceedings SLET-2019. Proceedings of the International Scientific Conference Innovative Approaches to the Application of Digital Technologies in Education and Research, 2019. – Pp. 11–21. <http://ceur-ws.org/Vol-2494>.*

8. Сергеева А.И. Активизация когнитивных процессов обучающихся с использованием нейropsихологических упражнений в онлайн-формате обучения. *Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin)*. – 2021. – 2 (214). – С. 112-118. – DOI 10.23951/1609-624X-2021-2-112-118.
9. Viktoriya N. Taran Use of Elements of Augmented Reality in the Educational Process in Higher Educational Institutions. *CEUR Workshop Proceedings. In 2019 International Conference on Innovative approaches to the application of digital technologies in education and research SLET-2019* http://ceur-ws.org/Vol-2494/paper_28.pdf.
10. Irina Bubenschikova, Marina Kolomina, Marina Litvinova, Timur Vezirov Use of Project Technologies in Implementation of Activity Approach in Training First-Year Bachelor's Degree Students at Modern Stage of Education Digitalization. *CEUR Workshop Proceedings. In 2019 International Conference on Innovative approaches to the application of digital technologies in education and research SLET-2019* <http://ceur-ws.org/Vol-2494>.
11. Воронина М.В. «Перевернутый» класс – инновационная модель обучения. *Открытое образование*. – Т. 22. – № 5. – 2018. – DOI: 10.21686/1818-4243-2018-5-40-51.
12. Viktoriya Taran, Ivan Azarov and Polina Konopko, Augmented Reality as a Modern Learning Tool. *CEUR Workshop Proceedings. In 2020 International Conference on Innovative approaches to the application of digital technologies in education and research SLET-2020*.
13. Безгодова С.А., Мукляева А.В., Юмкина Е.А. Смартфон как инструмент обучения: психологический анализ. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*. – № 3. – 2020. – С. 81–91. – DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-41.
14. Никитин Г.М. Геймерство как социокультурный феномен в современной педагогической науке. *Педагогика: история, перспективы*. – Т. 3. – № 5. – 2020. – С. 42–55. – DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-42-55.
15. Svetlana Panyukova Didactic Potential of Web Portfolio: Theory and Practice. *CEUR Workshop Proceedings. In 2019 International Conference on Innovative approaches to the application of digital technologies in education and research SLET-2019* <http://ceur-ws.org/Vol-2494>.
16. Абдуллаев Д.А., Конопко Е.А., Панкратова О.П., Таран В.Н., Эдиев А.М. Инструментарий цифрового образования и обзор ресурсов для дистанционного взаимодействия. *ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: сборник трудов V Международной научно-практической конференции*. Ответственный редактор В.Н. Таран. – Симферополь, 2020. – С. 4–6.
17. Rugelj J., Lapina M.: *Game Design-Based Learning of Programming*. *CEUR Workshop Proceedings SLET-2019 – Proceedings of the International Scientific Conference Innovative Approaches to the Application of Digital Technologies in Education and Research, 2019*. – Pp. 29–42.
18. Parfenov D., Zaporozhko V., Lapina M., Sora D.: *Development and Research of Algorithms for the formation of the Individual Educational Trajectories of Students in the Digital Educational Platform*. *CEUR Workshop Proceedings SLET-2019. Proceedings of the International Scientific Conference Innovative Approaches to the Application of Digital Technologies in Education and Research, 2019*. – Pp. 258–265.
19. Aletdinova A., Konshina A., Lapina M. *Implementation of the Gamification Method in the Development of a Distance Course “Crowdsourcing Management”*: *CEUR Workshop Proceedings SLET-2019 – Proceedings of the International Scientific Conference Innovative Approaches to the Application of Digital Technologies in Education and Research, 2019*. – Pp. 60–69.
20. Dochshanov A., Lapina M. *Robotics in STEM Education: a Multiperspective Strategy Case Study*: *CEUR Workshop Proceedings SLET-2019 – Proceedings of the International Scientific Conference Innovative Approaches to the Application of Digital Technologies in Education and Research, 2019*. – Pp. 123–130.

Г.Г. Тенюкова, д.пед.н., профессор
Е.Г. Хрисанова, д.пед.н., профессор,
Чуваши́йский государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева, Чебоксары, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОДУКТИВНО-ТВОРЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Аннотация. Формирование навыков продуктивно-творческого взаимодействия в структуре профессионально-воспитательной подготовки педагога-музыканта

Проблема исследования. Современное общество испытывает потребность в человеке культуры, ориентированном в своей деятельности на Другого, способном действовать продуктивно и оценивать результаты своей деятельности, активно взаимодействовать с окружающим миром. В то же время, обществу нужна креативная личность, способная к творческому решению профессиональных и жизненных задач. Значительным потенциалом для формирования такой личности обладают дисциплины творческого цикла – изобразительное искусство и музыка. Необходимость реализации воспитывающего потенциала названных дисциплин выдвигает на первый план социальную природу учения и развития личности, ориентацию на взаимодействие участников образовательного процесса. От учителей в такой ситуации требуется владение навыками продуктивно- творческого взаимодействия с обучающимися. Целью исследования является обоснование педагогических условий формирования навыков продуктивно-творческого взаимодействия у будущих учителей музыки в процессе их обучения в вузе. Методы исследования: анализ психологической и педагогической литературы в целях определения сущности продуктивно-творческого взаимодействия; изучение опыта установления учителями музыки продуктивно-творческого взаимодействия с обучающимися, наблюдение за педагогической деятельностью студентов-практикантов, опрос студентов. Исследование проведено на базе Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. Выводы и рекомендации. Проблема освоения продуктивных способов деятельности отражена в психологических работах В.В. Давыдова, В.Т. Кудрявцева и др.; в исследованиях В.А. Андреева, В.А. Сластинина и др.; в трудах в области музыкальной педагогики Н.А. Ветлугиной, Э.Б. Абдулина и др. В результате анализа понятий «взаимодействие», «деятельность» определено понятие «продуктивно-творческое взаимодействие», под которым понимается такое взаимодействие педагога и обучающихся, которое обеспечивает в процессе обучения координацию действий обеих сторон, взаимопонимание, поддержку друг друга, отношения доверительного сотрудничества, результатом которого является личностное развитие обучающихся.

В процессе опытной работы было установлено, что все учителя считают необходимым установление на уроке продуктивно-творческого взаимодействия учитель – ученики, ученик – музыка, учитель – музыка – ученик, без которого невозможно создать творческую атмосферу на уроке. Аналогичные результаты были получены при опросе студентов. Вместе с тем анализ анкет показал, что у каждого учителя продуктивно-творческое взаимодействие реализуется через свои подходы и виды деятельности: инструментальную деятельность, инструментальное взаимодействие, проектная деятельность, вокально-хоровая деятельность. Стиль проектно-творческого взаимодействия, как отметили учителя, формируется в процессе накопления опыта педагогической деятельности. Что касается студентов, для них характерно копирование образцов деятельности своих учителей-наставников. Было установлено, что практиканты испытывают затруднения: в установлении взаимодействия с обучающимися; в том, чтобы сделать это взаимодействие продуктивным и творческим.

Проведенное исследование позволило сформулировать педагогические условия, которые, по нашему мнению, обеспечивают эффективное формирование у будущих учителей музыки навыков продуктивно-творческого взаимодействия.

1-е условие. Использование наряду с традиционными технологиями продуктивно-творческой деятельности в процессе обучения дисциплинам учебного плана. Технология продуктивно-творческого взаимодействия как организация совместной деятельности развивает, заставляет думать, творить, действовать. Она строится на принципах общехудожественного постижения искусства: увлеченности и эмоциональной отзывчивости; культуросообразности; природосообразности (от игры к творчеству); единства воспитания и образования, синтеза всех видов искусств и сфер жизни; одновременной работы всех анализаторов (зрение, слух, осязание).

2-е условие. Формирование у студентов интереса к организуемому взаимодействию на основе учета их индивидуально-личностных особенностей, создания ситуации успеха, построения траектории саморазвития.

3-е условие. Создание продуктивно-творческой среды на факультете путем вовлечения студентов в совместную с преподавателями творческую проектную деятельность.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке основных образовательных программ, рабочих программ дисциплин, реализуемых в процессе подготовки педагогов-музыкантов, при проведении исследований в области профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования.

Ключевые слова: *продуктивно-творческое взаимодействие, навыки, учитель музыки, урок музыки.*

G.G. Tenyuckova, PhD, Professor

E.G. Khrisanova, PhD, Professor

I.Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University

FORMATION OF SKILLS OF PRODUCTIVE AND CREATIVE INTERACTION IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL TRAINING OF A TEACHER-MUSICIAN

Abstract. *The research problem. Modern society is experiencing the need for a person of culture, oriented in their activities to Another, able to act productively and evaluate the results of their activities, actively interact with the world around them. At the same time, society needs a creative person who is able to creatively solve professional and life problems. The disciplines of the creative cycle – fine arts and music – have a significant potential for the formation of such a personality. The need to realize the educational potential of these disciplines brings to the fore the social nature of teaching and personal development, the focus on the interaction of participants in the educational process. Teachers in this situation are required to possess the skills of productive and creative interaction with students. The purpose of the study is to substantiate the pedagogical conditions for the formation of skills of productive and creative interaction among future music teachers in the process of their training at the university. Research methods: analysis of psychological and pedagogical literature in order to determine the essence of productive and creative interaction; study of the experience of establishing productive and creative interaction with students by music teachers, observation of the pedagogical activity of students-trainees, a survey of students. The study was conducted on the basis of the I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University. Conclusions and recommendations. The problem of mastering productive methods of activity is reflected in the psychological works of*

V.V. Davydov, V.T. Kudryavtsev, etc.; in the studies of V.A. Andreev, V.A. Slastenin, etc.; in the works in the field of music pedagogy by N.A. Vetlugina, E.B. Abdulin, etc. The analysis of the concepts of “interaction”, “activity” define the concept of “productive-creative interaction”, which is defined as the interaction of the teacher and students, which provides in the process of learning

the coordination of both sides, understanding, support each other, the relationship of trust-based cooperation, the result of which is the personal development of students.

In the course of experimental work, it was found that all teachers consider it necessary to establish a productive and creative interaction between teacher-students, student-music, teacher-music-student, without which it is impossible to create a creative atmosphere in the classroom. Similar results were obtained in the survey of students. At the same time, the analysis of the questionnaires showed that each teacher's productive and creative interaction is realized through their own approaches and activities: instrumental activities, instrumental interaction, project activities, vocal and choral activities. The style of project-creative interaction, as noted by the teachers, is formed in the process of accumulating experience of pedagogical activity. As for students, it is typical for them to copy samples of the activities of their teachers-mentors. It was found that trainees have difficulties: in establishing interaction with students; in making this interaction productive.

The conducted research allowed us to formulate the pedagogical conditions that, in our opinion, ensure the effective formation of the skills of productive and creative interaction among future music teachers.

1st condition. Using along with traditional technologies of productive and creative activity in the process of teaching the subjects of the curriculum. The technology of productive and creative interaction as an organization of joint activities develops, makes you think, create, and act. It is based on the principles of general artistic comprehension of art: passion and emotional responsiveness; cultural conformity; natural conformity (from play to creativity); unity of upbringing and education, synthesis of all types of arts and spheres of life; simultaneous operation of all analyzers (vision, hearing, touch).

2nd condition. Formation of students' interest in organized interaction on the basis of taking into account their individual and personal characteristics, creating a situation of success, building a trajectory of self-development.

3rd condition. Creating a productive and creative environment at the faculty by involving students in joint creative project activities with teachers.

The results of the study can be used in the development of basic educational programs, working programs of disciplines implemented in the process of training teachers-musicians, in conducting research in the field of professional training of bachelors of pedagogical education.

Keywords: *productive and creative interaction, skills, teacher-musician, music lesson.*

Введение. Процессы трансформаций в современной социокультурной ситуации обусловили формулировку новых требований к личности, необходимых для ее активной жизнедеятельности, саморазвития и самореализации: готовность и способность к продуктивной деятельности и рефлексии ее результатов, активному взаимодействию с окружающей действительностью. Современное общество испытывает потребность в человеке культуры, ориентированном в своей деятельности на взаимодействие и диалог с окружающими, сотрудничество в достижении общих целей. Социальная природа учения и развития личности, ориентация на многообразие форм взаимодействий и общения становятся определяющими основами педагогического процесса.

Продуктивное взаимодействие значимо в образовательном процессе в целом и в частности в обучении творческим дисциплинам, способствующим развитию художественного воображения, образно-ассоциативного мышления, активизации памяти, наблюдательности, формированию внутреннего мира ребенка. Однако для того, чтобы музыка как учебная дисциплина в полной мере реализовывала свой воспитательный и развивающий потенциал, от учителя требуется особый стиль профессиональной деятельности, получивший название «продуктивно-творческое взаимодействие».

Теоретический анализ литературы. В современной педагогической науке уделяется большое внимание изучению сущности, роли и функций педагогического взаимодействия.

Проблема педагогического взаимодействия освещена в исследованиях многих ученых: И.А. Зимней [6], В.П. Панюшкина [10], Н.Ф. Радионовой [12] и др. Ориентация на освоение продуктивных способов деятельности отражена в работах В.В. Давыдова [4], В.Т. Кудрявцева [8], В.И. Андреева [2], В.А. Сластенина [13]; исследователей в области музыкальной психологии: В.И. Петрушина [11], Е.В. Назайкинскогo [9] и др.; ученых в области музыкальной педагогики и методики музыкального образования: Н.А. Ветлугиной [3], Л.Г. Дмитриевой [5], Д.Б. Кабалевского [7], Э.Б. Абдулина [1] и др.

В результате анализа понятий «общение», «взаимодействие», «деятельность» определено понятие «продуктивно-творческое взаимодействие». В процессе исследования было сформулировано рабочее определение сущности продуктивно-творческого взаимодействия педагогов и обучающихся как их сотрудничество, обеспечивающее координацию действий, взаимопонимание, поддержку друг друга, результатом которого является процесс личностного развития как педагогов, так и школьников в образовательном процессе.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о наличии необходимой теоретико-методологической базы для решения проблемы установления продуктивно-творческого взаимодействия в образовательном процессе. Однако к настоящему времени такой ее аспект, как подготовка педагогов к реализации продуктивно-творческого взаимодействия на уроках музыки при всей значимости результатов передового педагогического опыта и научных исследований является недостаточно изученной.

Цель исследования. Вышеизложенное позволило сформулировать цель исследования: обоснование педагогических условий формирования навыков продуктивно-творческого взаимодействия у будущих учителей музыки в процессе их обучения в вузе.

База исследования. Исследование было проведено на базе факультета художественного и музыкального образования в Чувашском государственном педагогическом университете им. И.Я. Яковлева.

Методы и методики исследования: анализ психологической и педагогической литературы в целях определения сущности продуктивно-творческого взаимодействия; изучение опыта установления учителями музыки продуктивно-творческого взаимодействия с обучающимися, наблюдение за педагогической деятельностью студентов-практикантов, опрос студентов.

Результаты исследования и их обсуждение.

Анализ психолого-педагогической литературы, педагогического опыта установления и реализации взаимодействия педагогов и обучающихся в образовательном процессе позволили сделать вывод о специфических особенностях продуктивно-творческого взаимодействия на уроках музыки.

Во-первых, это взаимодействие обучающихся в процессе слушания музыки, в вокально-хоровом и инструментальном исполнении, в музыкально-

пластической деятельности, музыкальных импровизациях и сочинении музыки и др.

Во-вторых, это специфические принципы общехудожественного постижения искусства, лежащие в основе технологии продуктивно-творческого взаимодействия на уроках музыки: увлеченности и эмоциональной отзывчивости; культуросообразности; синтеза всех видов искусств; интеграции деятельности анализаторов (зрение, слух, осязание).

Изучив возрастные особенности младших школьников, мы пришли к выводу, что более результативным в музыкальном обучении детей данного возраста будет организация продуктивно-творческого взаимодействия на уроке – то есть, вовлечение учащегося в творческий процесс на всех этапах урока и во всех видах деятельности. Только взаимодействие ученика и учителя может привести к желаемым результатам, необходимым для наиболее эффективного музыкального развития младших школьников.

За основу изучения методов продуктивно-творческого взаимодействия в музыкальном воспитании школьников мы взяли концепцию и программу Д.Б. Кабалевского [7]. Логика построения методической системы Д.Б. Кабалевского привела к тому, что расширила формы практических музыкальных действий детей, включив в работу на самом раннем этапе не только простейшие виды исполнительства, но и элементарное детское музыкальное сочинительство. Методические идеи Д.Б. Кабалевского находятся в согласии не только с музыкой, но и с современной психолого-педагогической наукой [7].

Д.Б. Кабалевский определил в качестве основной задачи уроков музыки в общеобразовательной школе введение детей и подростков в мир большой серьезной музыки. По мнению ученого, формирование интереса и любви к музыке, расширение знаний о мире музыки позволяет оказать благотворное влияние на личностное развитие обучающихся. Одним из факторов достижения такого результата, считает Д.Б. Кабалевский [7], является установление продуктивно-творческого взаимодействия в учебном процессе. Примечательно, что в разработанной им программе рассматривается взаимодействие в достаточно широком смысле, включающем не только субъектов образования, но и отдельные компоненты его содержания и средства. Соответственно обозначены формы продуктивно-творческой деятельности на уроке: музыкальная импровизация как первооснова продуктивно-творческой деятельности, основанная на взаимодействии художественно-образного и конструктивного мышления, интерпретация исполнения музыкального произведения.

В процессе опытной работы мы выяснили, что все учителя считают продуктивно-творческое взаимодействие на уроке необходимым. Без организации творческого взаимодействия учителя – ученика, ученика – музыки, учителя–музыки–ученика невозможно организовать творческую атмосферу на уроке.

Анализ анкет показал, что у каждого учителя продуктивно-творческое взаимодействие реализуется через свои подходы и виды деятельности. Так, учитель № 20 школы, на уроках опирается на инструментальную деятельность. Основным инструментом считается блок флейта. Благодаря, инструментально-

му взаимодействию на уроке происходит продуктивно-творческая деятельность.

Учитель школы № 24, реализует продуктивно-творческое взаимодействие с помощью проектной деятельности. Ученики активно принимают участие при создании и защите индивидуальных и групповых проектов.

Учитель школы № 9, опирается в своей работе на вокально-хоровую деятельность. Она является ведущей и именно через ее методы и приемы учителю удается организовать результативное творческое взаимодействие на уроке.

Уроки музыки – это особые уроки, цель которых – овладение учащимися основами музыкальной грамотности: эмоционально воспринимать музыку как живое образное искусство во взаимосвязи с жизнью, со специальной терминологией и ключевыми понятиями музыкального искусства.

Для определения содержания подготовки будущих учителей к продуктивно-творческому взаимодействию на уроках музыки было проведено анкетирование учителей музыки общеобразовательных школ г. Чебоксары. Были заданы вопросы с целью выявления направлений и методов продуктивно-творческого взаимодействия в музыкальном образовании школьников.

Приведем примеры наиболее интересных для нашего исследования ответов учителей.

1. Особенности творческого взаимодействия на уроке музыки, по мнению опрошенных, заключаются в следующем:

– Творческое взаимодействие вплетается в обычный урок музыки, сочетается с пением, нотной грамотой, слушанием музыки, игрой на музыкальных инструментах. Творческое взаимодействие вырабатывает в детях стремление создать что-то свое, новое, лучшее.

– Главнейшая особенность уроков искусства (музыка, ИЗО, хореография) – увлечь процессом творчества, не только индивидуального, а прежде всего коллективного.

– Особенность урока – это сам урок музыки. При помощи музыки происходит общение с детьми. Основа урока взаимодействие учитель – ученик. На уроке они должны совместно творить.

2. Учителя считают, что продуктивное взаимодействие это:

– равноправное сотрудничество;

– вовлечение обучающихся в творческий процесс на уроке, в результате которого ученик начинает стремиться к творческому результату;

– продуктивное взаимодействие, это то, когда получился результат.

Особенно это видно при разучивании песни.

3. На уроках педагоги используют следующие методы, обеспечивающие продуктивно-творческое взаимодействие:

– методы соучастия (позволяет приобщиться к коллективным формам музыкальной деятельности (пение в хоре, ансамбле, игра в оркестре, музыкальном спектакле); позволяет учащимся попробовать свои силы, ощутить себя частью творческого коллектива), музицирования, импровизирования, метод учебных действий, метод проектов;

– основу моих подходов к обучению школьников составляет методика построения урока, заложенная Д.Б. Кабалевским;

– эмоциональной драматургии; забегание вперед, забегание назад.

4. Анкетирование показало, что учителя используют следующие технологии:

– на уроках музыки с детьми разрабатываем следующие проекты:

«Неделя искусств», «Экспозицию музеев», посвящённых композиторам;

– проектная методика, ИКТ, технологии коммуникативно-развивающего обучения, здоровье сберегающие технологии и т. д.

– здоровьесберегающие; интегрированного обучения; синквейн; кластер; от первого лица.

5. Учителям был задан вопрос, используют ли они интерактивные уроки?

Были получены ответы:

– да, использую. К таким урокам можно отнести уроки-репортажи по темам «Музыка Италии», «Музыка великих городов».

– интерактивный урок – это урок-игра любая, батл на музыкальную тему (о композиторе, песне, музыкальном инструменте и т. д.), урок-игра в командах, урок-путешествие с выполнением творческих заданий по ходу урока;

– использую РЭШ (Всероссийская электронная школа). В 1 и 2 классах совместно с хореографией. В 7 и 8 классах, по темам: «Современность в музыке», «Музыка в театре».

6. Нас интересовало, как учителям удастся организовать продуктивно-творческое взаимодействие на уроке. Были получены ответы:

– почти всегда удаётся, во всех классах;

– продуктивно-творческое взаимодействие пронизывает весь ход урока, используется на каждом уроке с 1 по 9 класс, без него нет результата на уроке музыки вообще;

– удаётся всегда и во всех классах. Во время разучивания любой песни.

7. Анализ результатов анкетирования показал, что учителя используют разнообразные средства для активизации творческого взаимодействия:

– игры, в которых ученики выступают в роли учителя;

– в первую очередь необходим доброжелательный настрой урока, взаимоуважение (учитель – ученик), интерес к предмету;

– наблюдения, наглядность; словесность.

Обобщив полученную информацию, мы пришли к следующим выводам:

– все учителя считают продуктивно-творческое взаимодействие на уроке необходимым. Без организации творческого взаимодействия учителя – ученика, ученика – музыки, учителя–музыки–ученика невозможно организовать творческую атмосферу на уроке;

– у каждого учителя продуктивно-творческое взаимодействие реализуется через свои подходы и виды деятельности (инструментальную деятельность, инструментальное взаимодействие, проектную деятельность, вокально-хоровую деятельность);

– стиль проектно-творческого взаимодействия, как отметили учителя, формируется в процессе накопления опыта педагогической деятельности;

– организация продуктивно-творческого взаимодействия, по мнению педагогов, возможна при соблюдении следующих условий: наличие у обучающихся интереса к организуемому взаимодействию; сочетание традиционных и инновационных методов и организационных форм; создание атмосферы творчества и свободного общения в коллективе.

Проведенное исследование позволило сформулировать педагогические условия, которые, по нашему мнению, обеспечивают эффективное формирование у будущих учителей музыки навыков продуктивно-творческого взаимодействия.

Первое условие. Использование наряду с традиционными технологиями продуктивно-творческой деятельности в процессе обучения дисциплинам учебного плана. Технология продуктивно-творческого взаимодействия как организация совместной деятельности развивает, заставляет думать, творить, действовать. Она строится на принципах общехудожественного постижения искусства: увлеченности и эмоциональной отзывчивости; культуросообразности; природосообразности (от игры к творчеству); единства воспитания и образования, синтеза всех видов искусств и сфер жизни; одновременной работы всех анализаторов (зрение, слух, осязание).

Второе условие. Формирование у студентов интереса к организуемому взаимодействию на основе учета их индивидуально-личностных особенностей, создания ситуации успеха, построения траектории саморазвития.

Третье условие. Создание продуктивно-творческой среды на факультете путем вовлечения студентов в совместную с преподавателями творческую проектную деятельность.

Выводы.

Подготовка будущих учителей к продуктивно-творческому взаимодействию имеет особую значимость для музыкального и общего развития личности учащегося. Значительную роль в овладении учителями технологией продуктивно-творческого взаимодействия играет овладение ими навыками взаимной организации деятельности, которая развивает, заставляет думать, творить, действовать. Овладевая навыками продуктивно-творческого взаимодействия, педагоги выстраивают систему поэтапного художественного познания мира, а также развивают рефлекссию собственных достижений учащегося. Подготовка будущих учителей в исследуемом направлении требует создания в вузе определенных условий: применения технологии продуктивно-творческого взаимодействия при обучении студентов дисциплинам специализации; учет индивидуальных особенностей каждого студента с выстраиванием индивидуальной траектории его развития; создание продуктивно-творческой среды в вузе.

Литература

1. Абдуллин Э.Б. *Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: пособие для учителя* / Э.Б. Абдуллин. – М.: Просвещение, 1983. – 111 с.
2. Андреев В.И. *Педагогика творческого саморазвития: Инновац. курс: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по социал.-гуманит. спец. и группе спец. «Образование»* / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. – 317 с.

3. Ветлугина Н.А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: [Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. «Дошк. педагогика и психология»] / Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман. – М.: Просвещение, 1983. – 255 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996 г., 544 стр.
5. Дмитриева Л.Г. Методика музыкального воспитания в школе / Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. – М.: Просвещение, 2000. – 245 с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
7. Кабалецкий Д.Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. [Сборник] / Дм. Кабалецкий. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
8. Кудрявцев В.Т. Педагогика повседневности: необходимость альтернативы / В.Т. Кудрявцев // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2012. – № 1. – С. 28–32.
9. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М., 1972, – С. 10–49.
10. Панюшкин В.П. Освоение деятельности в условиях взаимодействия ученика с учителем / В.П. Панюшкин // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / под ред. А.А. Бодалевой, В.Я. Ляудис. – М., 1980. – 231 с.
11. Психология и педагогика художественного творчества: учебное пособие для вузов / В.И. Петрушин. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 441 с.
12. Радионова Н.Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01. – Ленинград, 1991. – 470 с.
13. Слостенин В.А., Первалов С.Г. Педагогическая деятельность как творческий процесс // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 1. – С. 25–34.

УДК 358

**Н.А. Терещенко, магистрант,
Северо-Кавказский федеральный университет,
г. Ставрополь, Россия
Л.А. Филимонюк, д.п.н., профессор,
Невинномысский гуманитарно-технический институт,
г. Невинномысск, Россия
Северо-Кавказский федеральный университет,
г. Ставрополь, Россия**

ПРОДВИЖЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. С 2015 года в РФ принят пакет важных нормативных документов регламентирующих применение дистанционных технологий в развитии дополнительного образования детей. К ним относится федеральный закон «Об образовании» [1], Концепция развития дополнительного образования детей [3], проект «Доступное дополнительное образование для детей» [4] и ряд нормативных актов по развитию дополнительного образования в Ставропольском крае. В перечисленных документах на федеральном уровне поставлена цель – до 2021 г. вовлечь в систему дополнительного образования до 75 % детей. Достижение этой цели – прямая функциональная задача маркетинговой деятельности образовательной организации. Согласно статистическим данным Министерства образования Ставропольского края, на конец 2020 года в регионе действует 159 организаций дополнительного образования детей, из них 23 негосударственные организации. В краевом информационном ресурсе Навигатор дополнительного образования детей [16] зарегистрировано 740 программ дополнительного образования, и это далеко не полный список, при этом,

опросы родителей показывают, что они не имеют достаточной информации об услугах дополнительного образования в крае. Это при том, что мы живем в условиях, когда цифровые технологии являются основным маркетинговым инструментом, и реклама проникает во все сферы жизни человека. Внедрение современных маркетинговых стратегий способно существенно увеличить охват детей занимающихся в системе дополнительного образования и что особенно важно по интересующих их программам, а это в свою очередь способствует выполнению поставленной стратегической цели. Состояние научной разработанности тематики маркетинга образовательных услуг в настоящее время не отвечает практическим потребностям рынка образовательных услуг. Особенности организаций дополнительного образования детей, специфика деятельности, целевой аудитории не находят отражения в современных исследованиях ни в сфере маркетинга, ни в рамках исследований по управлению образовательными организациями. В исследовании использованы работы Панкрухина А.П. в сфере менеджмента в образовании, Патрахиной Т.Н., Паничевой В.В., но их основной интерес направлен на рынок образовательных услуг для взрослых. Рынок услуг дополнительного образования детей имеет существенную специфику, которая должна учитываться в разработке стратегии продвижения этих услуг, также учитывать возможности и особенности цифровых технологий и условия онлайн обучения. Кроме того требует внимания и проблема верификации информации об организации дополнительного образования, методы и формы получения и использования социальных доказательств ее деятельности, а также учета потенциала социального партнерства, государственных и муниципальных информационных ресурсов в продвижении образовательных услуг. **Цель исследования** – разработка стратегии продвижения образовательных услуг дополнительного образования детей (на примере деятельности организации в Ставропольском крае). **Задачи исследования:** выявление и анализ потребностей современного рынка услуг дополнительного образования детей, определение целей продвижения, в том числе ключевых целевых показателей, выбор и оптимизация ресурсов для продвижения услуг, формирование оптимальной модели продвижения образовательных услуг дополнительного образования, в условиях онлайн обучения, с целью увеличения количества вовлеченных в эту сферу; формирование имиджа образовательной организации в цифровом мире. **Методы исследования** – теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения нормативно-правовой, психолого-педагогической литературы; опрос, анкетирование, моделирование, проектирование, экспериментальные методы связанные с апробацией предложенной модели продвижения образовательных услуг, математические методы. В исследовании приняли участие более 50 родителей детей школьного возраста, руководители 5 организаций дополнительного образования. **Выводы и рекомендации.** В результате проведенного исследования разработана стратегия продвижения образовательных услуг организации дополнительного образования детей в Ставропольском крае, предложена и апробирована модель продвижения образовательных услуг дополнительного образования, даны методические рекомендации по применению разработанной маркетинговой модели руководителям образовательных организаций, работающих с детской аудиторией, с учетом актуальных маркетинговых тенденций и условий онлайн обучения. Формирование эффективной стратегии продвижения услуг дополнительного образования детей способствует не только повышению уровня охвата детской аудитории, но и повышению уровня информационной открытости, росту конкуренции и повышению качества предоставляемых услуг. **Результаты исследования** могут быть использованы при продвижении образовательных услуг организациями дополнительного образования детей Ставропольского края и Северо-Кавказского региона.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, онлайн обучение, маркетинг образовательных услуг, продвижение образования детей, стратегия продвижения образовательных услуг для детей, современные технологии продвижения.

*N. A. Tereshchenko, master student,
North Caucasus Federal University,
Stavropol, Russia*

*L.A. Filimonyuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Nevinnomyssk Humanitarian and Technical Institute,
Nevinnomyssk, Russia
North Caucasus Federal University,
Stavropol, Russia*

PROMOTION OF EDUCATIONAL SERVICES OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN IN THE CONDITIONS OF ONLINE LEARNING

Abstract. *Since 2015, the Russian Federation has adopted a package of important regulatory documents regulating the use of distance technologies in the development of additional education for children. These include the federal law “On Education” [1], the Concept of the development of additional education for children [3], the project “Affordable additional education for children” [4] and a number of regulations on the development of additional education in the Stavropol Territory. In the listed documents at the federal level. The goal is to involve up to 75 % of children in the system of additional education by 2021. Achieving this goal is a direct functional task of the marketing activities of an educational organization. According to statistics from the Ministry of Education of the Stavropol Territory, at the end of 2020, there are 159 organizations of additional education for children in the region, including 23 non-governmental organizations. In the regional information resource Navigator of Additional Education for children [16], 740 additional education programs are registered, and this is far from a complete list of mk, while surveys of parents show that they do not have sufficient information about additional education services in the region. This is despite the fact that we live in an environment where digital technologies are the main marketing tool, and advertising penetrates into all spheres of human life. The introduction of modern marketing strategies can significantly increase the coverage of children engaged in the system of additional education and, most importantly, in the programs that interest them, and this in turn contributes to the implementation of the strategic goal. The state of scientific development of the subject of marketing of educational services currently does not meet the practical needs of the educational services market. The specifics of the organizations of additional education of children, the specifics of the activities, the target audience are not reflected in modern research either in the field of marketing or in the framework of research on the management of educational organizations. The research uses the works of Pankrukhin A.P. in the field of management in education, Patrakhina T.N., Panicheva V.V., but their main interest is directed to the market of educational services for adults. The market of additional education services for children has significant specifics that should be taken into account in the development of a strategy for promoting these services, as well as take into account the opportunities and features of digital technologies and online learning conditions. In addition, the problem of verifying information about the organization of additional education, methods and forms of obtaining and using social evidence of its activities, as well as taking into account the potential of social partnership, state and municipal information resources in the promotion of educational services, also requires attention. The purpose of the study is to develop a strategy for promoting educational services for additional education of children (on the example of the activities of the organization in the Stavropol region). **Research aims:** identification and analysis of the needs of the modern market of additional education services for children, determination of promotion goals, including key targets, selection and optimization of resources for the promotion of services, formation of an optimal model for the promotion of educational services of additional education, in the context of online learning, in order to increase the number of people involved in this field; formation of the image of an educational organization in the digital world. **Research methods** – theoretical methods, including the analysis of the subject of research based on the study of regulatory, psychological and pedagogical literature; survey, questionnaire, modeling,*

*design, experimental methods related to the approbation of the proposed model for the promotion of educational services, mathematical methods. The study involved more than 50 parents of school-age children, heads of 5 organizations of additional education. **Conclusions and recommendations.** The result of the study, developed the strategy of promotion of educational services organization of additional education for children in the Stavropol region, are proposed and tested a model of promotion of educational services to further education, the methodological recommendations on the application of the developed marketing model to heads of educational institutions, working with children, based on current marketing trends and online learning. The formation of an effective strategy for promoting additional education services for children contributes not only to increasing the level of coverage of the children's audience, but also to increasing the level of information openness, increasing competition and improving the quality of services provided. The results of the study can be used in the promotion of educational services by organizations of additional education for children of the Stavropol region and the North Caucasus region.*

Keywords: *additional education for children, online training, marketing of educational services, promotion of children's education, strategy for promoting educational services for children, modern promotion technologies.*

Дополнительное образование детей в системе образования в настоящее время рассматривается не только как способ организации досуга и художественно-эстетического развития детей, но становится более содержательным элементом системы, обеспечивающий открытое вариативное обучение. Дополнительное образование способно выполнять миссию наиболее полного обеспечения права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков.

С 2015 года в РФ принят пакет важных нормативных документов, направленных на активное развитие дополнительного образования детей. К ним относится федеральный закон «Об образовании» [1], Концепция развития дополнительного образования детей [3], проект «Доступное дополнительное образование для детей» [4], а также ряд нормативных актов по развитию дополнительного образования в Ставропольском крае. Все указанные документы направлены на развитие системы дополнительного образования и вовлечения в занятость до 75 % детей в срок до 2021 года.

Согласно статистическим данным Министерства образования Ставропольского края, на конец 2020 года в регионе действует 159 организаций дополнительного образования детей, из них 23 негосударственные организации. В краевом информационном ресурсе Навигатор дополнительного образования детей [16] зарегистрировано 740 программ дополнительного образования. В этом перечне не в полном объеме отражены частные образовательные и досуговые организации и предприниматели, оказывающие данные услуги, в том числе в дистанционном онлайн формате.

По данным опроса организаций дополнительного образования, их потенциал используется не в полном объеме, и важной целью развития является увеличение количества обучающихся.

Также опросы родителей показывают, что они не имеют достаточной информации об услугах дополнительного образования в крае.

Одним из способов роста уровня вовлеченности является повышение эффективности маркетинговой деятельности образовательной организации, так называемое – продвижение услуг.

В своих работах по исследованию маркетинга в образовательных организациях, Панкрухин А.П. определяет, что «в комплекс маркетинга, помимо товара, цены и места сбыта, входит такой элемент, как продвижение товара. В свою очередь комплекс продвижения (promotional mix), называемый также комплексом маркетинговых коммуникаций, – это комплекс действий, предпринимаемых организацией для доведения информации о товаре до целевых потребителей и убеждения их покупать этот товар».

Таким образом, продвижение услуг дополнительного образования детей – это маркетинговые коммуникации образовательной организации любых форм собственности, которые направлены на доведение информации об услуге до целевых потребителей и убеждения их приобретать эти услуги.

Комплекс продвижения состоит из четырех основных средств воздействия:

- стимулирование сбыта;
- формирование благоприятного общественного мнения, связи с общественностью (public relations);
- личные продажи;
- реклама.

В данной работе предметом исследования является психолого-педагогическое содержание маркетинговых коммуникаций, формируемых в сфере дополнительного образования детей с учетом особенностей онлайн обучения.

Состояние научной разработанности тематики маркетинга образовательных услуг в настоящее время не отвечает практическим потребностям рынка, особенно после вынужденного перевода образования в дистанционные форматы в 2020 году. Особенности организаций дополнительного образования детей, специфика деятельности, целевой аудитории не находят отражения в современных исследованиях ни в сфере маркетинга, ни в рамках исследований по управлению образовательными организациями. В исследовании использованы работы Панкрухина А.П. в сфере менеджмента в образовании, Патрахиной Т.Н., Паничевой В.В., но их основной интерес направлен на рынок образовательных услуг ВУЗов и иных крупных образовательных организаций для взрослых.

Как уже было отмечено, на рынке образовательных услуг существует большое количество учебных заведений различных форм собственности, различных типов, предоставляющие широкий спектр образовательных услуг, что создает между ними конкуренцию. Рыночные законы конкуренции все более активно отражаются и на образовательных учреждениях, уравнивая различные формы организаций перед потребителями, и предполагает, что остаются востребованными только те образовательные услуги, которые будут пользоваться спросом на рынке.

Весьма распространенное мнение, что маркетинг необходим лишь коммерческим организациям, ориентированным на прибыль, оказывается ошибочным. В мире хорошо известен так называемый некоммерческий маркетинг, чье функциональное содержание не менее богато, чем у коммерческого. [12].

В условиях резко увеличившегося потока информации некоммерческие формы продвижения пользуются даже большим успехом у потребителя, и создают следующие дополнительные долгосрочные результаты:

- ведут к благоприятному имиджу образовательного учреждения в целом;
- являются важным фактором для принятия решений об оказании мер государственной или иной социальной или общественной поддержки, в том числе финансовой;
- повышается роль социальных доказательств в продвижении образовательных услуг, что является особенно актуальным для дополнительного образования детей.

Еще в 1997 году Панкрухин А.П. отмечал, что «если не принять маркетинг в равной степени необходимым и для государственного и для так называемого частного (коммерческого) образования, то это грозит негативными последствиями для обоих его слоев. В таких условиях государственные образовательные учреждения, чувствуя за своей спиной поддержку государства (пусть и не очень могучую), долго еще не удосудятся исследовать рынок, всерьез заниматься проектированием и продвижением своих образовательных услуг в соответствии с его потребностями» [10].

Рынок услуг дополнительного образования детей имеет существенную специфику, которая должна учитываться в разработке стратегии продвижения этих услуг, также учитывать возможности и особенности цифровых технологий и условия онлайн обучения.

В 2020 году цифровые технологии стали неотъемлемой частью нашей жизни, и это кардинально изменило отношение к интернет-ресурсам и возможностям интернет-маркетинга. Онлайн площадки стали частью образовательной среды в условиях самоизоляции:

- реализация образовательных программ была переведена на онлайн платформы и вебинарные комнаты;
- домашние задания принимались через электронные почты, мессенджеры;
- творческие домашние задания выкладывались в социальных сетях, формируя специфичные способы общения и рефлексии обучающихся.

Массовое вовлечение потенциальной аудитории в общение через онлайн ресурсы резко увеличило возможности продвижения услуг дополнительного образования детей через интернет и социальные сети.

Таким образом, внедрение цифровых маркетинговых стратегий способно существенно увеличить охват детей, занимающихся в системе дополнительного образования, и, что особенно важно – расширить спектр их интересов, а это в свою очередь способствует выполнению поставленной стратегической цели по росту их вовлеченности в дополнительное обучение.

Сфера дополнительного образования детей находится в самой выигрышной позиции для развития: она наиболее мобильна в возможности внедрения новаторских программ и направлений обучения, в сравнении с общеобразовательными учреждениями. В случае если позволяют педагогические технологии реализации программы в условиях онлайн режима, она может быть масштабирована и внедрена в любой географической точке страны и даже мира.

Особенную популярность формат онлайн получает в сферах дополнительного образования, связанных с формированием цифровых, в том числе начальных профессиональных навыков: на рынке появляется и быстро растет количество школ программирования, дизайна и визуальных технологий, школ бизнеса для детей, и множества других направлений.

Однако такая стремительная цифровизация позволяет использовать и обратную сторону информационного мира – это сложность верификации информации о деятельности образовательных учреждений, действующих в большинстве своем в рамках неформального образования. Это повышает риски получения потребителем некачественных услуг, не соответствующих заявленным в рекламном предложении показателям качества.

Активное развитие рекламы за последние годы сильно сместилось в сферу личных коммуникаций и социальных медиаресурсов, и это существенно повлияло на содержание и стратегии продвижения.

На сегодняшний день стремительными темпами возрастает значимость и эффективность продвижения через инструменты онлайн продвижения. К ним относятся:

1) сайты и продвижения через рекламу в Google Adwords и Яндекс Директ. Для образовательной организации – сайт – это мобильная визитная карточка, брошюра и даже возможность вести собственные трансляции, показывать актуальную и интересную деятельность по направлениям. Это одновременно и рекламный баннер, средство для общения с клиентами, родителями, общественностью, и конечно, способ привлечения клиентов и создания условий для продажи услуг.

2) профильные группы и бизнес-аккаунты в социальных сетях выполняют также роль сайтов, но более близких к потенциальному клиенту. Преимущество социальных сетей заключается в следующем:

- доступность потенциальной аудитории;
- актуальность информации в текущем режиме;
- возможность постоянного контакта с клиентами и повышения уровня доверия аудитории.

Кроме того, социальные сети позволяют также создавать «дополнительную полезность» – повысить знания родителей об особенностях воспитания, о значении той или иной образовательной деятельности, о расширении возможностей ребенка в быстро меняющемся мире.

К «минусам» социальных сетей относится слишком большой поток информации, низкая и кратковременная концентрация клиента на странице организации, небольшая аудитория для локальных (оффлайн бизнесов), привлечение нецелевых клиентов (искусственных аккаунтов (ботов), или покупателей из неактуальных регионов). Однако для онлайн проектов это является наиболее эффективным способом продвижения.

Пандемия стала настоящим катализатором роста в сфере онлайн обучения, при этом объем сегмента от общего рынка образования остается небольшим. А значит, остается пространство для развития – как компаний-новичков, так и для тех, кто существует уже давно. По отзывам руководителей онлайн

проектов, а также по результатам анализа медиаресурсов (сайтов, аккаунтов образовательных организаций в социальных сетях), выявляются следующие особенности и тенденции продвижения образовательных услуг в 2021 году.

- качество услуг становится лучшим способом выделиться на фоне возросшей конкуренции;

- практически 100 % появление организаций дополнительного образования детей в медийном онлайн пространстве, в том числе в социальных сетях.

- формирование тенденции смешанного обучения, с использованием цифровых технологий и живого общения, так называемый формат «фиджитал».

- формирование не только услуг, но и определенного окружения единомышленников, «комьюнити», которое выстраивается вокруг образовательного проекта, программы или организации.

Рынок образовательных услуг можно представить как совокупность социально-экономических отношений и связей не только между субъектами рынка, но более широко – между участниками образовательного процесса:

- обучающихся (детей);

- лиц, оплачивающих эти услуги: к ним относятся родители, законные представители или просто лица, заинтересованные в приобретении услуг дополнительного образования для детей;

- организаций, предоставляющих образовательные услуги.

Отсюда следует, что на фоне растущей конкуренции и цифровизации, особую важность для потребителя приобретает качество услуг. Это лучший способ выделиться на фоне возросшей конкуренции. Поэтому центральной темой продвижения образовательных услуг становится качество услуг, и освещение всех его параметров, важных для потребителя.

Вторым важным фактором является то, что общение между образовательными организациями и потенциальными потребителями и покупателями перемещается в социально-медийную среду.

Из предлагаемых классическим маркетингом каналов коммуникации на первое место выходит «формирование благоприятного общественного мнения, связи с общественностью (public relations)», а значит в продвижении можно выделить следующие задачи и формы воздействия на потребителя:

- формирование положительного образа – бренда на основании миссии, ценностей организации и уникальных особенностей, отличающих от конкурентов;

- информирование об образовательных программах в форматах, позволяющих оценить педагогические методы, результаты обучения, особенности обучающего процесса, источником формирования такого контента может быть являться образовательная программа;

- формирование публичной обратной связи от потребителей услуг – является уникальной особенностью продвижения в онлайн условиях, значение которого активно возрастает, и используются как социальное доказательство для формирования доверия потребителей;

- формирование качественного, интересного и полезного информационного контента, демонстрирующего пользу и значение образовательных услуг.

Учитывая специфику образования как сферы деятельности, в ее результатах также заинтересованы государство и общество, будущие работодатели, общественные организации. Поэтому еще один потенциальный канал продвижения – социальное партнерство государственных, региональных, муниципальных, коммерческих и общественных организаций, заинтересованных в реализации собственных целей деятельности, в том числе и публичное освещение этой деятельности.

Для продвижения образовательных услуг организации дополнительного образования детей необходимо выполнить следующие задачи:

- 1) выявление и анализ потребностей локального (в границах реализации деятельности) рынка услуг дополнительного образования детей;
- 2) определение целей продвижения, в том числе ключевых целевых показателей;
- 3) выбор и оптимизация ресурсов для продвижения услуг;
- 4) формирование оптимальной модели продвижения образовательных услуг дополнительного образования, в условиях онлайн обучения, с целью увеличения количества детей, вовлеченных в эту сферу;
- 5) формирование имиджа, целостного образа образовательной организации в цифровом мире.

Учитывая исследованные особенности современного маркетинга в сфере услуг дополнительного образования детей, можно отметить что формирование стратегии для их продвижения через онлайн ресурсы строится из следующих этапов:

- 1) Разработка бренда на основе миссии организации.

Миссия образовательной организации отражает смысл и цель деятельности, которая позволяет определять ее общественно-значимую ценность. Именно она определяет ценности и принципы организации, далее – формируется стратегия, цели и задачи деятельности, а также стратегия продвижения услуг. На их основе выстраивается операционная коммуникация, в том числе отношения с сотрудниками, клиентами, потребителями услуг, партнерами, а также продвижение и связи с общественностью.

На основе миссии формируются элементы бренда – слоган, визуальный образ – логотип организации, отражающий ее ценности и уникальность.

- 2) Исследование запросов целевой аудитории – родителей и детей, с целью изучения ожидаемых результатов, требований к качеству и важными параметрам услуги. К таким обычно относятся – информация о получаемых навыках, знаниях, умениях, условиях обучения и образовательной среды, о педагогах, их квалификации, психологических характеристиках, педагогических методах, технологиях, инновациях, возможностях инклюзивного обучения, методическое и техническое обеспечение, возможностях дальнейшего развития и т. п.

- 3) Изучение возможностей социального партнерства: исследование запросов потенциальных партнеров для взаимовыгодного сотрудничества.

- 4) Создание и актуальное ведение аккаунтов в социальной сети в зависимости от целей продвижения и характеристик локального рынка, с использованием имеющихся информационных и кадровых ресурсов:

- формирования наиболее полной и достоверной информации для потребителей о качестве и характеристиках образовательных услуг на основании информации из образовательных программ;
- использование информационного контента самих потребителей: видео и фото съемка занятий, уроков, домашних заданий, отзывов о работе, педагогах, результатах, эмоциональной удовлетворенности детей и родителей;
- информирование о социально-значимых событиях, в которых участвует организация, ее представители и педагоги, направленных на поддержание бренда;
- демо-версии услуг в формате открытых занятий, тестовых вовлекающих заданий, приглашений на занятия;
- информация о порядке и условиях получения образовательных услуг.

Такой способ продвижения способен в комплексном применении решить проблему верификации – достоверности информации об организации дополнительного образования и ее деятельности, так как формирует множественные социальные доказательства качества ее услуг по заявленным параметрам.

5) Актуализация информации для обратной связи, открытость к общению с клиентами и потенциальными партнерами.

6) Постоянный мониторинг конкурентов, смежных направлений.

В результате проведенного исследования разработана стратегия продвижения образовательных услуг организации дополнительного образования детей в Ставропольском крае, предложена и апробирована модель продвижения услуг дополнительного образования детей.

Формирование эффективной стратегии продвижения услуг дополнительного образования детей способствует не только повышению уровня охвата детской аудитории, но и повышению уровня информационной открытости, росту конкуренции и повышению качества предоставляемых услуг. Результаты исследования могут быть использованы при продвижении образовательных услуг организациями дополнительного образования детей в онлайн условиях.

Литература

1. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.*
2. *Указ Президента РФ от 07.05.2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки».*
3. *Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы, утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497.*
4. *Паспорт приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 30.11.2016 № 11).*
5. *Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р.*
6. *Анджапаридзе Т.В. Педагогический маркетинг в деятельности учреждения дополнительного образования детей. – 2006.*
7. *Дэвид Хангер Дж., Уилен Томас Л. Основы стратегического менеджмента: пер. с англ. – 4-е изд. – М.: ЮНИТИ-ДАН – 2008.*

8. Колин К.К. Наука для будущего: Цифровая реальность, философия информации и новое мировоззрение // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности: труды 2-й Международной конференции (7–8 февраля 2019 г., Москва). – М.: ИПМ им. М.В. Келдыша. – 2019.
9. Моисеев А.М. Миссия образовательного учреждения // Управление школой. 2009. № 20 [Электронный ресурс] – URL: http://upr.1september.ru/view_article.php?id=201000402.
10. Панкрухин А.П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании: учебное пособие. – М.: Интерпракс, 1995. – 240 с.
11. Паничева В.В. Маркетинговая деятельность в системе педагогического управления негосударственным образовательным учреждением, автореф. дис... докт. педаг. наук, 2005.
12. Патрахина Т.Н. Стратегия образовательного учреждения: сканирование среды, формулировка миссии // Дискуссия: журнал научных публикаций. – 2012 – № 9.
13. Патрахина Т.Н. Стратегический менеджмент образовательного учреждения: особенности, структура, практика // Вопросы. Гипотезы. Ответы: Наука XXI века: монография. Книга 3. – Краснодар. – 2012. – С. 102–129.
14. Савельева Н.А. Стратегический менеджмент: учебник. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. – 382 с.
15. Фаррахов А.Г. Теория менеджмента: История управленческой мысли, теория организации, организационное поведение: учеб. пособ. – М.: ИНФРА-М. – 2014. – 272 с.
16. <https://xn--26-kmc.xn--80aafey1amqq.xn--d1acj3b/>

УДК 371.3

*О.А. Томасон, к. ф. н., старший лектор
Университет Джорджии, Атланта, США
Т.В. Хрущева, к. ф. н., доцент
Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Россия*

МЕЖДУНАРОДНАЯ СТУДЕНЧЕСКАЯ ТЕЛЕКОЛЛАБОРАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Аннотация. Данное исследование анализирует опыт и обобщает результаты международной телеколлорации между студентами, изучающими русский язык в Университете Джорджии, и студентами Тихоокеанского государственного университета, специализирующимися на преподавании иностранных языков и культур. Партнерство между этими университетами было установлено в рамках проекта «Партнерство по инновационному использованию новейших технологий в сфере языкового образования и межкультурного общения». Это сотрудничество дало начало эффективному межкультурному общению между студентами вузов в рамках преподаваемых курсов, что в свою очередь послужило продуктивной базой для международной студенческой телеколлорации в период пандемии. Исследователи регулярно указывают на то, что студентам, изучающим иностранные языки, часто не хватает опыта регулярного практического общения на изучаемом языке и адекватного погружения в аутентичные лингвистические культурно-значимые материалы. Рамки телеколлорации позволяют проводить обучение иностранным языкам в широком спектре вариантов, задействовав как синхронные, так и асинхронные методы. Результаты данного межвузовского партнерства показывают, что грамотно спланированная студенческая телеколлорация обеспечивает регулярное погружение в языковую среду, по-

может создавать эффективное межкультурное общение и обладает гибкостью, которая так необходима для успешного преподавания в условиях пандемии.

Ключевые слова: телеколлаборация, межкультурное общение, синхронные и асинхронные методы в дистанционном обучении, ТРКИ, технологии дистанционного обучения.

*O.A. Thomason, PhD, Senior Lecturer of Russian
University of Georgia, Athens, USA*

*T. Khrushcheva, Candidate of Sciences (Philology), Dotsent
Pacific National University
Khabarovsk, Russia*

INTERNATIONAL STUDENT TELECOLLABORATION IN THE CONTEXT OF A PANDEMIC

Abstract. *This study analyzes the experience and summarizes the results of the international telecollaboration between students studying Russian at the University of Georgia and students of Pacific State University specializing in teaching foreign languages and cultures. The partnership between these universities was established within the framework of Partnership for Innovative Use of the Latest Technologies in the Field of Language Education and Intercultural Communication Project. This collaboration gave rise to effective intercultural communication between university students and served as a productive basis for international student telecollaboration during the pandemic. Researchers regularly point out that while studying foreign languages, students often lack regular practical communication experience and adequate linguistic and cultural immersion. The framework of the telecollaboration allows to teach foreign languages in a wide range of options, using both synchronous and asynchronous methods. The results of this international partnership show that a well-planned student telecollaboration provides regular immersion in the language environment, helps to create effective intercultural communication and is flexible enough to become an efficient teaching method in the context of a pandemic.*

Keywords: *telecollaboration, cross-cultural communication, synchronous and asynchronous virtual education, Russian as a second language, technology in virtual education.*

Тихоокеанский государственный университет (ТОГУ) (Хабаровск, Россия) и Университет Джорджии (Атланта, США) являются университетами-партнерами, сотрудничество которых изначально зародилось в рамках Российско-Американской программы партнерства университетов (ППУ) [9], при поддержке Национального фонда подготовки кадров (РФ) и Фонда «Евразия» (США). Основной задачей проекта «Партнерство по инновационному использованию новейших технологий в сфере языкового образования и межкультурного общения», реализуемого российским и американским университетами в период с 09.05.2016 по 08.05.2017, стала организация совместных международных усилий по увеличению научных и профессиональных возможностей в сфере современного лингвистического образования и межкультурной коммуникации путем привлечения цифровых технологий и использования их инновационного потенциала в методических и исследовательских целях. Более того в период реализации проекта студенты вузов-партнеров активно сотрудничали друг с другом при выполнении заданий в рамках нескольких учебных курсов по русскому языку на продвинутом уровне (ТРКИ уровни – С1/С2), преподаваемых в Университете Джорджии, и курсов Б1.В.ДВ.8.1 и Б1.В.ДВ.8.2, реализуемых в ТОГУ в соответствии с учебными планами направления «Лингвистика»

по профилям «Перевод и переводоведение» и «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» [2].

После завершения проекта, сотрудничество между университетами было продолжено и вылилось, главным образом, в совместную работу в рамках разных учебных курсов, реализуемых каждым из задействованных университетов. Так, кафедра германистики и славистики университета Джорджии работает со студентами, для которых русский язык и литература являются дополнительной второй (или даже третьей) специальностью, которую они совмещают с основным профилем в надежде улучшить шансы на успешный карьерный рост и получение работы в международных организациях после окончания университета. Кафедра предлагает своим студентам курсы, реализуемые на русском языке, главной задачей которых является не только ознакомить студентов с особенностями истории, политики, общества, религии и традиций, которые повлияли на развитие России и объясняют её самобытность, но и выработать у студентов навыки межкультурного общения, которые в дальнейшем должны способствовать формированию осознанного понимания специфики культуры и общества России и далее – русскоговорящего мира.

Кафедра английской филологии и МКК Педагогического института ТОГУ готовит студентов по направлению «Лингвистика» по профилям «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», «Перевод и переводоведение», «Теория и практика межкультурной коммуникации». Кафедра обеспечивает своими выпускниками не только вакансии учителей иностранных языков и преподавателей высшей школы, но и вакансии переводчиков и других специалистов, осуществляющих профессиональную деятельность в сфере лингвистического образования и межкультурной коммуникации на Дальнем Востоке.

Следует отметить, что как российским, так и американским студентам зачастую недостает как опыта практического общения на изучаемом языке с носителями этого языка и культуры, так и определённых культурологических знаний, связанных с особенностями оформления устной и письменной речи на иностранном языке. Некоторые из этих проблем удается достаточно успешно решать в рамках международного сотрудничества, привлекая методику телеколлаборационной работы.

Согласно онлайн-тьютору в сфере использования цифровых технологий для преподавания иностранного языка А. Констандинидису, под телеколлаборацией в современном образовании понимается межкультурный обмен между людьми с разным культурным наследием и накопленным опытом, который организуется в образовательном учреждении и осуществляется посредством интернет-технологий с целью развития лингвистических и межкультурных коммуникативных компетенций посредством выполнения определенных заданий [7].

Телеколлаборация (также известна как совместное международное онлайн обучение, глобальное сетевое обучение, языковой обмен, телетандем или виртуальный обмен) расширяет практические возможности межкультурного и транснационального обучения студентов в рамках учебных программ колледжей и университетов благодаря совместно разработанным и совместно используемым в обучении модулям.

Значительное количество исследований указывает на преимущества виртуального обмена или удаленного сотрудничества. Эти партнерские отношения не только улучшают лингвистическую компетенцию, но и способствуют развитию межкультурных отношений, знаний, навыков и осведомленности, а также развивают цифровую грамотность участников [1].

Рамки телеколлаборации позволяют проводить обучение иностранным языкам в широком спектре вариантов, задействовав как синхронные, так и асинхронные методы. Именно такая гибкость позволила успешно применять эту методику и в условиях пандемии новой коронавирусной инфекции COVID-19. Данное исследование обсудит логику и эффективность следующих видов телеколлаборационного взаимодействия, которые успешно использовались в рамках международного сотрудничества студентов в период пандемии:

- синхронные коммуникативные задания с использованием приложения Extempore [5];
- асинхронная игра «Найдите отличия»;
- имитация флешмоба «Фото из самоизоляции»;
- асинхронная работа с видеороликами, снятыми студентами;
- синхронная видеоконференция.

Прежде всего, хочется отметить, что среди технологий дистанционного обучения в рамках данного сотрудничества прекрасно зарекомендовало себя приложение Extempore, которое позволяет студентам работать, используя как компьютеры и планшеты, так и смартфоны.

Данная платформа для обучения в первую очередь концентрируется на разговорной практике студентов, более того, она также дает им возможность практиковать навыки аудирования. Еще одним достоинством данной платформы является то, что она позволяет создавать задания, максимально приближенные к культурно-языковой среде, и отслеживает работу студента, не позволяя ему уходить незамеченным от предложенного задания в поисках подсказки на других сайтах, таких как Google Translate [6] или Reverso Translation [8].

Во время данной коллаборационной работы студенты пользовались приложением Extempore при выполнении двух типов заданий: «Хочу знать!» и «Что бы вы сделали?». Для заданий типа «Хочу знать!» студенты должны были выяснить у партнёра информацию определенного плана, а затем устно передать общее содержание полученной информации. Например, при изучении темы «СМИ в современном обществе» студентам предлагалось расспросить коллабораторов о том, что собой представляют СМИ в их стране, какие теле-, радио- и интернет-программы популярны среди взрослого населения и молодёжи, какие печатные СМИ предпочтительны и почему. Для выполнения заданий типа «Что бы вы сделали?» студентам предлагалось описать определенную ситуацию на изучаемом языке и узнать у партнёров, каким образом они бы себя вели в данной ситуации. Например, во время прохождения темы «Вопросы дипломатии» американские студенты должны были расспросить своих партнеров по коллаборации о том, что бы те сделали, если бы их пригласили на торжественный приём в посольство США в России: приняли ли бы они это предло-

жение, какую одежду бы выбрали, как бы себя вели, с кем бы хотели поговорить там и о чём.

В задачи данных заданий входило не только стимулирование разговорной практики студентов (студенты должны были самостоятельно формулировать вопросы, поддерживать разговор с партнёром, обобщать полученные материалы и воспроизводить их в устной форме на изучаемом языке), но и предоставление им возможности получить культурно-значимую информацию для последующего обсуждения и межкультурного сравнения. Концентрация на реалии современного мира помогает стимулировать интерес студентов и их партнёров и предоставляет прекрасные возможности для языковой практики, необходимой для преодоления языкового барьера, который является камнем преткновения для многих учащихся.

Приложение Extempore использовалось как для формулирования задания инструктором, так и для сообщений, подготовленных студентами. Преимущества Extempore перед другими приложениями, позволяющими загрузить и прослушать голосовое сообщение состоят в том, что данная программа позволяет инструктору создавать рубрики оценки заданий, которые показывают студенту, какие лингвистические цели были достигнуты, а какие еще требуют доработки. У инструктора также есть возможность записать аудио- или видеокментарий, анализирующий работу студента. Полезными оказываются и опции, позволяющие ограничивать продолжительность и количество прослушивания инструкций, длительность сообщений, и допустимое количество записей (инструктор может разрешить студентам перезаписать сообщение или не дать такой возможности). Дополнительным плюсом данной платформы является тот факт, что она сохраняет все записанные сообщения и их анализ без каких-либо временных ограничений. Это позволяет и студенту, и инструктору следить за развитием лингвистических умений и помогает студенту сформировать своё лингвистическое портфолио.

Коммуникация между партнёрами при выполнении заданий типа «Хочу знать!» и «Что бы вы сделали?» предполагает возможность синхронной работы, однако иногда синхронная работа становится невозможной или нежелательной, поэтому в данный проект были включены и задания, активизирующие асинхронные методы. В асинхронном плане проходило сотрудничество в рамках игры «Найдите отличия» и имитации флешмоба «Фото из самоизоляции».

Задания типа «Найдите отличия» базировались на известной детской игре, в которой нужно сравнить два варианта картинок и отметить их отличия. Студентам предлагались культурно-значимые наглядные материалы (например, копии поздравительных открыток к майским праздникам или карты метро). Инструктор определял, какое количество отличий нужно было найти, и напоминал учащимся, чтобы они использовали описательные конструкции и не прибегали к графическим приёмам, указательным жестам или другим экстралингвистическим факторам. Коллабораторы работали в парах, поочередно описывая каждое найденное отличие, при этом американская сторона вела коммуникацию на русском языке, а российская сторона использовала английский язык как лингва франка. На выполнение работы давалась неделя. Скриншоты телефонов фикси-

ровали порядок и длительность коммуникационного сотрудничества. Таким образом стимулировалось продолжительное общение, которое давало студентам возможность отработать описательные конструкции, которые, как показывает педагогическая практика, зачастую создают трудности даже для тех, кто изучает язык на продвинутых уровнях (ТРКИ уровни – С1/С2). Данное задание использовалось и как культурное погружение, поскольку выбранные наглядные материалы позволяли инструкторам и студентам обсудить культурную разницу и сходства англоговорящего и русскоговорящего сообществ, и таким образом способствовать улучшению культурной и лингвистической осведомлённости учащихся.

Имитация флешмоба «Фото из самоизоляции» была попыткой поддержать идею, выдвинутую музеем Гетти весной 2020-го года, которая предлагала виртуальным посетителям просмотреть коллекцию музея онлайн и попробовать воссоздать произведения искусства, используя подручные средства в домашних условиях. Многие музеи мира поддержали эту инициативу. Идея нашла отклик среди англоязычного и русскоязычного населения и таким образом оказалась идеальным стимулом для разработки коммуникационных упражнений в рамках данного междуниверситетского сотрудничества. На первом этапе данного проекта англоязычным студентам было предложено ознакомиться со статьёй Веры Череневой «Фото из самоизоляции: россияне дома повторяют образы с известных картин», опубликованной на сайте «Российской газеты» [3], в то время как для русскоязычных студентов инструкцией послужила статья Натали Комптон «People are re-creating famous artworks with their pets and whatever else is lying around» в онлайн версии газеты «Washington Post» [4]. На занятиях были обсуждены план выполнения проекта и содержание вышеупомянутых статей и проведена работа по активизации лингвистических конструкций, использующихся при описании и сравнении. На следующем этапе студенты университета Джорджии должны были работать над своими «шедеврами» и предложить письменное детальное описание на русском того, что изображено на созданной ими фотографии. Студентам были даны чёткие инструкции, определяющие минимальную длину повествования (7 предложений минимум) и указывающие, что представление работы должно содержать не только описательную информацию, но и объяснения того, почему был выбран тот или иной образ и материал. Получив «шедевр» и описание от своих партнёров, российские студенты в своём ответе должны были указать на оригинал и автора произведения искусства, которое пытались имитировать их коллабораторы, и предложить на английском языке анализ, сравнивающий исходный и подражающий образы и комментирующий насколько близко и удачно были выбраны подручные средства. На данном этапе у инструктора также была возможность контролировать длину повествования и набор активных лингвистических конструкций. Закончив со сравнением, студенты менялись ролями со своими партнёрами, продолжая коммуникацию на том языке, который они изучают. Результаты данного проекта показали, что такие задания дают преимущества студентам не только потому, что позволяют тренировать коммуникацию, основанную на конкретных задачах, связанных с реалиями, окружающими студентов, но и потому

что такие проекты помогают студентам отвлечься, провести психологическую разрядку, которая так необходима в условиях изоляции или в других непредсказуемо меняющихся ситуациях.

Актуальность и эффективность телеколлаборации была протестирована и в рамках летней программы, проходившей на базе университета Джорджии летом 2020-го года и направленной на работу со студентами, изучающими русский язык на промежуточном уровне (ТРКИ уровни – В1/В2). В рамках данной программы изначально были запланированы многочисленные экскурсии и другие мероприятия, направленные на культурно-лингвистическое погружение, которые стали невозможными в рамках пандемии. Было принято решение частично компенсировать этот пробел телеколлаборационными проектами.

Студенты Тихоокеанского государственного университета, специализирующиеся на преподавании иностранных языков и культур, подготовили видеоматериалы, позволяющие проводить асинхронное обучение со студентами университета Джорджии. Российским студентам заранее был предоставлен список тем, которые будут обсуждаться на занятиях с американскими студентами. Главной задачей этих видеоматериалов было контекстуализировать и персонифицировать заданные темы и помочь американским студентам погрузиться в мир, типичный для русскоговорящего человека. Так, например, во время прохождения темы «Еда» студенты не просто обсуждали набор продуктов, типичный для россиян, или блюда, характерные для русской кухни. Российские коллабораторы сняли для своих партнёров ролик «Мой холодильник», просмотрев который, американские студенты получили целостное представление о привычном для россиян ассортименте продуктов, о их упаковке, сортировке, о сроке годности, о названиях фирм, поставляющих эти продукты и так далее. Такая информация обычно остаётся недоступной для студентов при традиционном обучении и создаёт многочисленные трудности для тех, кто в последствии попадает в Россию и регулярно оказывается в ситуациях, связанных с выбором и покупкой еды. Данный ролик послужил прекрасной возможностью для практики позиционных глаголов русского языка, которые часто затруднительны для студентов, и позволил провести обсуждение блюд, которые можно было бы приготовить на завтрак, обед и ужин, исходя из того, что студенты увидели в холодильнике. В дополнение к ролику «Мой холодильник» было создано видео «Приготовление блинов», которое знакомило американских студентов с русской кухней.

Несомненно, на различных сайтах можно найти много видеоматериалов подобного рода, но часто они лингвистически недоступны для студентов базового и промежуточного уровней, поэтому данный телеколлаборационный проект послужил незаменимым этапом для работы по устранению языкового и культурного барьеров. На следующем этапе проекта студентам предлагалась работа с видео, отснятыми российскими студентами, в которых обсуждались личные предпочтения в еде, семейные традиции, связанные с едой и отношение к правильному питанию. Таким образом проходила последующая контекстуализация темы, отождествление тематики с конкретными лицами, что способствует более успешному процессу обучения. Завершающим этапом были син-

хронные видеоконференции с использованием приложения Zoom [10], на которые приглашались авторы видеороликов. Во время этих встреч у студентов появлялась возможность практиковать свои умения задавания вопросов – один из основных навыков, разрабатывающихся на промежуточном уровне. Студенты участвовали в общем обсуждении либо делились на группы, которые позволяли большему количеству студентов участвовать в разговоре более активно и способствовали поддержанию более тесного коммуникационного контакта, при котором даже студенты, обычно стесняющиеся говорить, чувствовали себя более комфортно. Достоинством приложения Zoom является и то, что инструктор может контролировать и комментировать обсуждение синхронно, присоединяясь к той или иной группе по выбору.

В завершение кажется вполне уместным привести отзывы российских и американских студентов-участников проекта о телеколлаборационном сотрудничестве, их роли в нем и пользе, которую они извлекли из совместной работы.

«В прошлом семестре нашей группе выпал шанс поучаствовать в международном проекте при поддержке университета Джорджии и Тихоокеанского государственного университета. Это был уникальный опыт общения с представителями совершенно иной культуры. Суть проекта заключалась в помощи американским студентам овладеть тонкостями русского языка. Зарубежные партнёры в процессе общения, напротив, обучили нас некоторым особенностям их языка и культуры. Моего партнёра звали N*. Он оказался очень общительным и интересным собеседником. Мы каждый день вели дискуссии на такие важные темы, как политика, СМИ, культура и менталитет разных стран. Помимо этого, мы выполняли различные задания, предоставленные американской стороной. Больше всего меня увлек арт-челлендж “Шедевры”. В ходе этого задания каждый из нас должен был изобразить какое-то произведение искусства, а партнёр – угадать его автора и название. N* сделал фотографию-пародию на итальянский портрет Марии Магдалины, а я отправила ему пародию на “Американскую готику” Гранта Вуда. В целом, в процессе общения я узнала много нового о жизни американцев, об их привычках и особенностях обучения в американском ВУЗе. Данный проект оказался невероятно полезным» (студентка Тихоокеанского государственного университета, 3 курс).

«Мне понравился проект. В нем были задания, которые помогали не скучать во время карантина. Мы проверяли свою внимательность, перевоплощались в героев картин, отвечали на вопросы и размышляли над различными вопросами. Выражали своё мнение и обсуждали что-то. Немножко пообщались со своими партнерами и узнали много нового и интересного» (студентка Тихоокеанского государственного университета, 3 курс).

«Соглашаясь на участие в совместном с американскими студентами проекте, я больше думал не о заданиях, которые следовало выполнить, а об общении с совершенно незнакомым мне человеком, живущем на другом материке. И общение было веселым. Задания же были не очень сложные и не требовали много времени, даже вышло так, что на выполнение заданий я потратил меньше времени, чем на общение со своей партнершей. Мы обсудили ситуацию с коро-

навирусом, хобби друг друга, процесс обучения и даже порекомендовали друг другу интересные фильмы для просмотра в оригинале (ей – на русском, мне – на английском). Если же рассматривать данные нам задания, больше всего мне понравилось задание с воссозданием картины, т. к. было самым творческим. В целом, я был рад участию в этом проекте» (студент Тихоокеанского государственного университета, 3 курс).

«Проект показался мне действительно уникальным, так как в его рамках я смогла проявить себя в роли модератора или, своего рода, наставника для студентов другой культуры. Кроме того, записи видеоматериалов на культурно-значимые темы помогли мне сформировать собственный взгляд на своё место в родной культуре. Таким образом, проект обогатил не только американских студентов, но и нас!

Посещение онлайн занятий по русскому языку на платформе Zoom также оказалось для меня интересным опытом. Я смогла стать частью интерактивной и креативной групповой работы на уроке иностранного языка и приняла участие в создании аутентичной языковой среды для американских студентов. Все вышперечисленное я считаю бесценным опытом!» (студентка Тихоокеанского государственного университета, 4 курс).

“I thought it was really cool!! I wasn't expecting it at all (I didn't know we'd be having talks with Russian students during the summer class), so it was definitely a nice surprise. I especially liked when we talked about Russian culture with you guys, and it was cool watching your video showing off the university/city that you studied in (just any kind of glimpse of Russian culture was cool for me). It's been the same this past semester with the Russian partner program; it's just been cool to talk over WhatsApp with someone from Russia and just ask them about what they do in their day-to-day life and what they think about certain topics.” (студент университета Джорджии, 3 курс)

“I would say that the project was helpful and interesting. My language partners were very responsive and helpful when answering my questions, and it was interesting to learn about their lives through our conversations and through social media! Overall, I would say that it was a success, and I really enjoyed it” (студент университета Джорджии, 3 курс).

Таким образом, применение методики коллаборационной работы способствует углублению межкультурного взаимодействия при работе над совместными проектами, улучшению взаимопонимания между представителями разных культур и осознанию как общих ценностей, так и культурных различий, связанных с глобальными проблемами. В целом, использование международного онлайн обучения способствуют не только более прогрессивному и продуктивному изучению иностранного языка и знакомству с культурой его носителей, но и приводит к увеличению общения учащихся за пределами университетов. В конечном счете международная студенческая телеколлаборация способствует оптимизации учебного процесса, увеличению студенческой мотивации, повышению образовательных результатов как на виртуальном уровне, так и на уровне реального общения, что особенно важно в условиях дистанционного обучения в период изоляции.

Литература

1. Википедия *site:star-wiki.ru* – Режим доступа: https://star-wiki.ru/wiki/Virtual_exchange.
2. Хрущева Т.В. Использование современных технологий в преподавании иностранных языков и культур через призму опыта международного межвузовского сотрудничества в рамках телеколлаборационного курса / Т.В. Хрущева, О.А. Томасон // *The Newman in Foreign Policy*. – № 45 (89). – 2018. – С. 8–16. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/contents.asp?titleid=54869>.
3. Черенева В. Фото из самоизоляции: Россияне дома повторяют образы с известных картин. – Режим доступа: <https://rg.ru/2020/04/02/reg-szfo/samoizolirovavshiesia-rossiiane-fotografiruiutsia-v-obrazah-s-kartin.html> (дата обращения: 04.04.2021).
4. Compton Natalie B. People are re-creating famous artworks with their pets and whatever else is lying around. – Режим доступа: <https://www.washingtonpost.com/travel/2020/04/03/people-are-re-creating-famous-artworks-with-their-pets-whatever-else-is-lying-around/> (дата обращения: 04.04.2021).
5. Extempore. – Режим доступа: <https://extemporeapp.com/>.
6. Google Translate. – Режим доступа: <https://translate.google.com/>.
7. Konstantinidis Angelos. *Telecollaboration in Education*. – Режим доступа: <https://prezi.com/9ait8abI4vww/telecollaboration-in-education/?webgl=0>.
8. Reverso Translation. – Режим доступа: https://www.reverso.net/text_translation.aspx?lang=EN.
9. US-Russia University Partnership Program (UPP). – Режим доступа: <http://usrussiaapp.org>
10. Zoom. – Режим доступа: <https://zoom.us/>

УДК 81'42

Е.А. Трушниковая, аспирант
Пермский Автономный Национальный Исследовательский Университет
г. Пермь, Россия

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАРРАТИВЕ

Аннотация. Современные стандарты высшего образования актуализируют формирование компетентности специалистов и будущих педагогов. Рефлексивная компетентность является комплексной характеристикой профессиональной деятельности педагога, без которой невозможна как реализация педагогического творчества на высокоэффективном уровне, так и результативность педагогической деятельности [5]. В процессе становления будущего педагога, который также проходит в период педагогической практики студентов, крайне важно обращать внимание на переход будущего педагога в рефлексивную позицию, так как именно она является неотъемлемым условием предотвращения трудностей, связанных с дальнейшей педагогической деятельностью. Именно при осознании и самоанализе в ходе осуществляемой деятельности, переоценка прежних позиций деятельности, которые были менее эффективны, возможен переход в новую позицию, отличную от прежней, что и называется рефлексивным выходом, помогающим проектировать свое профессиональное развитие [6]. Рефлексия, как анализ собственного опыта, в том числе и профессионального, может иметь форму и быть представлена в виде письменной нарративной формы. Нарратив является удачным инструментом оформления рефлексии, так как он является вербальным сообщением, историей об опыте и, в свою очередь, придаёт значение накопленному и вновь приобретенному опыту [8]. Кроме того, нарратив, являясь продуктом рефлексивной деятельности, позволяет осмысливать и переосмысливать себя как учителя, свои учебные практики и подходы. Именно такая взаимосвязь внутри narra-

тива, педагогического в том числе, приводит человека и профессионала к рефлексии и саморефлексии, и позволяет осмыслить свою профессиональную идентичность. Педагогический нарратив является вербальной репрезентацией рефлексивной деятельности, представленной в форме истории, рассказанной человеком о своем опыте, с целью формирования нового сознательного профессионального опыта и ценностного осмысления своей профессиональной деятельности [4]. Используя в рассказах высшие комплексные формы познания, человек осуществляет социальную работу, в которой прослеживается его идентичность как субъектное отношение к миру [2]. Педагогический нарратив, являясь вербальной репрезентацией рефлексии, становится инструментом объективизации рефлексивной деятельности как действующих преподавателей, так и будущих, к примеру, студентов-практикантов [9]. Таким образом, в педагогическом нарративе, как в рассказе о профессиональном опыте, отражается профессиональная идентичность, при взаимодействии между «я – рассказчиком» и «я – участником событий». Профессиональная идентичность предстаёт как интегративное понятие, в котором выражается взаимосвязь когнитивных, мотивационных и ценностных характеристик личности, обеспечивающих ориентацию в мире профессий, профессиональном сообществе и широком социальном окружении, позволяющих более полно реализовывать личностный потенциал в профессиональной деятельности, а также прогнозировать возможные последствия профессионального выбора и намечать перспективы собственного развития [1].

Исходя из вышесказанного, целью исследования является: построение методологии исследования педагогического нарратива как формы рефлексии, а также как способа изучения профессиональной идентичности.

Методы исследования: теоретическими методами исследования стал анализ в рамках изучения философской, педагогической, психологической, социологической литературы; а также индуктивные и дедуктивные методы исследования, наряду с анализом и синтезом информации.

Выводы и рекомендации. Исходя из проведённого исследования можно сделать вывод, что педагогический нарратив является удачной формой репрезентации рефлексии будущих педагогов, а также он является способом изучения такого малоизученного явления, как профессиональная идентичность. Во-первых, педагогический нарратив позволяет вербально оформить обобщение опыта студентов-практикантов после прохождения педагогической практики и выступает продуктом рефлексивной деятельности; во-вторых, благодаря нарративу представляется возможным провести этап самооценки и определить способности самосовершенствования в будущей профессии, в-третьих, форма нарратива даёт возможность анализировать его со структурно-семантической точки зрения, а также с помощью критического дискур-анализа, выделяя лингвистические элементы.

Результаты исследования могут быть использованы при составлении учебных планов и разработке образовательных траекторий, а также при планировании и проведении педагогической практики возможно включение педагогического нарратива на разных этапах.

Ключевые слова: рефлексия, профессиональная идентичность, нарратив, педагогический нарратив, педагогическая практика.

*E.A. Trushnikova, PhD student
Perm State University
Perm, Russia*

PROFESSIONAL IDENTITY IN THE PEDAGOGICAL NARRATIVE

Abstract. Modern standards of Higher Education actualize the formation of the updating of the development of competence of specialists and future teachers. Reflexive competence is an integral characteristic of the teachers' professional work. Realization of pedagogical creativity and

achievement of the highest effectiveness and performance in pedagogical work are impossible without the reflection [5]. During the process of the development of the future teacher, which also happens throughout the pedagogical student praxis, it is crucial to pay attention to the transition of the future teacher to the reflexive position, since it is a premise of overcoming difficulties throughout future pedagogical work. Due to consciousness and self-analysis of your work, re-evaluation of former professional ideas, which were less effective, it is possible to transit to the new position, different from the previous one. This is called a reflexive outcome, which helps to project one's professional development [6]. The reflection as an analysis of your own experience can have a form and can be presented as a written narrative form. The narrative is an effective tool in a reflection design, because it is a verbal message, a story about experience, and it brings the significance of the already accumulated and newly acquired experience [8]. Also, narrative, as an output of the reflexive activity, allows to conceptualize and reconceptualize yourself as a teacher, your teacher practices and approaches. It is this correlation inside of the narrative, including the pedagogical one, that leads the person to the reflection and self-reflection, also it allows to conceptualize your own professional identity. Pedagogical narrative is a verbal representation of the reflexive activity, which is presented in a form of a story, which is told by a person about his experience, in order to form new conscious professional experience and value-oriented conceptualization of your professional work [4]. In their stories a person uses the highest, complex forms of cognition and fulfills social work, in which the identity is reflected as their relation to the world [2]. Pedagogical narrative, as a verbal representation of the reflection, becomes a tool for objectification of the reflexive activity of teachers and students who undergo the pedagogical praxis [9]. Therefore, in pedagogical narrative, as a story of the professional experience, professional identity is reflected in the interaction between "Myself as a narrator" and "Myself as a participant of the events". Professional identity is an integrative concept, which is presented through the correlation of the cognitive, motivational and value-oriented personal characteristics, which provide orientation in professions, professional community and wide social circle, which allow to fully pursue the personal potential in professional work, as well as to prognosticate possible consequences of the professional choice and set up the opportunities for the personal development [1].

Based on the foregoing, **the aim of the study** is: to build the research methodology of the pedagogical narrative as a form of the reflection, as well as the way of the studying of the professional identity.

Research methods: theoretical methods include the analysis of the philosophical, pedagogical, psychological, sociological framework; as well as the inductive and deductive methods of research, along with analysis and synthesis of information.

Conclusions and recommendations. Based on the conducted study, it is possible to summarize that pedagogical narrative is an effective form of representation of the future teachers' reflection, also it is a way of studying such an insufficiently explored phenomenon – professional identity. Firstly, pedagogical narrative allows to verbally form the compilation of the future teachers' experience after the pedagogical praxis and is seen as an output of the reflexive activity. Secondly, due to the narrative it is possible to conduct a self-evaluation stage and determine the ways for self-improvement in a future profession. Lastly, the form of narrative gives the opportunity to analyze it from the structural-semantic perspective, also using the critical discourse-analysis providing the linguistic elements.

The results of the study can be used in curricula development and creation of the educational trajectories, also they can be used in planning and conducting of the pedagogical praxis on different stages.

Keywords: reflection, professional identity, narrative, pedagogical narrative, pedagogical praxis.

Введение. В современных условиях, которые ставит перед студентами Высшее образование, невозможно обойтись без компетентностного подхода. Одной из важнейших компетенций будущего педагога является рефлексивная

компетенция, воплощающая в себе профессиональное качество личности и процессы самоидентификации себя со сложившейся педагогической ситуацией, а также условием самосовершенствования, профессионального и личностного роста. При отсутствии этапа и процесса рефлексии, эффективная реализация педагогического творчества и положительная результативность такой деятельности не представляются возможными [5].

Говоря о рефлексии педагогов с целью осмысления себя и своего профессионального опыта, можно говорить о феномене педагогического нарратива как о вербальной репрезентации рефлексивной деятельности, представленная в форме истории, рассказанной человеком о своем опыте, с целью формирования нового сознательного профессионального опыта и ценностного осмысления своей профессиональной деятельности.

Кроме того, в процессе становления будущего педагога, который также проходит в период педагогической практики студентов, крайне важно обращать внимание на переход будущего педагога в рефлексивную позицию [6], поскольку она является условием снятия затруднений в развитии дальнейшей педагогической деятельности. Педагогический нарратив является вербальной репрезентацией рефлексивной деятельности, представленной в форме истории, рассказанной человеком о своем опыте, с целью формирования нового сознательного профессионального опыта и ценностного осмысления своей профессиональной деятельности [4]. Педагогический нарратив, являясь вербальной репрезентацией рефлексии будущих преподавателей, а становится инструментом объективизации рефлексивной деятельности студентов. Вовлечение студентов, будущих преподавателей, в нарративную деятельность облегчает переход через границу между студентом и будущим преподавателем. Педагогическая практика, являясь важным событием в начинающейся профессиональной деятельности будущих преподавателей, бесспорно становится основанием для саморефлексии. Изменения, происходящие с личностью в процессе подготовки, овладения профессиональной деятельностью и ее самостоятельного выполнения, приводят к становлению личности как профессионала [3: 210]. Таким образом, встаёт вопрос о становлении профессиональной идентичности будущих педагогов.

Теоретический анализ литературы.

Идентичность и развитие в течение профессиональной активности связаны между собой, так как профессиональная идентичность формируется в процессе профессионального развития, а также является важным показателем становления личности профессионала [1]. В рамках исследования профессиональной идентичности современные исследования доказывают, что профессиональная идентичность рассматривается через привычные для психологии понятия, такие как профессиональные статусы и роли. Современные научные представления о явлении и структуре социального «Я» позволяют учёным и педагогам рассматривать профессиональную идентичность как его важнейший элемент [1].

В повседневном общении мы делимся рассказами о личной жизни, и такое, казалось бы, обыденное и повседневное действие даёт нам возможность передавать и обмениваться жизненным и профессиональным опытом, пережи-

ваниями, делать субъективные выводы. Когда мы сообщаем собеседнику или сами вспоминаем о событиях, опыте, своих достижениях, недостатках, мы используем самые различные формы рассказа. В рассказах мы используем высшие комплексные формы познания, также в них отражается наша идентичность, как субъектное отношение к миру. Рассказы связаны с переживаниями личности, в них может содержаться объяснение поступков, продемонстрированное через цепь происходящих событий, связанных с внутренними личностными изменениями; в них прослеживаются мотивы наших действий [2]. Кроме того, такие рассказы имеют замысел и структуру. Одной из форм таких рассказов является нарратив. Нарратив же может иметь множество жанровых особенностей и видов.

Джонсон и Голомбек в своей работе говорят об исследовании педагогического нарратива как о профессиональном развитии в основном из-за потенциальных изменений, которые происходят в связи с самоанализом [9]. Реконструктивный процесс (самопознание и повествование) и продукт (улучшенное знание и письменный/устный нарратив) самоанализа могут позволить преподавателям интерпретировать свой преподавательский опыт и обрести новые знания [9]. В нарратив как инструменте, способствующему профессиональному педагогическому развитию, Джонсон и Голомбек выделяют три взаимосвязанные функции нарратива: *нарратив как овеществление, нарратив как вербализация и нарратив как систематическое изучение.*

Когда нарративная активность функционирует как *овеществление*, этот процесс позволяет преподавателям выразить свое понимание и чувства, озвучивая своё прошлое, настоящее или даже возможный будущий опыт. Нарратив как овеществление способствует интроспекции, объяснению, порождению смысла, одновременно раскрывая мысли и чувства. Учителя развивают осознание того, через что они проходят опытным путем, думают, и чувствуют – все это может стать первым шагом к когнитивному развитию.

Когда занятие нарративной деятельностью функционирует как *вербализация*, этот процесс содействует преподавателям в усвоении академических понятий, использование которых обусловлено их образовательными программами. Нарратив как вербализация позволяет преподавателям использовать академические понятия намеренно, а также систематически пересматривать, переименовывать и переориентировать их ежедневный опыт. В случае их усвоения, академические понятия, имеют потенциал функционировать как психологические средства, позволяющие преподавателям иметь большую осведомленность и контроль над своими когнитивными процессами, а также позволяют им вовлекаться в более продвинутые способы преподавания в различных контекстах и обстоятельствах [9]. Для того чтобы нарративная деятельность функционировала как вербализация, необходимо, чтобы *академические понятия* были использованы в условиях и обстоятельствах преподавательской профессиональной жизни и реализованы через конкретные целеполагающие действия фактического преподавания. Когда вовлеченность в нарративную деятельность действует как вербализация, нарратив становится эффективным посредническим инструментом, который содействует преподавателям *мыслить академическими*

понятиями [10], так как они разбираются в своем преподавательском опыте и начинают упорядочивать как свое мышление, так и преподавательские практики. Таким образом, нарратив является удачным инструментом оформления рефлексии, так как он является вербальным сообщением, историей об опыте и, в свою очередь, придаёт значение накопленному и вновь приобретенному опыту [8].

Однако, в современных исследованиях нарратива и педагогического нарратива как формы рефлексии не совсем представляется понятным как подойти к его исследованию не с педагогической, а с языковой точки зрения. Нарратив, являясь дискурсом, а следовательно, формой социального поведения, содержит языковую компоненту, которые взаимно влияют друг на друга.

Цель исследования. Исходя из вышесказанного, цель настоящего исследования – построить методологию исследования педагогического нарратива как вербальной формы рефлексии, а также как способа изучения профессиональной идентичности.

Методы исследования. В работе были использованы следующие теоретические методы исследования: анализ в рамках изучения философской, педагогической, психологической, социологической, методологической литературы; а также индуктивные и дедуктивные методы исследования, наряду с анализом и синтезом информации.

Результаты исследования. В результате проведенного исследования нами было определено, что для построения методики исследования и анализа педагогического нарратива необходимо совмещение методов анализа текста и дискурса. Для исследования педагогического нарратива на разных уровнях, сформированности профессиональной идентичности студентов, которую демонстрирует нарратив, необходим комплексный подход.

Так, мы рассматриваем нарративную семиотику [7:380], которая направлена на идентификацию нарративных структур текста, формирующих связь между поверхностным и глубинным уровнем текста. На первом этапе необходимо разделение текста нарратива на тематические блоки и прослеживание изменений этих тем или определение направления их развития. Далее следует подойти к анализу тематических блоков более точно, выделяя в них глубинную структуру. Конечным этапом представляется продвижение от нарративных структур текста к глубинным, тем самым дистанцируя аналитика от текста. Основываясь на нарративных программах, в которых выделены пространство, время, актанты и их расположение, представляется возможным выявить лежащие в основе ценности. Результатом такого анализа нарративов становится понимание глубинной структуры текста, развития ценностей субъекта, выполняющего главную роль в повествовании, решение конфликта с ценностями, и окончательное понимание цели, лежащей в основе повествования. Таким образом, данный анализ позволяет определить ценности студентов-практикантов, а также их окончательную цель.

Результаты исследования показывают, что для методики анализа и исследования педагогического нарратива необходимо включение методов критического дискурса-анализа (КДА). Интертекстуальный характер педагогического

нарратива, то есть его взаимоотношение с социальным и профессиональным контекстом педагогической деятельности студентов-практикантов; смешение жанров в педагогическом нарративе, а также его междисциплинарный характер позволяет использовать совокупность методов КДА при исследовании. Структуры представления знаний и способы концептуальной организации – два основных аспекта, которые выделяют в когнитивном анализе процесса обработки дискурса [11]. В качестве основы интерпретации нарратива необходима «модель ситуации», так как именно на основе моделей представляется возможным определить истинность или ложность определённых фрагментов текста, а также выявить связность на различных уровнях.

Когнитивная модель обработки дискурса является полезной для понимания сложных процессов социального познания через язык. При использовании методов КДА в анализе педагогического нарратива представляется возможным выделить явные и скрытые сюжеты, когнитивные схемы, моральные оценки, риторические, логические и эстетические средства, проявление специфики выразительных средств общения.

Таким образом, результаты исследования демонстрируют, что для полноценного многоуровневого исследования нарратива необходим комплексный подход, состоящий из комбинации методов исследования текста. Нарратив, являющийся как отдельным текстом так и дискурсом, требует такого подхода, так как он обусловлен интертекстуальностью, наличием социального, педагогического и образовательного контекстов.

Заключение. В данной работе мы рассмотрели значимость процесса рефлексии в становлении будущего педагога, дали определения педагогическому нарративу, как вербальной форме рефлексии, возникающей во время текстопорождения. Кроме того, мы рассмотрели три функции педагогического нарратива как инструмента самоанализа, самопознания и понимания своей идентичности. В данной работе мы рассмотрели явление профессиональной идентичности, крайне важное в процессе образования и профессионального становления будущего специалиста. В результате нашего исследования, целью которого было определение методики исследования и анализа педагогического нарратива, мы определили, что необходимо смешение методов анализа текста и дискурса, что объясняется сложной и многоуровневой природой педагогического нарратива, наличия в нём истории о жизненном и профессиональном опыте, скрытые ценности и мотивы, что в действительности требует социо-когнитивного подхода к анализу.

Литература

1. Иванова Н.Л. *Профессиональная идентичность в современных исследованиях // Вопросы психологии.* – 2008. – № 1. – С. 89–101.
2. Люциусхоэн Г., Депперман А. *Реконструкция нарративной идентичности. Развитие личности (3).* – 2009. – С. 208–233. Перевод главы «Основы нарративной идентичности» из книги «Реконструкция нарративной идентичности (Рабочая книга для анализа нарративного интервью)»: Lucius-Hoene G. & Depperman A. *Rekonstruktion narrative Identitat // VS VERLAG für SOZIALWISSENSCHAFTEN,* 2004. – 360 s. – S. 17–45. Пер. Чурилова Е.. Ред. Обухов А.

3. Перинская Н.А. (2018). *Профессиональная идентичность // Знание. Понимание. Умение.* – № 2. – С. 209–211.
4. Трушеникова Е.А. *Педагогический нарратив как средство профессиональной рефлексии студентов-практикантов. Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2020» [Электронный ресурс] / отв. ред. И.А. Алешковский, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов.* – Электрон. текстовые дан. (1500 Мб.) – М.: МАКС Пресс, 2020. – Режим доступа: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2020/index.htm, свободный – Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2020». ISBN 978-5-317-06417-4.
5. Швацкий А.Ю. *Содержательная характеристика уровней рефлексивности профессионального сознания педагога. // Азимут научных исследований: педагогика и психология* 1 (18). – 2017. – С. 313–316.
6. Щедровицкий Г.П. *Избранные труды / Г.П. Щедровицкий.* – М., 1995.
7. Fiol C. Marlene (1990) “Narrative semiotics: theory, procedure and illustration”, in Anne Sigmund Huff (ed.), *Mapping Strategic Thought*, Chichester: Wiley, pp. 377–402.
8. Foste Z. (2018) *Exploring the Methodological Possibilities of Narrative Inquiry in Service-Learning: Reflections from a Recent Investigation. Journal of Higher Education Outreach and Engagement.* 22(4), 9–28.
9. Golombek P.R. & Johnson K.E. (2017). *Re-conceptualizing teachers’ narrative inquiry as professional development. Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, 19(2), 15–28.
10. Karpov Y.V. (2014). *Vygotsky for educators.* Cambridge, uk: Cambridge University Press.
11. Van Dijk T. (2008) *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach.* – Cambridge.

УДК 378

Н.Ш. Тюрина, к.п.н.,
Московский городской педагогический университет
г. Москва, Россия

МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Проблема исследования обусловлена современными тенденциями развития теории и практики образования лиц с ОВЗ и инвалидностью. С 2012 года российская образовательная вертикаль: дошкольное – школьное – профессиональное образование реализует инклюзивную практику. Сложилась уникальные инклюзивные школы и классы, система СПО и ВО быстро трансформировала структурные элементы, для обеспечения равного доступа к профессиональному образованию студентов с инвалидностью. Однако, исследования отношения к инклюзии субъектов образовательной практики последних пяти лет показывают весьма разнообразные результаты. Так, в 2014 году был проведен опрос 1292 педагогов Белгородской области, показавший что 73 % педагогов нуждаются в помощи при организации образовательного процесса для детей с ОВЗ [3]. В 2017 изучение представлений об инклюзивном образовании 397 педагогов г. Калуги позволило сделать вывод «о фрагментарности, нечеткости, а нередко и противоречивости этих представлений, преобладании эмоционально-оценочного компонента, проявившегося в разделении педагогов на тех, кто высказался «за» инклюзию и тех, кто выступил «против»» [1]. В исследовании 405 участников образовательного процесса из Нижнего Поволжья говорится о том, что к совместному обучению детей относятся положительно 44 % учителей и 58 % родителей (2020) [4]. Последний доклад исследователей ВШЭ (2021 год) продемонстрировал, что принятие ценностей инклюзивного образования присутствует только у студентов педагогических вузов, которые готовятся к индивидуальной работе с детьми (логопеды, психологи и др.). Для студентов других педагогических специальностей проблемы инклюзивного образования

не актуальны, они считают, что это зона ответственности специальных педагогов. Таким образом, даже такое незначительное количество исследований отношения к инклюзивному образованию среди педагогов и родителей говорит о том, что проблема развития профессионально-личностных качеств, в том числе системы ценностных ориентаций и установок оказывается по-прежнему актуальной. Важно отметить, что отношение общества в целом к тому или иному феномену бытия, формируется под влияние медиаинформации в том числе. Современная теория всеобщих медиа позволяет вовлекать в образовательный процесс медиаобразовательного компонента с целью формирования профессионально-значимых личностных качеств выпускников. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования является:** разработать и обосновать дизайн медиаобразовательной концепции формирования инклюзивной культуры будущих педагогов. **Методы исследования.** Для достижения поставленной цели будет использоваться анализ современных исследований в области педагогического образования, в том числе медиаобразования. С целью получения экспериментальных данных использован метод независимых экспертных оценок для анализа тематических эссе студентов педагогических специальностей. **Выводы и рекомендации.** Предложенная медиаобразовательная концепция формирования инклюзивной культуры педагогов может способствовать трансформации процесса подготовки учителей для работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Целенаправленное применение в образовательном процессе инструментов медиа позволит вовлекать в процесс формирования профессиональной культуры не только когнитивный, но и эмоционально-личностный и творческий компонент.

Ключевые слова: инклюзивная культура педагога, медиаобразование, личность, педагогическое образование, специальное (дефектологическое) образование

**N.Sh. Tjurina,
Dr. PhD Associate professor
Moscow City University, Russia**

MEDIA-EDUCATIONAL CONCEPT OF FORMATION OF INCLUSIVE CULTURE FOR A FUTURE TEACHER

Abstract. The problem of research is conditioned by modern trends in the theory and practice of education of persons with disabilities and impairments. Since 2012, the Russian educational vertical is as follows: pre-school – school – vocational education implements inclusive practices. Unique inclusive schools and classes have been formed, the system of secondary and higher education quickly transformed the structural elements that ensure equal access to vocational education for students with disabilities. However, studies of attitudes towards inclusion of subjects of educational practice in the last five years show very diverse results. For example, in 2014, a survey was conducted among 1,292 teachers in the Belgorod region, and it showed that 73 % of teachers need help in organizing the educational process for children with disabilities. In 2017, a study of the ideas about inclusive education among 397 teachers in Kaluga led to the conclusion “about the fragmentation, ambiguity, and often inconsistency of these ideas, the predominance of the emotional and evaluative component, manifested in the division of teachers into those who were “for” inclusion and those who were “against” it. In a study of 405 participants of the educational process from the Lower Volga region, it is stated that 44 % of teachers and 58 % of parents (2020) have a positive attitude to coeducation of children. The last report of researchers from the Higher School of Economics (2021) showed that the adoption of the values of inclusive education is only observed among students of pedagogical universities who are trained to work individually with children (speech therapists, psychologists, etc.). For students of other pedagogical specialties, the problems of inclusive education are not relevant, they believe that this is the area of responsibility of special educators. Thus, even such a small number of studies of attitudes towards inclusive education among teachers and parents indicates that the problem of developing professional and personal

qualities, including the system of values and attitudes is still relevant. It is important to note that the attitude of society in general toward this or that phenomenon of existence is formed under the influence of media information as well as other factors.

Purpose of the study, or research purpose: to develop and substantiate the design of media-educational concept of shaping the inclusive culture among future teachers.

Research methods. To achieve the stated goal, the analysis of modern research in the field of teacher education, including media education, will be used. The method of independent expert evaluations will be used to analyze the thematic essays of students of pedagogical specialties for obtaining experimental data.

Conclusions and recommendations. The proposed media-educational concept of forming inclusive culture among teachers can contribute to transforming the process of training teachers for working with children with special educational needs. Purposeful use of media tools in the educational process will allow involving not only cognitive but also emotional, personal, and creative components in the process of professional culture development. Consequently, this will help graduates of pedagogical universities to achieve meaningful professional and supraprofessional skills (soft skills).

Keywords: inclusive culture of a teacher, media education, personality, teacher education, special (defectological) education

Введение. Инклюзия на всех уровнях образовательной вертикали сегодня стала реальной педагогической практикой. Российская Федерация прошла этот путь практически за двадцать лет: от первых экспериментальных общественно-профессиональных инициатив до законодательно закрепленной нормы. Безусловно, интенсивный путь становления инклюзивной образовательной вертикали на сегодняшний день не закончен. Существует множество объективных и субъективных трудностей и противоречий, затрудняющих или делающих невозможным качественную реализацию идеи образования для всех. Одной из таких проблемных зон является готовность педагогического сообщества всех уровней к принятию многообразия и вариативности субъектов образовательной деятельности.

Институт образования оказывается первичным звеном формирования ценностей инклюзивного общества, зачастую первичным этапом соприкосновения с другим опытом познания окружающего мира, реагирования на него, коммуникации с субъектами взаимодействия. Очевидно, что положительные результаты инклюзивной социальной стратегии зависят напрямую от педагога, который в данном случае выступает моделью поведения и отношения к вариативности и многообразию человеческих проявлений, в том числе в аспекте особенностей психофизического и социально-личностного, эмоционального развития. Именно поэтому, важным аспектом эффективности формирования инклюзивного общества и инклюзивной образовательной среды является сформированность инклюзивной культуры педагога.

Теоретический анализ литературы. Обращения к понятию «инклюзивная культура» и в отечественной, и в зарубежной теории достаточно много. Базовые предпосылки формирования инклюзивной культуры образовательной организации сформулированы Бристолем Т. Бут и М. Эйнскоу [2]. Для развития образовательных учреждений сегодня оказываются три ключевых момента: создание инклюзивной культуры, развитие инклюзивной политики и внедрение

инклюзивной практики Последующее внимание исследователей к данной проблеме развивает эти идеи в двух плоскостях: инклюзивная культура образовательной организации (Шеманов А.Ю.) и инклюзивная культура педагогов.

Реальная педагогическая практика сегодня транслирует выраженный запрос на исследования феномена компетентности педагогов в контексте инклюзивного образования, конструирование и реализацию соответствующих развивающих программ. В первом десятилетии 2000 годов в терминологический аппарат педагогики вводится понятие «инклюзивная компетентность учителя» (Хафизулина И.Н. и др.), «инклюзивная готовность» (Хитрюк В.М). Однако, при наличии исследовательского интереса к теме и подходов к ее реализации, реальная образовательная практика испытывает значительные трудности в её реализации, главным образом из-за отсутствия выраженной мотивации к развитию и саморазвитию у самих педагогов и студентов педагогического профиля подготовки, дефицит актуальных технологических решений поставленной задачи.

Одновременно развивающиеся социальные тенденции, связанные с развитием теории медиа и медиаобразовательных концепций, свидетельствуют о том, что медиа- и информационные грамотности выступают на первый план подготовки конкурентоспособного специалиста. Однако, в практике педагогического образования, как на уровне подготовки специальных педагогов, так и на уровне подготовки педагогов в целом, медиаобразовательные технологии остаются востребованными в недостаточной степени.

Исследование студентов ГАОУ ВО МГПУ, обучающихся по специальности «Педагогическое образование» (98 чел.) и «Специальное (дефектологическое) образование» (44 чел.) с использованием вопросов и заданий для выявления уровней медиакомпетентности студентов (А.В. Федоров) [8] показало:

– информационные жанры в печатных и радио СМИ, освещающих вопросы инклюзии предпочитают 90 % будущих учителей. В телевизионных передачах более 80 % отдают предпочтение фильмам и сериалам. При этом 70 % предпочитают документальное кино, всем другим жанрам, около 30 % выбирают драму.

– интересные ответы были получены на открытый вопрос «Медиа – образ человека с инвалидностью ассоциируется для Вас с ...». Из 108 ответивших на данный вопрос 27 % затруднились с ответом, 10 % соотнесли вопрос с темой медиа и так или иначе обозначили свое понимание (назвали конкретных лиц, фильмы, социальные сети или литературные произведения); 31 % ассоциируют медиа – образ человека с инвалидностью в негативной коннотации (коляска, слабак, неудачник, ограниченность, неполноценность); 35 % напротив называют позитивные или адекватные ассоциации (сила духа, обычный человек, преодоление, сверхкомпенсация, благотворительность).

Важно, что все будущие педагоги сходятся во мнении, о значении медиа в образовательном процессе. Ответы студентов демонстрируют понимание возможностей медиа как средства повышения мотивации к обучению, повышению качества обучения, лучшему усвоению и восприятию информации, развитию аналитических способностей, кругозора обучающихся. Из 132 опрошенных

студентов 55 % участники заявили о том, что медиа ресурсы в образовательном процессе Вуза используется регулярно, 42 % человек, что реже, чем хотелось бы.

Результаты эмпирического исследования показали высокую мотивацию студенческой аудитории к взаимодействию с медиасредой в контексте инклюзии, обозначили основные источники информации об изучаемой проблеме; а также неравномерность в осознании медиа-образа человека с инвалидностью. На вопрос «Какого типа медиатексты Вы умеете создавать сами?» 97 % ответили – компьютерные тексты WORD, мультимедийные презентации, 78 % – фотографии и другие статичные изображения. На вопрос «Какие виды активной медийной деятельности Вам свойственны?»: 44 % ответили – «создание и последующее активное использование интернет-страниц, блогов»; 38 % ответивших «создание и последующее активное использование ящиков электронной почты». Такие результаты говорят о том, что для студентов использование медиа носит преимущественно инструментальный характер.

Таким образом, социальные тенденции и некоторые эмпирические данные определили мотивы и факторы инициации создания медиаобразовательной концепции формирования инклюзивной культуры студентов педагогического вуза:

- социальный заказ, отраженный как в нормативно-правовых актах, так и в реальной педагогической практике на уровне образовательной организации и развивающегося субъекта;

- международный и отечественный педагогический опыт организации инклюзивных образовательных систем;

- требования к профессиональной компетентности специалистов в области инклюзивного образования;

- выдвижение на приоритетные позиции медиаобразования с целью формирования медиаграмотности как ключевой компетенции современного специалиста;

- теоретические концепции, отвечающие современному уровню развития различных подходов к медиаобразованию в педагогическом вузе;

- практический опыт реализации медиаобразовательной концепции формирования инклюзивной культуры студентов педагогического вуза.

Анализ практики и эмпирических данных проявляет ряд закономерных противоречий:

- 1) между требованием современного образования и общества готовить специалиста, готового к работе в инклюзивной среде и недостаточной разработанностью научно обоснованной системы формирования инклюзивной культуры педагога в образовательном пространстве вуза;

- 2) между схемой традиционного обучения, опирающейся преимущественно на «трансляционные» формы обучения и необходимостью вовлечения в образовательный процесс медиаобразовательных технологий;

- 3) имеющимся потенциалом медиаобразования как ресурса формирования педагогов и недостаточностью методического обоснования форм, методов и приёмов подготовки педагогических кадров к просветительской работе в условиях инклюзивного образования.

Выявленные противоречия стимулировали осознание необходимости разработки медиаобразовательной концепции формирования инклюзивной культуры будущих педагогов.

Цель исследования. Изложенные обоснования актуальности исследования позволяют определить цель работы – выявление педагогического потенциала медиаобразования, как ресурса формирования инклюзивной культуры педагога.

В качестве методологического ориентира медиаобразовательной концепции формирования инклюзивной культуры педагога мы определили культурологический, экосистемный, аксиологический, личностно-деятельностный, интерактивный подходы. В центре предлагаемой концепции лежат идеи культурологического подхода, который трансформируется в инклюзивную культуру педагога средствами медиа. И.Ф. Исаев и Е.Н. Шиянов под культурологическим подходом в профессиональной подготовке учителя понимают «совокупность теоретико-методологических положений и организационно-педагогических мер, направленных на создание условий по освоению и трансляции педагогических ценностей и технологий, обеспечивающих творческую самореализацию личности учителя в профессиональной деятельности» [5]. В данном исследовании культурологическая концепция выступает компонентом, интегрирующим основные понятия: инклюзивная культура педагога, медиа «как искусственно созданный культурный мир, как продукт глобального коллективного творчества» [9, с. 4].

Экосистемная ориентация в исследовании феномена инклюзивной культуры педагога может быть представлена с позиции теории развития человека Ури Бронфенбреннера. Инклюзивная культура в данном случае будет выступать интегративной характеристикой системы отношений субъектов на всех обозначенных автором уровнях. В микросистеме инклюзивная культура должна проявляться как готовность и способность принимать разнообразие каждого члена семейной системы. На уровне мезосистемы инклюзивная культура транслируется через ценности образовательной и социальной среды на уровне как организационной культуры, так и на индивидуальном уровне каждого субъекта. В экосистеме инклюзивная культура должна являться нормативом общественного функционирования как на групповом, так и индивидуальном уровне. На макроуровне инклюзивная культура выступает составной частью общей культуры и влияет на инклюзивную политику. Инклюзивная политика – это уровень макросистемы, которая задает рамки функционирования всех общественных институтов. И соответственно инклюзивная практика реализуется в первую очередь на уровне мезосистемы, так как именно в образовательной и социальной среде закладываются ценности и соответствующие им паттерны поведения.

Аксиологический подход базируется на представлении о том, что культура в целом – это система определенных ценностей. Культура задает ценностные ориентации того или иного этапа общественного развития, того или иного социального сообщества. Инклюзивная культура также базируется на определенной системе ценностей (признание человеческой уникальности и вариативно-

сти; безусловная ценность жизни и др.), которые проявляются на индивидуальном уровне субъекта или на уровне корпоративной организационной культуры.

Личностно-деятельностный подход, как традиционный для отечественного образования предполагает включение субъектности педагога в процесс познания, принятия, демонстрации и трансляции инклюзивных ценностей и соответствующих им паттернов поведения на всех уровнях экосистемы. Современная интерпретация деятельностного подхода, в данном случае может быть представлена акторным подходом. В данном случае будущий педагог является актором или активный субъект социальных изменений.

Интерактивный подход предполагает, что предлагаемая медиаобразовательная концепция реализуется исключительно в режиме обмена интеракциями в системе «субъект-субъект», «субъект – цифровая социальная среда».

Признавая значение целевого компонента при формулировании педагогических концепций, обозначим ее цель: теоретико-методологическое и технологическое обеспечение процесса формирования инклюзивной культуры студентов педагогического вуза средствами медиаобразования.

Декомпозиционный подход позволяет провести декомпозицию общей цели медиаобразовательной концепции формирования инклюзивной культуры. Цель концепции – теоретико-методологическое и технологическое обеспечение процесса формирования инклюзивной культуры студентов педагогического вуза средствами медиа.

Подцель 1. Совершенствование педагогической деятельности в аспекте применения медиаобразовательных технологий в процессе подготовки студентов педагогических вузов.

Подцель 2. Обеспечение эффективности процесса формирования инклюзивной культуры студентов педагогических вузов на основе медиатехнологий.

Подцель 3. Обеспечение качества результата работы по формированию инклюзивной культуры студентов педагогических вузов на основе медиатехнологий.

Подцель 4. Обеспечение эффективности внедрения результатов формирования инклюзивной культуры студентов педагогических вузов на основе медиатехнологий.

В соответствии с целью были обозначены задачи медиаобразовательной концепции:

- обеспечение становления инклюзивной культуры педагога в когнитивном, аксиологическом, коммуникативном, деятельностном, рефлексивном аспектах;

- формирование мотивационной и смысловой готовности к трансляции ценностей и паттернов поведения инклюзивной культуры педагога в образовательном и социальном пространстве.

Значимым структурным элементом любой педагогической концепции являются принципы. В предлагаемой концепции мы опираемся на следующие:

- междисциплинарности гуманитарного знания как методологической основы формирования мировоззрения будущего педагога (философия, социология, психология). В силу своей молодости студенты зачастую не осознают соб-

ственного отношения к поставленной проблеме или находятся под влиянием распространенных социальных стереотипов. Для изменения негативной социальной установки возможно апеллировать к таким научным областям знания как философия, социология, психология. В данном контексте гуманитарное знание образует междисциплинарную методологию, формирующую системные представления об изучаемом феномене нетипичного развития;

- интерактивного погружения в тематическое проблемное поле инклюзии через кинематограф, мультипликацию, блоги, социальные сети, изобразительное искусство, литературу и пр.;

- продуктивности, предполагающего, что создание развивающих условий будет стимулировать будущего педагога к созданию учебного творческого продукта, которым он может поделиться на уровне макро, мезо, экзосистем.

Формирование инклюзивной культуры педагога пред полагает, что следующие условия повлияют на эффективность процесса:

- создание развивающей образовательной среды, которая позволяет актуализировать рефлексию субъективных представлений, переживаний, эмоций и опыта в контексте нетипичного развития, так как молодой возраст студентов зачастую не позволяет осознавать собственного отношения к проблеме;

- открытость создаваемых творческих учебных продуктов для взаимного наблюдения, изучения, трансляции и ретрансляции;

- медиаобразовательная направленность образовательного процесса в педагогическом Вузе, подбор контента в целях формирования инклюзивной культуры педагога в целом и в соответствии с целью данной дисциплины или модуля;

- формирование инклюзивной культуры будущего педагога с вовлечением в данный процесс составляющих общей профессиональной компетентности: когнитивного, операционально-деятельностного, коммуникативного, мотивационно-смыслового, рефлексивного.

База исследования. Для целей разработки и уточнения содержательных блоков медиаобразовательной концепции формирования инклюзивной культуры будущих педагогов было проведено исследование тематических эссе студентов педагогических специальностей с использованием метода независимых экспертных оценок. С этой целью были использованы результаты анализа конкурсных работ заключительного этапа студенческой Олимпиады «Я-профессионал», направление «Специальное (дефектологическое) образование». В заключительном этапе приняли участие 345 студентов педагогических Вузов 8 федеральных округов РФ, реализующих программы подготовки дефектологического профиля.

Методы и методики исследования. В соответствии со спецификацией задание данного этапа выявляло общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции участников. Медиа-кейс, с последующим написанием эссе, позволял оценить готовность и способность участника олимпиады к всестороннему анализу проблемной ситуации, связанной с жизнедеятельностью лиц с ОВЗ и их социального окружения (проблемно-ситуационный, этический, эстетический анализ).

Членам жюри (независимым экспертам) предлагались бланки индивидуальной оценки анализа медиа-кейса по следующим критериям: К1. Выражение собственной позиции (кратко и лаконично высказано собственное мнение, раскрыт смысл медиа-кейса с позиций проблемно-ситуационного, этического, эстетического анализа). К2. Теоретическая обоснованность ответа (аргументация логически выстроена. Высказанные утверждения обоснованы с привлечением аргументов из области специальной педагогики и специальной психологии, а также междисциплинарной методологии). К3. Наличие примера как доказательства позиции на практике (приведены убедительные примеры, факты, подтверждающие аргументацию по заданной проблеме). К4. Наличие выводов, суждений (наличие окончательных выводов, суждений, подтверждающих высказанную позицию). К5. Оформление работы.

Результаты исследования. Анализ результатов оценки независимых экспертов выявил следующее: ключевую проблему медиа-кейса определили все участники. Только 10% участников для описания и определения проблемы использовали такие термины как «максимальная независимость», «саморазвитие», «самоактуализация», «самоценность», «жизненная реализация». Чаще всего студенты использовали обывательскую лексику.

27 % участников аргументировали собственную позицию с опорой на знания специальной педагогики и специальной психологии. Для примеров участники использовали факты из художественной литературы, кинематографа, современной жизни. Однако, обращения к междисциплинарной аргументации не выявлено.

Результаты качественной оценки медиа-кейса выявили, что способность к анализу исторических, экономических, социально-психологических, философских предпосылок сформирована недостаточно. В большей степени аргументация сводилась к эмоциональным реакциям и лозунгам.

Были выявлены сложности с владением и оперированием терминологией и понятийным аппаратом специальной педагогики и специальной психологии. Во многих работах (63 %) отсутствует многоаспектное рассмотрение проблемы – сформулированные проблемы «веры в собственные силы» онтологически располагаются в личностном измерении конкретного лица с ОВЗ, социальный аспект интеграции людей с ОВЗ в социальную жизнь общества не осознается или осознается слабо.

«10 % участников предприняли попытку этического анализа проблемы, оперируя понятиями «добра-зла», «ответственности», «помощи». Эстетический анализ медиа-кейса не был представлен. Полагаем, что демонстрирует неготовность студенческой аудитории к многоаспектному, в том числе культурологическому анализу медиа-продукции» [7].

Анализ результатов позволил спрогнозировать систему критериев эффективности медиаобразовательной концепции для целей формирования инклюзивной культуры педагогов. В систему критериев были отнесены: аксиологические, когнитивные, операционально-деятельностные, коммуникативные, мотивационно-смысловые, рефлексивные характеристики.

Структурными компонентами медиаобразовательной концепции будут выступать следующие направления деятельности:

- обеспечение доступа ко всем видам медиа, являющимся потенциальным инструментом понимания круга вопросов, связанных с функционированием лиц с инвалидностью и ОВЗ в социуме, а также их социального окружения;
- развитие умений критического анализа медиа-продукции, в том числе в аспекте функционирования лиц с инвалидностью и ОВЗ в социуме, а также их социального окружения;
- поощрение творчества и интерактивности в различных сферах медийной коммуникации в том числе в аспекте функционирования лиц с инвалидностью и ОВЗ в социуме, а также их социального окружения [6].

Содержательные блоки концепции в соответствии с теорией всеобщих медиа, подразумевают значимый для темы инклюзии контент, воспринимаемый и передаваемый через литературные произведения, кинематограф, фотодокументы, интернет-сайты, блоги, подкасты и др. будущие педагоги обращаются к данным источникам как на специальных курсах, например элективный курс «Образ Другого в кинематографе», так и на профессионально ориентированных дисциплинах, интегрирующих соответствующий медиаконтент.

Заключение. Представляется необходимым углубленно исследовать развивающий потенциал медиаконтента и медиаобразовательных технологий как основу формирования инклюзивной культуры личности; исследовать механизмы анализа и синтеза получаемой информации для понимания механизмов формирования инклюзивной культуры на уровне микро, мезо, экзо и макро-системы.

Литература

1. Богомолова Е.А., Арпентьева М.Р. Инклюзивное образование в России: опыт исследования представлений педагогов об инклюзии. *Профессиональное образование в современном мире.* 2017;7(4):1516–1524.
2. Бут Т. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Воган; пер. с англ. И. Аникеев; науч. ред. Н. Борисова, под общ. ред. М. Перфильевой. – М.: РООИ «Перспектива». – 2007, 124 с.
3. Возняк И.В. Развитие системы подготовки педагогов для инклюзивного образования детей в России // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* 2017. № 2(31). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sistemy-podgotovki-pedagogov-dlya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-detey-v-rossii> (дата обращения: 28.02.2021).
4. Горяйнова А.Р., Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивное образование: общественное мнение и опыт инсайдеров // *Вестн. Том. гос. ун-та.* – 2020. – № 453.
5. Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Сластенина // *Сибирский педагогический журнал.* – 2005. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-i-kulturologicheskij-podhody-k-issledovaniyu-problem-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-nauchnoy-shkole-v-a-slastenina> (дата обращения: 19.04.2021).].
6. Парижская программа или 12 рекомендаций по медиаобразованию (ifap.ru).
7. Тюрина Н.Ш. Модель олимпиады «я-профессионал» по направлению «специальное (дефектологическое) образование» сезона 2019: анализ результатов / Н.Ш. Тюрина // *Проблемы современного педагогического образования.* – 2019. – № 65–3. – С. 245–250.

8. Федоров А.В. Блоки вопросов и заданий для выявления уровней медиакомпетентности студентов // *Медиаобразование*. – 2008. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bloki-voprosov-i-zadaniy-dlya-vyyavleniya-urovney-mediakompetentnosti-studentov> (дата обращения: 20.04.2021).

9. Чельшева И.В. Социокультурное поле медиа: реальность, коммуникация, человек. – М: МОО «Информация для всех», 2016. – 178 с.

УДК 371.322.1

**И.В. Ускова, к. п. н.,
старший научный сотрудник лаборатории
дидактики и философии образования
Института стратегии развития образования РАО
г. Москва, Россия**

ВСЕРОССИЙСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДОМАШНЕЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ПЕРЕМЕН

Аннотация. Проблема исследования. Проблема домашней учебной работы школьников является одной из самых неразработанных в современной дидактике. Последние фундаментальные научные исследования были проведены в 50–70-ые годы XX века и связаны с именами Н.М. Скаткина, Н.Н. Поспелова, В.А. Сухомлинского. В то время были заложены теоретические основы домашней учебной работы, реализуемые в практике школьного обучения до сих пор. Однако тенденции стремительно меняющегося современного мира не могли не повлиять на образовательный процесс, который существенно изменился в последние десятилетия. При этом практика организации домашней работы осталась прежней, что является не только серьезной дидактической, но и общественно значимой проблемой, затрагивающей интересы всех участников образовательного процесса и непосредственно влияющей на качество получаемого школьниками образования и возможность его продолжения в течение всей жизни. Определить магистральные направления изменения этой формы самостоятельной деятельности школьников возможно только на основе всероссийского широкомасштабного комплексного исследования существующей практики организации домашней учебной работы, учитывающего опыт выполнения домашних заданий в условиях дистанционного обучения.

Исходя из вышеизложенного, целью исследования является проведение всероссийского исследования домашней учебной работы школьников в Российской Федерации, популяризация его результатов в научно-педагогическом сообществе и определение направлений обновления подходов к проектированию домашней учебной работы в современной школе. В статье представлены результаты исследования, проведенного на базе ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» в марте-мае 2020 года.

Методы исследования: теоретические методы: анализ научно-педагогической литературы с целью всестороннего изучения домашней учебной работы как педагогического явления; анализ нормативно-правовых документов, регулирующий организацию домашней работы в школах; анализ интернет-сайтов образовательных организаций и сайтов региональных органов управления образованием с целью выявления локальных актов и положений, регулирующих процесс организации домашней работы в школе; обобщение и синтез полученных результатов. Эмпирические методы: анкетирование участников образовательного процесса (217320 респондентов из 40 регионов Российской Федерации); наблюдение за организацией домашней учебной работы в школах, а также за ее выполнением школьниками; беседа с участниками образовательного процесса. Математические методы: ранжирование, шкалирование, регистрация.

Выводы и рекомендации. Результаты исследования могут быть использованы научными работниками сферы образования с целью дальнейшей разработки проблемы домашней учебной работы; администрацией и педагогами-предметниками общеобразовательных учреждений Российской Федерации с целью повышения качества образовательного процесса; разработчиками учебно-методических комплектов с целью совершенствования заданий для самостоятельной работы школьников.

Ключевые слова: всероссийское исследование, домашняя учебная работа, домашнее задание, самостоятельная работа, дистанционное обучение, COVID-19.

**I.V. Uskova, PhD,
Senior Researcher at the Laboratory
of Didactics and Philosophy of Education,
Institute for the Strategy of Development of Education
of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russia**

ALL-RUSSIAN STUDY OF SCHOOL STUDENTS' HOMEWORK IN CONDITIONS OF EXTREME CHANGES

Abstract. *Schoolchildren's homework is one of the least studied issues in modern didactics. The last fundamental scientific research in the area was conducted as far back as in the 50s–70s of the 20th century. It was the time that laid down theoretical foundations for homework which are still being implemented in school education practice. However, the trends of the rapidly changing modern world could not but influence the educational process, which has significantly changed over the last few decades. Nevertheless, the way homework is organized in practice has remained unchanged presenting not only a serious didactic, but also a socially important issue that affects the interests of all educational process participants and has a direct impact on the quality of education received by schoolchildren and the possibility of continuation thereof throughout their lives. It is surely high time to improve the way homework is organized in general education organizations. The principal venues for changing this form of schoolchildren's independent activity can only be determined through an all-Russia large-scale comprehensive study of the existing practice prevailing in the homework process organization taking into account the experience of doing homework in the distance learning context.*

In view of the foregoing, the purpose of the research is to conduct a national study of schoolchildren's homework in the Russian Federation, promote the results thereof within the scientific and pedagogical community and identify the venues for updating the approaches to designing homework in modern schools. The article presents the results of the study conducted under the aegis of the Federal State-Funded Scientific Institution "Education Development Strategy Institute of the Russian Academy of Education" from March to May 2020.

Research methods: theoretical methods: reviewing scientific and pedagogical literature with the aim to comprehensively study homework as a pedagogical phenomenon; reviewing regulatory documents governing homework organization in schools; analyzing educational organizations' websites and the websites operated by regional education authorities in order to identify bylaws and regulations governing the process of homework organization in schools; summarizing and synthesizing the results obtained. Empirical methods: conducting a survey of the educational process participants (217,320 respondents from 40 regions of the Russian Federation); monitoring how homework is organized in schools and how it is done by schoolchildren; conducting conversations with educational process participants. Mathematical methods: ranking, scaling, recording.

The results of the study can be used by education researchers in order to further develop the homework issue; by administrations and subject teachers working in educational institutions of the Russian Federation in order to improve the quality of the educational process; developers of educa-

tional and methodological kits in order to improve the tasks designed for schoolchildren's independent work.

Keywords: *All-Russia study, homework, home assignment, independent work, distance learning.*

Введение. Проблема домашней учебной работы школьников является одной из самых неразработанных в современной дидактике. Последние фундаментальные научные исследования были проведены в 50–70-ые годы XX века и связаны с именами Н.М. Скаткина, Н.Н. Поспелова, В.А. Сухомлинского, Р.И. Водейко, С.Л. Мендлиной и др. [5]. Выводы, сделанные учеными, были основаны на классическом походе к выполнению научных исследований, при котором на первом этапе производится анализ существующего состояния изучаемой проблемы. Так, дидакты, изучая домашнюю работу, посещали уроки, наблюдали за школьниками в кабинетах самоподготовки, выявляя их учебную нагрузку, беседовали с учителями, знакомились с выполненными письменными домашними заданиями, проводили анкетирования и опросы. Эти исследования стали основой разработки теоретических основ домашней учебной работы [2; 4], реализуемых в практике школьного обучения до сих пор.

Существенные геополитические, экономические, социальные, технологические, культурные изменения в России и мире, произошедшие за последние десятилетия, не могли не отразиться на образовательном процессе. Обновилось содержание образования, изменились средства обучения, появились его новые формы [1]. В связи с этим возникла острая необходимость исследования практики организации домашней учебной работы школьников, чтобы на его основе сделать выводы об обновлении подходов к ее организации и реализации в общеобразовательных организациях Российской Федерации. Эта необходимость усилилась весной

2020 года в связи с пандемией коронавируса COVID-19 в России и мире, когда дети перешли на вынужденное дистанционное обучение, а вся учебная работа школьников, по сути, стала домашней. Поэтому значимость домашней учебной работы увеличилась в связи с усилением ее основной цели, которой является формирование у учащихся ключевого метапредметного умения – умения учиться самостоятельно [2; 3; 7].

Именно поэтому в ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» в рамках государственного задания № 073-00007-20-01 «Научно-педагогическое обеспечение домашней учебной работы школьников» было принято решение провести первое всероссийское исследование практики организации домашней учебной работы в общеобразовательных организациях Российской Федерации, а также выявить отношение участников образовательного процесса к организации дистанционного обучения весной 2020 года. Данные, полученные в ходе исследования, стали основой разработки путей обновления домашней учебной работы, при сохранении классических подходов к ее организации и реализации.

Цель исследования. Выявить состояние практики организации домашней учебной работы в общеобразовательных организациях Российской Федера-

ции с 1 по 11 классы по мнению всех участников образовательного процесса (педагогических работников, обучающихся и родителей); определить отношение участников образовательного процесса к вынужденному дистанционному обучению весной 2020 года.

Методы исследования.

Теоретические: анализ научно-педагогической литературы с целью всестороннего изучения домашней учебной работы как педагогического явления; анализ нормативно-правовых документов, регулирующий организацию домашней работы в школах; анализ интернет-сайтов образовательных организаций и сайтов региональных органов управления образованием с целью выявления локальных актов и положений, регулирующих процесс организации домашней работы в школе; обобщение и синтез полученных результатов.

Эмпирические: анкетирование участников образовательного процесса (педагогических работников, обучающихся и родителей); наблюдение за организацией домашней учебной работы в школах, а также за ее выполнением школьниками; беседа с участниками образовательного процесса.

Математические методы: ранжирование, шкалирование, регистрация.

База исследования. Исследование практики организации и реализации домашней учебной работы в 2020 году – первое широкомасштабное исследование домашней учебной работы, проведенное за несколько последних десятилетий. В нем участвовало 217320 респондентов из 40 регионов Российской Федерации, из них – 21563 педагогических работника, 79438 обучающихся, 116319 родителей школьников. В анкетировании были представлены мнения участников образовательного процесса городских и сельских школ. Педагоги всех предметов и педагоги дополнительного образования, работающие в 1–11 классах, участвовали в опросе и могли высказать свое мнение по отношению к существующей практике реализации домашней учебной работы школьников.

Наряду с анкетированием педагогических работников были исследованы мнения обучающихся 5–11 классов и родителей школьников 1–11 классов. Анкетирование проводилось в пространстве сети интернет на основе Google Forms с 15 марта по 2 июня 2020 года частично в период вынужденного дистанционного обучения школьников, связанного с пандемией COVID-19.

Результаты исследования.

В данной статье представлены некоторые выводы, полученные в ходе анализа результатов анкетирования участников образовательного процесса. Полностью результаты исследования опубликованы в открытом доступе в аналитических материалах И. В. Усковой «Результаты исследования домашней учебной работы в общеобразовательных организациях Российской Федерации» [6].

1. Домашняя учебная работа является неотъемлемым компонентом современного образовательного процесса.

96,1 % учителей считают, что домашние задания необходимы в современной школе и не представляют процесса обучения без них. Кроме того, 93,1 % учителей задают домашние задания после каждого проведенного ими урока, из них 30,8 % задают даже после уроков, на которых проводились кон-

трольные работы. Невозможность организовать процесс обучения без домашней работы педагога аргументируют нехваткой часов на изучение предмета, сложностью и объемом изучаемого материала по учебному предмету, высокой наполняемостью класса, разнообразием дополнительной печатной литературы и электронных платформ, а также низкой результативностью урока или отсутствием урока.

С тем, что задавать домашнюю работу необходимо, согласны 86,6 % родителей обучающихся 5–11 классов. Они считают, что, кроме помощи в решении учебных задач, домашние задания организуют свободное время учащихся, помогают отвлечь их от гаджетов, структурировать режим дня. Их поддерживают школьники: 70 % опрошенных обучающихся 5–9 классов и 59,9 % обучающихся 10–11 классов считают, что домашние задания необходимы. Они позволяют в спокойной обстановке осмыслить изучаемый материал, глубже понять его. Это приводит к тому, что школьники на уроке начинают чувствовать себя увереннее и спокойнее.

2. Содержание домашних заданий за последние десятилетия практически не изменилось.

Традиционным, как и пятьдесят лет назад, домашним заданием остается упражнение или задача из учебника, чтение параграфа. Так ответили два из трех опрошенных учителей. К ним добавляются задания из рабочей тетради на печатной основе. Также учителя отмечают, что иногда дополняют домашние задания упражнениями из учебных пособий, не входящих в учебно-методический комплект. Один из десяти опрошенных педагогов разрабатывает домашние задания в электронном виде на разных платформах для своих учеников.

Из ответов школьников можно понять, что, с одной стороны, им неинтересно выполнять однообразные домашние задания каждый день (например, переписать упражнение, прочитать параграф, ответить на вопросы и пр.); с другой стороны, они не хотят отказываться от традиционной «домашки» (так, 67,8 % школьников 5–9 классов предпочитают выполнять задания устно или письменно в тетради и только 32,2 % — в электронном виде; школьники 10–11 классов — 62,9 % и 37,1 % соответственно).

3. Учащимся требуется помощь родителей при выполнении домашней работы.

57,5 % педагогов начальной школы ответили, что помощь родителей школьникам по выполнению домашних заданий по их предметам не нужна, в то же время 42,5 % учителей понимают, что с заданными ими домашними заданиями школьник может справиться только с помощью родителей.

Родители младших школьников регулярно помогают своим детям с выполнением домашней работы. Основным видом помощи они считают проверку домашних заданий, начиная от факта выполнения до содержательной проверки (так ответили более 80 % родителей). Проверка, по словам родителей, переходит в объяснение материала, который ребенок не усвоил и не использует при выполнении домашних заданий.

Также помощь родителей требуется при организации рабочего места и времени выполнения домашних заданий: практически каждый третий роди-

тель говорит о том, что его ребенку надо напомнить выполнить домашнее задание; при этом процесс выполнения необходимо организовать (помочь открыть учебник на нужной странице, найти тетрадь для записи заданий, сориентироваться в записях в дневнике). Каждый пятый родитель утверждает, что с его ребенком необходимо сидеть рядом при выполнении им домашних заданий.

25 % родителей школьников 5–11 классов утверждают, что помогают выполнять домашнюю работу, а 54,3 % родителей при возможности наняли бы репетиторов, которые выполняли бы с их детьми только домашние задания.

4. Учащиеся перегружены домашней учебной работой.

В соответствии с «Санитарно-эпидемиологическими требованиями к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» в первом классе домашние задания не задаются. Во 2–3 классах выполнение домашних заданий должно занимать не более 1,5 часов; в 4–5 – не более 2 часов; в 6–8 – не более 2,5 часов; в 9–11 – не более 3,5 часов.

На основе анкетирования сделаны следующие выводы.

1) Существует расхождение в указании времени, которое планирует учитель на выполнение заданного им домашнего задания, и времени, которое затрачивают школьники на подготовку задания. Об этом свидетельствуют результаты анкетирования учащихся и родителей.

Так, 88 % родителей первоклассников отметили, что их детям задавались домашние задания в 1 классе. В среднем выполнение домашних заданий младшими школьниками занимает около двух часов. 67,4 % родителей школьников 5–11 классов считают, что объем домашних заданий существенно увеличивается от класса к классу. Это ведет к увеличению времени на выполнение заданий. Каждый второй опрошенный родитель считает, что их ребенок перегружен домашними заданиями.

2) В ответах педагогов отмечается тенденция по занижению предполагаемого времени подготовки домашнего задания обучающимися.

На вопрос о том, сколько времени понадобится на выполнение заданного ими домашнего задания, учителя, как правило, называли временные рамки, соответствующие нормам СанПиНа.

3) Домашние задания творческого характера (выполнение поделок, рисунков и пр.), пролонгированные задания (подготовка проекта), разучивание песен, стихотворений, как правило, не включается учителями в общее время подготовки домашней работы.

4) Учителя не учитывают время на подготовку к выполнению домашнего задания и не включают его в общее время выполнения (например, найти необходимые средства обучения (дополнительную учебную литературу, материалы для выполнения поделок и пр.), организовать рабочее место).

5. Педагоги не считают необходимым менять существующую практику организации домашней учебной работы.

56,7 % педагогов не считают, что необходимо изменение практики организации домашней учебной работы; 43,3 % – считают, что изменения необходимы. На вопрос о том, как это сделать, были получены следующие ответы: усилить практическую направленность домашних заданий и лично ориен-

тированный подход к отбору домашних заданий, разнообразить формы и содержание домашних заданий, больше использовать электронные ресурсы и образовательные платформы организации домашней работы, задавать творческие, нестандартные домашние задания.

б. Педагоги, учащиеся и родители предпочитают очное обучение дистанционному.

Дистанционное обучение в России и мире весной 2020 года стало вынужденной мерой. Однако именно тогда выяснилось, как важно формировать умения у школьников организовывать свою учебную деятельность, планировать день, расставлять учебные приоритеты, готовить рабочее место, владеть разнообразными учебными умениями и навыками, обеспечивающими высокий уровень владения умением учиться самостоятельно.

Анализ результатов анкетирования показал, что 97,6 % педагогов категорически против работать в дистанционном режиме постоянно. Из положительных сторон дистанционного обучения педагоги отметили, что они освоили много новых компьютерных программ и образовательных платформ, о которых раньше знали, но не использовали в педагогической практике; обучающиеся стали сами активнее «добывать» знания (искать информацию в учебнике, интернете); родители увидели реальный процесс обучения ребенка и стали больше общаться со своими детьми, помогая выполнять задания; подтянулись слабоуспевающие дети. Следует отметить, что большинство педагогов никаких положительных сторон дистанционного обучения не увидели.

К отрицательным сторонам дистанционного обучения педагоги отнесли отсутствие живого общения с детьми, изолированность, контакты посредством электронных устройств или вовсе отсутствие контактов; отсутствие дисциплины; массовое списывание ответов на задания; отсутствие качественной интернет-связи; нехватку электронных средств обучения и качественных образовательных электронных платформ и ресурсов; усталость от постоянной работы за компьютером; возросшую нагрузку и на педагогов, и на школьников; психологическое выгорание; физическую усталость.

Обучающиеся и родители школьников отметили, что в период дистанционного обучения существенно увеличилась учебная нагрузка детей и доля помощи им родителей.

Выводы и рекомендации. Домашняя учебная работа в общеобразовательной школе является важной составляющей современного процесса обучения. Исследование практики ее организации, в том числе в условиях экстремальных перемен, показывает, что сегодня требуется обновление подходов к ее проектированию. Однако обновление этих подходов возможно только после всестороннего тщательного исследования современных способов реализации домашней учебной работы.

Результаты данного исследования могут быть использованы научными работниками сферы образования с целью дальнейшей разработки проблемы домашней работы и теории самостоятельной учебной деятельности; администрацией и педагогами-предметниками общеобразовательных учреждений Российской Федерации с целью повышения качества образовательного процесса;

разработчиками учебно-методических комплектов с целью совершенствования заданий для самостоятельной работы школьников.

Литература

1. Кларин М.В. Самостоятельная / домашняя учебная работа и перевернутое обучение в условиях пандемии // *Домашняя учебная работа школьников: пути совершенствования: Материалы Международной научно-практической конференции (г. Москва, 19 ноября 2020 года) [Электронный ресурс] / под ред. И.М. Осмоловской, И.В. Усковой; сост. Н.В. Мунина. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2020. – 473 с. – С. 280–289.*

2. Макаров М.И., Мамченко А.А. Теоретическое и методическое обеспечение домашней учебной работы школьников // *Домашняя учебная работа школьников: пути совершенствования: Материалы Международной научно-практической конференции (г. Москва, 19 ноября 2020 года) [Электронный ресурс] / под ред. И.М. Осмоловской, И.В. Усковой; сост. Н.В. Мунина. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2020. – С. 9–19.*

3. Осмоловская И.М. Домашняя учебная работа в школах России // *Домашняя учебная работа школьников: пути совершенствования: Материалы Международной научно-практической конференции (г. Москва, 19 ноября 2020 года) [Электронный ресурс] / под ред. И.М. Осмоловской, И.В. Усковой; сост. Н.В. Мунина. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2020. – 473 с. – С. 20–30.*

4. Рогозина Т.В. Направления модернизации домашней учебной работы современных школьников // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 125. – С. 170–175.*

5. Ускова И.В. Развитие дидактических представлений о домашней учебной работе школьников // *Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – № 3. – 379 с. – С. 71–76.*

6. Ускова И.В. Результаты исследования домашней учебной работы в общеобразовательных организациях Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2020. – 81 с. № гос. Регистрации АААА-Г20-620120190048-7 от 01.12.2020. – http://www.instrao.ru/images/Izdaniya/Uskova_RID_Anketirovaniye_DR.pdf.

7. Osmolovskaya I.M., Uskova I.V., Tagunova I.A. & Dolgaya O.I. (2020). *Problems Of Homework In Russia And Abroad. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EрSBS) 23–25 April 2020. European Publisher. Moscow City University (Moscow, Russia) Vol. 95. – Pp. 708–715. doi:10.15405/epsbs.2020.11.03.75.*

УДК 37.014

**В.В. Утёмов, к. п. н., доцент
Вятский государственный университет
г. Киров, Россия**

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. Характеристики педагогического сообщества оказывают влияние на качество школьного образования: его проблемы имеют связь с качеством и содержанием подготовки учителя. Организационно-управленческие меры по улучшению качества подготовки учителей направлены на повышение эффективности всей системы образования. Учитывая, что результаты обучения учащихся различаются у педагогов с одинаковыми показателями по опыту, квалификации и другим параметрам, можно предположить наличие

связи между результатами обучения и показателями квалификации учителей. Соответственно, **целью исследования** является анализ показателей, характеризующих квалификацию работающих учителей, и разработка на их основе организационно-управленческих мер по реализации программ профессионального развития учителей. **Методами исследования** при этом выступают

анализ психологической и педагогической литературы по оценке качества учителей и сбор данных, полученных путем анкетного опроса учителей и других работников школ, анализ характеристик учительского труда, моделирование и статистическая обработка результатов исследования. **Выводы и рекомендации.** Результаты, полученные в процессе проведенного в 2019–2021 годах исследования, в котором приняли участие из Кировской области 1146 школьных учителей, говорят о недостаточно высоком уровне потребности в направлении профессионального развития у учителей Кировской области в сравнении со странами, где система образования успешно развивается. Анализ показывает низкий уровень потребности сельских педагогов в повышении квалификации в сочетании с высоким показателем непрофильности их профессионального образования по отношению к преподаваемым школьным предметам.

Ключевые слова: школьная среда, качество педагогов, условия работы учителя, педагогическая практика.

Введение. Только актуальный анализ показателей, характеризующих качество учительского корпуса, может позволить выработать эффективные меры по совершенствованию экономических и нормативно-правовых механизмов программ профессионального сопровождения учителей. Эффективные меры профессионального сопровождения учителей имеют решающее значение для улучшения качества [4:1]. Условия работы учителей тоже можно связать с особенностями профессиональной деятельности учителя. Поэтому существующие школьные условия работы педагога должны способствовать его непрерывному профессиональному росту. На данный процесс влияет социальная среда, в которой учителя выполняют свою работу, организационные требования, социальные отношения, существующие в педагогическом коллективе, и другое. Но, учитывая, что результаты обучения учащихся различаются у педагогов, находящихся в одинаковых условиях, можно предположить связь между результатами обучения и мерами по профессиональному сопровождению учителей. Поэтому нами было проведено исследование показателей, характеризующих квалификацию учителей, в сравнении с результатами в других странах.

В научной литературе существует установлена зависимость качества учителей и учебных успехов учащихся, участвующих в международных когнитивных тестах [1:170]. Исследования Дж. Коулмена в 1960-х годах определяют ограниченную эффективность образовательной организации, характеристики педагогов, стаж и базовое образование, не объясняют результаты их обучающихся [3:19]. Исследования характера работы учителей в значительной степени рассматривают эффективность системы образования и её связь с условиями работы учителей [5:9]. Встречаются узкопрофильные исследования структуры знаний учителей по предметам преподавания [6:550].

В основе исследования лежит концепция третьего международного исследования преподавания и обучения (TALIS-2018). Каждый исследовательский блок TALIS охватывает темы и приоритеты, связанные с профессиональными характеристиками и педагогической практикой на институциональном и индивидуальном уровнях [2: 9].

Сбор и анализ результатов исследования был осуществлен на базе городских и сельских школ Кировской области (2019–2021 годы). Для анализа показателей нам был осуществлен сбор данных, полученных путем анкетного опроса учителей. В анкетировании приняли участие 1146 учителей, среди них городских учителей 41 % против 59 %, находящихся в сельской местности.

Результаты исследования

1. Система потребностей в профессиональном развитии педагогов

Для рассмотрения данного вопроса было предложено учителю оценить свою потребность для каждой группы потребностей в профессиональном развитии. Для оценки использована следующая шкала: высокий уровень потребности, умеренный уровень потребности, низкий уровень потребности, не нуждаюсь в настоящее время. Далее вычисления средней оценки по всей выборке респондентов данные результаты опроса были сопоставлены со 100-балльной шкалой для получения суммарной оценки. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Общий уровень потребности в направлениях профессионального развития у учителей, %

Направление потребностей	В мире	Кировская область	Городские учителя	Сельские учителя
Знание учебного плана	30	33	38	32
Предметные знания	32	35	35	35
Преподавание в классах смешанной национальной принадлежности	32	26	32	23
Методика преподавания	35	40	46	40
Методы оценивания	37	38	48	36
Поведение учащихся	37	37	44	35
Преподавание межпредметных навыков	38	41	51	40
Индивидуальное обучение	39	45	55	42
Применение ИКТ	46	42	50	42
Преподавание детям с особыми потребностями	46	46	58	43

Наибольшую интегральную оценку имеют потребности «индивидуальное обучение», «преподавание детям с особыми потребностями» и «применение ИКТ». Наименьшую оценку имеет потребность «преподавание в классах смешанной национальной принадлежности». Общая потребность в профессиональном развитии у сельских учителей на уровне 36 %, в то время как у городских 46 %. В среднем по миру 38 %, но в странах, где система образования развивается успешно, этот показатель составляет около 70 %. В наиболее развитых странах учителя отмечают существенно более высокую степень потребности в профессиональном развитии (высокий уровень потребности в профессиональном развитии отмечают около 10 % учителей Кировской области, в то время как более 51 % учителей наиболее развитых стран констатируют высокий уровень потребности).

2. Соответствие профильности образования педагогов преподаваемым школьным предметам

Еще одним важным аспектом собранных аналитических данных явилась возможность сделать анализ соответствия профильности образования педагогов преподаваемым школьным предметам. Было предложено выбрать из 11 групп предметов дисциплины, которые учитель сейчас преподаёт. Далее необходимо было установить, были ли они включены в программу подготовки учителя при получении им базового образования. Результаты сравнительного анализа городских и сельских школ представлены в табл. 2. Отметим, что в исследовании под профильным образованием понималось не только базовое образование педагогического профиля, но и переподготовка.

Таблица 2

Доля учителей городских и сельских школ Кировской области, имеющих профильное образование, %

Предметы	Городские учителя	Сельские учителя	Кировская область
Обществознание	87	64	71
Чтение, письмо и литература	86	75	80
Естественные науки	85	71	76
Математика	84	77	80
Искусство	83	56	65
Технология	79	63	69
Современные иностранные языки	75	62	67
Физическая культура и ОБЖ	56	56	56
Практические и профессиональные навыки	44	30	34
Религия и/или этика	18	23	21
Древнегреческий и/или латынь	6	3	4
Другое	81	28	49

Можно заметить, что доля учителей, имеющих профильную подготовку по преподаваемому предмету, составляет в городской территории 65 %, в сельской – 51 % (на 14 % меньше учителей, преподающих в сельских школах, которые имеют профильное образование, чем в городских школах). Наиболее критичной представляется ситуация с учителями иностранных языков (38 % не имеют профильного образования), естественных наук (29 %), обществознания (36 %), технологии (37 %), физической культуры и безопасности жизнедеятельности (44 %).

3. Оценка направлений развития образовательной организации

Дополнительным аспектом исследования стала рефлексивная оценка учителем возможного направления развития своей школы. Определение направления развития школы самим учителем связано с его профессиональной вовлеченностью, а значит, дает возможность дополнительной оценки профессиональных дефицитов. Оценка направлений развития образовательной организа-

ции, в которой осуществляется работа учителей, в исследовании была представлена комплексным вопросом об определении направления финансовых расходов, если бы бюджет на школьное образование был увеличен на 5 %. Респондентам предлагалось самостоятельно ранжировать по значимости восемь направлений расходов (табл. 3).

Таблица 3

Оценка направлений развития образовательной организации, %

Направление финансовых расходов	Городская школа	Сельская школа
Снижение «бюрократической» нагрузки на учителей за счет увеличения числа вспомогательного персонала	96	97
Поддержка учеников с особыми потребностями	88	86
Инвестиции в ИКТ	86	85
Повышение заработной платы учителей	84	83
Поддержка учащихся из неблагополучных семей	76	80
Профессиональное развитие учителей	75	73
Улучшение школьных зданий и сооружений	61	32
Уменьшение размеров классов за счет привлечения большего числа сотрудников	51	57

Заметим, что приоритетными направлениями развития школы учителя определяют снижение «бюрократической» нагрузки на учителей за счет увеличения числа вспомогательного персонала, поддержку учеников с особыми потребностями и инвестиции в ИКТ. Данные результаты связаны с выделенными профессиональными дефицитами учителей. Сравнивая оценки учителей сельских и городских школ, можно отметить единство оценок. Отличием является лишь существенно низкая значимость развития по направлению «улучшение школьных зданий и сооружений» у учителей сельских школ, что характеризует различия в уровне профессиональных притязаний у учителей городских и сельских школ.

Заключение. Таким образом, отмечается низкий уровень потребности сельских педагогов в повышении квалификации в сочетании с высоким показателем непрофильности их профессионального образования по отношению к преподаваемым школьным предметам. Дополнительно наблюдается дифференциация в уровне профессиональных притязаний у учителей сельских и городских школ.

Обозначенные тенденции могут быть преодолены, в частности, за счет выработки и реализации мер по совершенствованию экономических и нормативно-правовых механизмов реализации программ переподготовки и повышения квалификации под потребности конкретных образовательных организаций, в т. ч. сельских территорий. Среди основных мер можно назвать следующие:

1) разработать и принять региональные программы по корпоративному повышению квалификации учителей, ориентированные на потребности школы

(обучение педагогов в школе, наставничество методиста, сопровождение профессионального развития);

2) курсы повышения квалификации и переподготовки объявлять и планировать по заявкам школ в интересах повышения качества образования;

3) совместно с университетами и институтами развития образования, расположенными на территории регионов, разработать и реализовать краткосрочные программы переподготовки учителей, позволяющие в приемлемые сроки «войти» в профессию.

УДК 376.3

*С.Н. Феклистова, к.п.н., доцент
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка,
г. Минск, Республика Беларусь*

ИССЛЕДОВАНИЕ СЛУХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА РАННЕГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** Слухоречевое развитие детей с нарушением слуха выступает одним из ключевых факторов, определяющих качество их жизни, эффективность образовательной и социальной интеграции. На современном этапе в Республике Беларусь сложились предпосылки (социально-экономические, медико-технические, психолого-педагогические, социокультурные) для повышения потенциала слухоречевого развития детей со слуховой депривацией, изменения функционального статуса части из них. Как следствие, отмечается достаточно широкий диапазон различий в функциональных возможностях слухового восприятия и речи детей с нарушением слуха, что актуализирует потребность в реализации дифференцированного подхода в образовании с учетом изменившихся условий. Переход от «медицинской» к «социальной» модели реабилитации обуславливает необходимость изменения целевых ориентиров и технологии педагогического изучения и оценки слухоречевого развития детей с нарушением слуха: выявление и учет их особых образовательных потребностей. **Цель исследования** – выявить и охарактеризовать особенности и уровни слухоречевого развития детей с нарушением слуха раннего возраста, определить инвариантные и вариативные особые образовательные потребности. **Методы исследования:** теоретические (анализ, синтез, обобщение); эмпирические (констатирующий эксперимент); математической статистики (коэффициент корреляции Пирсона). В исследовании приняли участие 60 детей с нарушением слуха в возрасте от 18 до 36 месяцев, что составило 62 % от общей численности указанной возрастной группы в республике. **Выводы и рекомендации.** Выявлен широкий диапазон различий слухоречевого развития детей со слуховой депривацией раннего возраста, разные варианты сочетаний уровней сформированности компонентов речевой деятельности. Это послужило основанием для разработки типологии речевой деятельности детей с нарушением слуха раннего возраста, определения инвариантных и вариативных образовательных потребностей в области слухоречевого развития.*

***Ключевые слова:** нарушение слуха, слухоречевое развитие, особые образовательные потребности, функциональные слухоречевые возможности.*

STUDY OF HEARING-SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT AT AN EARLY AGE

***Abstract.** The hearing and speech development of children with hearing impairment is one of the key factors in their quality of life, effectiveness of their educational and social integration. At the present stage, a number of prerequisites (socio-economic, medical-technical, psychological-pedagogical, socio-cultural) have emerged in the Republic of Belarus for a significant increase in the potential of hearing and speech development of children with auditory deprivation, changing the functional status of some of them. As a result, there is a wide range of differences in the functional capabilities of auditory perception and speech of children with hearing impairment. And this fact actualizes the need to implement a differentiated approach to education, taking into account the changed conditions. The transition from a “medical” to a “social” model of rehabilitation necessitates a change in the target guidelines and technology of pedagogical study and assessment of the auditory-speech development of children with hearing impairment: identification and consideration of their special educational needs. **The purpose of the research is** to identify and characterize the features and levels of hearing-speech development of children with hearing impairment at an early age, to determine invariant and variable special educational needs. **Research methods:** theoretical (analysis, synthesis, generalization); empirical (stating experiment); methods of mathematical statistics (Pearson correlation coefficient). The study involved 60 children with hearing impairment at the age of 18 to 36 months, which amounted to 62 % of the total number of this age group in the republic. **Conclusions.** A wide range of differences in the auditory-speech development of children with auditory deprivation at an early age, different variants of combinations of the levels of formation of the components of speech activity were revealed. This served as the basis for the development of a typology of the speech activity of children with hearing impairment at an early age, the definition of invariant and variable educational needs in the field of hearing and speech development.*

***Keywords:** hearing impairment, auditory-speech development, special educational needs, functional hearing abilities.*

Введение. Повышение эффективности слухоречевого развития детей с нарушением слуха выступает одной из приоритетных задач сурдопедагогики [1; 2; 3; 6; 7; 8]. Актуальность решения указанной задачи на современном этапе обусловлена изменениями, произошедшими в разных областях реабилитации детей со слуховой депривацией: медицинской, технической, психолого-педагогической. Разработка и внедрение высокоэффективных методов и средств диагностики и слухопротезирования, изменение образовательной парадигмы создают предпосылки для развития функциональных слухоречевых возможностей детей с нарушением слуха на высоком уровне, особенно при условии максимально раннего начала целенаправленной педагогической работы. Однако наличие предпосылок не гарантирует высокий результат. Важными условиями являются своевременность и комплексность реализации указанных мер. В связи с этим, как подчеркивают исследователи, слухоречевое развитие детей с нарушением слуха на каждом из возрастных этапов характеризуется достаточно широким диапазоном [1; 2; 5].

Одним из важнейших принципов специальной педагогики выступает диагностическая основа обучения. Выявление и учет актуального состояния сформированности умений ребенка с особенностями в развитии (в том числе и с нарушением слуха) в той или иной области позволяет педагогу определить правильную стратегию образования.

Цель настоящего исследования – выявить актуальное состояние устной речи детей с нарушением слуха на этапе начала процесса организованного обучения и воспитания на уровне дошкольного образования.

База исследования. В исследовании приняли участие 60 детей с нарушением слуха раннего возраста на этапе поступления в учреждение дошкольного образования (в возрасте от 18-ти до 36-ти месяцев). Все участники экспериментального исследования были слухопротезированы: 26 детей – кохлеарными имплантами, 34 человека – слуховыми аппаратами.

Опытно-экспериментальной базой исследования выступили следующие учреждения образования Республики Беларусь: Республиканский центр для детей дошкольного возраста с нарушением слуха; Ясли-сад № 541 г. Минска; Ясли-сад № 469 для детей с особенностями психофизического развития г. Минска; Ясли-сад № 51 г. Гродно.

Методы и методики исследования. Изучение актуального состояния слухоречевого развития детей с нарушением слуха раннего возраста осуществлялось с использованием авторской методики педагогической диагностики, предусматривающей комплексную качественную оценку и определение уровня сформированности каждого из компонентов речевой деятельности. Обязательным условием выступал предварительный сбор сведений о развитии слухового восприятия и речи ребенка в процессе беседы с родителями. Исследование проводилось в структуре мотивирующего ребенка к общению вида деятельности (например, игровой или изобразительной). Основными критериями оценки слухоречевого развития выступили компоненты речевой деятельности (восприятие, понимание, активная речь). Показателями оценки функциональных возможностей слухового восприятия выступили: степень сложности речевых единиц, которые способен воспринимать ребенок; динамический и частотный диапазоны воспринимаемого звукового материала; способ восприятия; этап сформированности слуховых представлений; расстояние; сила звучания. Актуальный уровень понимания оценивался на основе такого показателя, как степень осмысления ребенком речевых единиц разного уровня сложности (на уровне отдельных слов; на уровне одно- или двухступенчатой инструкции). Для оценки активной речи использовались следующие показатели: характеристика словаря; степень сложности используемых речевых средств. Результатом педагогической диагностики слухоречевого развития ребенка с нарушением слуха раннего возраста является характеристика его актуальных возможностей и особых образовательных потребностей.

Результаты исследования. Рассмотрим результаты, полученные в процессе изучения сформированности компонентов речевой деятельности у детей с нарушением слуха раннего возраста. По каждому из критериев нами выделено четыре уровня сформированности слухоречевых умений детей

с нарушением слуха раннего возраста (от 1,5 до 3 лет): оптимальный, достаточный, сниженный и ограниченный. Охарактеризуем каждый из них.

Оптимальный уровень характеризуется способностью к опознаванию речи на слух; дифференциации на слух коротких 2-х – 3-х словных предложений при выборе из 2-х – 3-х в ситуации ограниченного наглядного выбора; различению слов при выборе из пяти; пониманием значений знакомых слов, одно- и двухступенчатых инструкций; использованием в самостоятельной речи двух- и трехсловных предложений; умением вести простой диалог, использовать адекватные лексико-грамматические средства.

При достаточном уровне отмечается способность к дифференциации на слух (слухо-зрительно) коротких 2-х словных предложений при выборе из двух в ситуации ограниченного наглядного выбора; уверенное различение словесного материала разной акустической характеристики при выборе из трех; понимание значений знакомых слов и одноступенчатых знакомых инструкций; самостоятельное использование хорошо знакомых двухсловных предложений с нарушением грамматического оформления; умение вести короткий диалог на знакомые темы; единичные трудности в отборе лексики и грамматических средств.

Сниженный уровень характеризуется умением воспринимать и различать слухо-зрительно и на слух только хорошо знакомые слова при выборе из 2-х – 3-х; пропусками слов при восприятии фраз. Отмечаются понимание значений только знакомых слов (преимущественно имен существительных и отдельных глаголов) с их последующим использованием в активной речи; трудности в самостоятельном отборе лексики.

При ограниченном уровне ребенок воспринимает только отдельные, хорошо знакомые слова, преимущественно слухо-зрительно. Понимание речевого материала ограничено. В самостоятельной речи использует звукоподражания, отдельные лепетные и полные слова.

Как показали результаты исследования, ни один ребенок с нарушением слуха раннего возраста не достиг оптимального уровня развития компонентов речевой деятельности.

Характеризуя результаты изучения компонента «слуховое восприятие», следует указать, что только у 11 % детей 2-го и 26 % воспитанников 3-го года жизни зафиксирован достаточный уровень, выражающийся в способности дифференцировать на слух слова и короткие фразы в ситуации ограниченного выбора из двух – трех единиц. Сниженный уровень был выявлен у 56 % детей 2-го и 55 % 3-го года жизни, что проявилось в способности воспринимать только хорошо знакомые слова при выборе из двух – трех. Ограниченный, уровень соответственно, определен у 33 % детей второго и 19 % третьего года жизни. Это проявилось в способности только к слухо-зрительному (не слуховому) восприятию отдельных, хорошо знакомых слов или наличии реакции на речевой стимул.

Исследование компонента «понимание» показало, что ограниченный уровень преобладает как у детей 2-го (78 %), так и 3-го года (49 %). Сниженный уровень, проявляющийся лишь в понимании часто используемых слов, выявлен

у 22 % детей 2-го и 41 % 3-го года жизни. Достаточный уровень, характеризующийся пониманием значений слов и знакомых одноступенчатых инструкций, зафиксирован только в группе воспитанников 3-го года жизни (10 %).

Результаты педагогической диагностики состояния активной речи показали, что ни у кого из детей с нарушением слуха раннего возраста не зафиксирован оптимальный уровень. Достаточный уровень выявлен лишь в малочисленной группе воспитанников 3-го года жизни. Эти дети использовали в речи хорошо знакомые двух- и трехсловные предложения, иногда нарушая грамматическое оформление; могли вести элементарные диалоги, используя речевые средства, соответствующие возрасту. У 12 % воспитанников 2-го и 31 % детей 3-го года жизни отмечен сниженный уровень, что проявилось в использовании лишь отдельных слов в самостоятельной речи. Преобладающим в обеих возрастных группах оказался ограниченный уровень (88 % детей 2-го и 63 % 3-го года), для которого характерно использование в самостоятельной речи звукоподражаний и отдельных лепетных слов.

Как было указано выше, результатом педагогической диагностики слухоречевого развития детей с нарушением слуха на современном этапе выступает определение их особых образовательных потребностей в этой области. Полученные нами экспериментальные данные, свидетельствующие о наличии внутригрупповых различий, позволили нам сформулировать инвариантные и вариативные особые образовательные потребности.

Так, к инвариантным мы отнесли особые образовательные потребности в:

- максимально раннем слухопротезировании с использованием адекватных средств;
- развитию мотивации к овладению словесной речью как средством общения и познания окружающего мира, обогащения социального опыта;
- обеспечении адекватных акустических условий для максимально точного, дифференцированного восприятия звукового (неречевого и речевого) материала;
- развитию функциональных слуховых возможностей как базы для овладения языковыми средствами;
- речевой среде, обеспечивающей условия для удовлетворения потребности в общении с использованием устной речи и получение правильных образцов для подражания;
- создании специальных условий для понимания обращенной речи, овладения фонетическими и лексико-грамматическими средствами в условиях, максимально приближенных к естественным;
- создании условий для реализации усвоенных слухоречевых умений в процессе ежедневной жизнедеятельности.

Указанные общие особые образовательные потребности уточняются и дифференцируются с учетом выявленной специфики и уровня развития компонентов речевой деятельности конкретного ребенка. Представим несколько примеров вариативных особых образовательных потребностей детей с нарушением слуха раннего возраста:

1) потребность в создании адекватных акустических условий для максимально точного восприятия звуковой информации может варьировать в следующих пределах:

- в создании условий для развития точности слуховых дифференцировок в усложненных акустических условиях: при наличии фонового шума, увеличении расстояния, смене собеседника, восприятии тихой речи и др. (оптимальный уровень слухоречевого развития);

- в овладении умением воспринимать хорошо знакомый речевой материал в усложненных акустических условиях: на уровне фонового шума, при восприятии речи разной степени громкости и др. (достаточный уровень слухоречевого развития);

- в уточнении и дифференциации слуховых образов знакомого речевого материала при изменении акустических условий (сниженный уровень);

- в учете функциональных возможностей восприятия при определении акустических условий (ограниченный уровень слухоречевого развития);

2) потребность в создании специальных условий для овладения лексическими средствами может быть дифференцирована следующим образом:

- в обогащении словарного запаса и расширении лексических полей слов (оптимальный уровень);

- в уточнении и расширении словарного запаса (достаточный уровень);

- в расширении, уточнении и коррекции словарного запаса (сниженный уровень);

- в расширении объема пассивного словаря, уточнении и коррекции активного словаря при использовании взрослым специфических приемов семантизации лексики (ограниченный уровень);

3) варианты потребности в создании специальных условий для овладения грамматическими средствами включают:

- создание условий для овладения грамматическим строем речи на основе подражания (оптимальный уровень);

- усиление слухового компонента при формировании грамматического строя речи (достаточный уровень);

- использование взрослым специфических приемов развития грамматического строя речи (сниженный уровень);

- усиление роли наглядных опор при формировании всех грамматического строя речи (ограниченный уровень).

Приведенные примеры вариативных образовательных потребностей детей с нарушением слуха раннего возраста могут уточняться с учетом результатов педагогической диагностики конкретного ребенка.

Комплексный качественный и количественный анализ полученных в процессе исследования данных свидетельствует о разных вариантах сочетания уровней сформированности компонентов речевой деятельности у детей с нарушением слуха раннего возраста, что не позволяет в ряде случаев определить общий уровень развития устной речи.

Нами был проведен статистический анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона (при $p \leq 0,05$). Результаты показали наличие умеренной корреляции всех показателей в группе детей 2-го года жизни: «восприятие – понимание» ($r = 0,61$), «восприятие – активная речь» ($r = 0,69$) и «понимание – активная речь» ($r = 0,66$). В группе детей 3-го года жизни зафиксирована сильная связь показателей «восприятие – понимание» ($r = 0,72$) и «понимание – активная речь» ($r = 0,72$). Между показателями «восприятие – активная речь» связь умеренная ($r = 0,61$). В обеих возрастных группах выявлена отрицательная корреляция показателей «возраст ребенка – уровень развития устной речи»: в группе детей 2-го года жизни $r = -0,07$, в группе 3-го года жизни $r = -0,03$.

Полученные результаты качественного и количественного анализа данных послужили аргументом и основанием для разработки типологии речевого развития детей с нарушением слуха. Были выделены следующие типы: условно-нормативный, сниженный и асинхронный. В основу разработки типологии положены следующие принципы: онтогенетический (предусматривающий учет соответствия сформированности компонентов речевой деятельности возрастнo-нормативным показателям); взаимосвязи (предполагающий определение степени корреляции уровней развития компонентов речевой деятельности). Представим краткую характеристику выделенных нами типов.

Условно-нормативный тип развития устной речи характеризуется сформированностью у одного и того же ребенка всех компонентов речевой деятельности на оптимальном (соответствующем возрастнo-нормативным показателям) или достаточном (близком к возрастнo-нормативным показателям) уровнях. Сниженный тип развития выражается в равномерном отставании в сроках формирования всех компонентов речевой деятельности по отношению к возрастнo-нормативным показателям у одного и того же ребенка (в этом случае все компоненты достигают сниженного или ограниченного уровня развития). Асинхронный тип проявляется в неравномерности развития компонентов речевой деятельности у одного и того же ребенка. К данному типу развития мы отнесли случаи, когда отмечается разница в уровнях сформированности отдельных компонентов слухоречевого развития (например, достаточный уровень развития слухового восприятия, сочетающийся со сниженным или ограниченным уровнями развития понимания и активной речи и др.).

Качественный и количественный анализ результатов педагогической диагностики показал, что у 51 % детей с нарушением слуха раннего возраста отмечается асинхронный тип развития, у 31 % – сниженный, у 17 % – условно-нормативный. Полученные результаты свидетельствуют о темповой задержке слухоречевого развития детей с нарушением слуха раннего возраста, а также о наблюдающемся дисбалансе в формировании компонентов речевой деятельности этой группы детей.

Таким образом, полученные в процессе исследования данные свидетельствуют о внутригрупповых различиях в слухоречевом развитии детей с нарушением слуха раннего возраста, что проявляется в разнообразии качественных характеристик сформированности компонентов речевой деятельности, уровнях их развития и степени взаимосвязи корреляции. Результаты проведенного эм-

психического исследования позволяют сделать вывод о целесообразности разработки дифференцированного подхода в коррекционной работе по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха раннего возраста: определения оснований дифференциации; приоритетности направлений работы; иерархии задач формирования компонентов речевой деятельности при каждом типе слухоречевого развития; рекомендаций по адаптации учебного материала, методических приемов и средств.

Литература

1. Королева И.В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволо-мозговой имплантации: монография / И.В. Королева. – СПб.: КАРО, 2019. – 873 с.
2. Кукушкина О.И. Дети с кохлеарными имплантами. – М.: Изд-во национальное образование, 2017. – 208 с.
3. Лёве А. Развитие слуха неслышащих детей: История. Методы. Возможности / пер. с нем. Л.Н. Родченко, Н.М. Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 224 с.
4. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 5. – С. 61–66.
5. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Электронный ресурс] / Н.Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 36.
6. Феклистова С.Н. Научно-методическая система коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха: моногр. / С.Н. Феклистова. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2020. – 216 с.
7. Bouchard M.-E. Speech Development in Prelingually Deaf Children with Cochlear Implants / M.-E. Bouchard, C. Ouellet, H. Cohen // Language and Linguistics Compass. – 2009. – Volume 3. – Issue 1. – P. 1–18.
8. Guberina P. Verbotonal method / P. Guberina. – Zagreb, 2013. – 503 p.

УДК 373

Ф.Д. Халикова,
к.п.н., доцент кафедры химического образования
А.В. Халиков,
магистрант Химического института им. А.М. Бутлерова КФУ
г. Казань, Россия

ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Аннотация. Статья посвящается изучению инновационной образовательной деятельности учителя как результата работы с одаренными учащимися. В национальной цели страны до 2030 года говорится о том, что необходимо создать все условия для самореализации и для раскрытия таланта каждого учащегося. Необходимо иметь в виду тот факт, что у многих учащихся не обнаружена возможная потенциальная (скрытая) одаренность по причине отсутствия выстроенной системы снабжения результативности работы с одаренными обучающимися для раскрытия дара каждого из них. Поэтому сегодня становится актуальным рассматривать усвоение учителями необходимых компетенций, которые будут приобретены в результате инновационной образовательной деятельности, при работе с одаренными учащимися. В этом случае инновационная образовательная деятельность учителя будет являться как результат целенаправленного взаимодействия учителя

с одаренными учащимися, приводящего к раскрытию потенциала каждого одаренного учащегося. Совершенствование компетенций учителей в организации работы с одаренными обучающимися представляется возможным при их желании владения эффективными инновационными технологиями для взаимодействия с одаренными учащимися. В статье делается акцент на выявление «инновативности» учителей, на определение владения эмоционально-оценочным отношением к нововведениям, а также на инновационную компетентность, обеспечивающую результативность применения новейших технологий при работе с одаренными учащимися. Используются следующие методы исследования: анализ специальной (психологической и педагогической) литературы; анкетирование; наблюдение. В исследованиях приняли участие 50 учителей, которые проходили курсы повышения квалификации «Психолого-педагогические технологии для работы с одаренными детьми». Для выявления готовности учителей к инновационной педагогической (образовательной) деятельности было проведено анкетирование, состоящее из 6 блоков, в ходе которого учителя ответили на вопросы «да» (+) или «нет» (-), выражая свое мнение. Необходимо напомнить, что в исследовании нами использованы «экстенсивные» инновации, которые подразумевают привлечение новых возможностей для наращивания количественных характеристик педагогического продукта главным образом за счет новых информационных технологий, перераспределяя время на разнообразные виды учебной деятельности, интеграцию и персонализированную работу с одаренными учащимися. Были учтены также, «интенсивные» инновации – инновации, которые предусматривали развитие за счет инновационных внутренних резервов, приводящих к совершенствованию компетенций учителей в организации работы с одаренными обучающимися, благодаря которому выстроится единый подход к понятию «одаренности»; будут осваиваться инновационные технологии работы с одаренными учащимися. По результатам анкетирования установлена подготовленность (полная и частичная) учителей, работающих успешно с одаренными учащимися – участников анкетирования к инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: инновационная образовательная деятельность, учитель, одаренный учащийся, компонент готовности, экстенсивная инновация, интенсивная инновация.

F. Khalikova,
Ph. D., associate Professor of the Department of chemic education
A. Khalikov,
magistrant Chemical Institute A. M. Butlerov, the Kazan Federal University
Kazan, Russia

INNOVATIVE EDUCATIONAL ACTIVITY OF A TEACHER AS A RESULT OF WORKING WITH GIFTED STUDENTS

Abstract. The article is devoted to the study of innovative educational activities of teachers as a result of working with gifted students. The national goal of the country until 2030 states that it is necessary to create all conditions for self-realization and for the disclosure of the talent of each student. It is necessary to keep in mind the fact that many students do not have a possible potential (hidden) giftedness due to the lack of a built-up system for ensuring the effectiveness of working with gifted students to reveal the gift of each of them. Therefore, today it becomes relevant to consider the assimilation by teachers of the necessary competencies that will be acquired as a result of innovative educational activities, when working with gifted students. In this case, the innovative educational activity of the teacher will be the result of purposeful interaction of the teacher with gifted students, leading to the disclosure of the potential of each gifted student. Improving the competencies of teachers in the organization of work with gifted students is possible if they want to possess effective innovative technologies for interaction with gifted students. The article focuses on identifying the “innovativeness” of teachers, on determining the possession of an emotional and evaluative attitude to innovations, as well as on innovative competence, which ensures the effectiveness of the

use of the latest technologies when working with gifted students. The following research methods were used: analysis of special (psychological and pedagogical) literature; survey; observation. The research involved 50 teachers who took advanced training courses “Psychological and pedagogical technologies for working with gifted children”. To identify the readiness of teachers for innovative pedagogical (educational) activities, a questionnaire consisting of 6 blocks was conducted, during which teachers answered the questions “yes” (+) or “no” (-), expressing their opinion. It should be recalled that in the study we used “extensive” innovations, which involve attracting new opportunities to increase the quantitative characteristics of the pedagogical product mainly due to new information technologies, redistributing time for various types of educational activities, integration and personalized work with gifted students. “Intensive” innovations were also taken into account – innovations that provided for the development of innovative internal reserves, leading to the improvement of teachers' competencies in the organization of work with gifted students, thanks to which a unified approach to the concept of “giftedness” will be built; innovative technologies for working with gifted students will be mastered. According to the results of the survey, the readiness (full and partial) of teachers working successfully with gifted students – participants of the survey for innovative pedagogical activities was established.

Keywords: *innovative educational activity, teacher, gifted student, readiness component, extensive innovation, intensive innovation.*

Подчеркивается вопрос об одаренности, как национальная цель развития страны до 2030 года указом президента Российской Федерации В.В. Путиным, где говорится о необходимости создания всех условий для самореализации и для раскрытия таланта каждого учащегося [3, 6]. С учетом того, что имеется не обнаруженная возможная одаренность у многих учащихся, которая при диагностике устанавливается достаточно сложно, необходимо выстроенная система снабжения результативности работы с одаренными обучающимися для раскрытия дара каждого из них, предусматривающая усвоение учителями необходимых компетенций, приобретенных в результате инновационной образовательной деятельности [1, 2, 5].

Инновационная образовательная деятельность учителя будет являться как результат работы с одаренными учащимися, поэтому необходимо совершенствовать компетенции учителей в организации работы с одаренными обучающимися; овладеть эффективными инновационными технологиями при работе с одаренными учащимися.

Цель исследования: выявление «инновативности», т. е. владение эмоционально-оценочным отношением к нововведениям, а также инновационной компетентности, которая в свою очередь обеспечивает результативность применения новейших технологий при работе с одаренными учащимися. Нельзя не отметить, что определение непрерывного обновления возможностей учителей, работающих с одаренными учащимися, в жизненном цикле инноваций является первоочередной целью, потому, что инновации с течением времени теряют новизну, наступает финиш.

Методы исследования: теоретические методы – анализ специальной (психологической и педагогической) литературы; эмпирические методы – анкетирование; наблюдение. В исследованиях приняли участие 50 учителей, проходившие курсы повышения квалификации «Психолого-педагогические технологии для работы с одаренными детьми», было проведено анкетирование по готовно-

сти учителей к инновационной педагогической (образовательной) деятельности. Анкетирование проведено для выявления готовности к инновационной педагогической деятельности с использованием инновационных средств достижения педагогической цели, а также для обнаружения у педагогов мотивационно-ценностных отношений к инновационной педагогической деятельности.

Сегодня для выявления природы одаренности требуются новые методы диагностики, так как известные психометрические тесты и тесты на выявление интеллектуальной одаренности теряют надежность по взгляду к особой структуре одаренности и заурядности психических и интеллектуальных ресурсов одаренного учащегося. Наиболее современной и надежной формой идентификации одаренности или признаков одаренности считается мониторинг, сопровождающийся лонгитюдными наблюдениями, отвечающим конкретным требованиям:

- комплексным характером исследования различных сторон поведения и занятия, одаренного учащегося;
- длительностью процесса выявления и идентификации признаков одаренности в разных ситуациях;
- анализом поведения одаренного ученика в профилирующей сфере и т. д.
- экспертной оценкой продукта занятия или деятельности одаренного учащегося;
- учетом зоны ближайшего развития, прогнозом и разработкой, персонализированной индивидуальной образовательной траектории одаренного обучающегося;
- многократностью и многоэтапностью исследования, одаренного учащегося;
- опорой на анализе продуктов совместной деятельности, лонгитюдных наблюдений, бесед, экспертных оценок родителей и учителей и др.

На основании этих требований диагностировали инновационную деятельность педагогов, определили профессиональную готовность к осуществлению инновационной деятельности. Учителям предлагались вопросы, ответы на которых позволили определить готовность учителей к осуществлению инновационной деятельности, выбирая ответ «да» (+) или «нет» (-) они выражали свое мнение.

Анкетирование состояло из 6 блоков (модулей): когнитивного компонента готовности (учитывались знания в области педагогической инноватики); мотивационного компонента готовности; деятельностного компонента готовности (наличие опыта инновационной работы); креативного компонента готовности (творчества); технологического компонента готовности; готовности к рефлексии профессиональной деятельности. Максимальный балл за анкету – 49 баллов, уровень готовности определяется количеством баллов: 43–49 – указывает на полную подготовленность; 42–31 – на частичную подготовленность; 30–0 – на неподготовленность к осуществлению инновационной образовательной деятельности [4].

На основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что в исследовании нами использованы экстенсивные инновации, привлечени-

ем новейших средств для наращивания количественных характеристик педагогического продукта преимущественно за счет новых информационных технологий, перераспределения времени на различные виды учебной деятельности, интеграцию и персонализированную работу с одаренными учащимися.

Также имели место интенсивные инновации – инновации, которые предусматривали развитие за счет инновационных внутренних резервов, приводящих к совершенствованию компетенции учителей в организации работы с одаренными обучающимися, благодаря которому выстроился единый подход к понятию «одаренности»; освоены инновационные технологии работы с одаренными учащимися. Среди учителей – участников анкетирования, у 89 % обнаружена полная подготовленность и частичная подготовленность к инновационной педагогической деятельности.

Результаты исследования могут быть использованы специалистами системы образования, педагогами-психологами, педагогами-предметниками школ, гимназий, лицеев, преподавателями высшей школы.

Литература

1. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. *Одаренность: природа и диагностика*. Изд. 2-е, перераб. и дополн. – М., – 2018. – 239 с.
2. Габдулхаков В.Ф. *Одаренный школьник и современный учитель: технологии и модели взаимодействия* / В.Ф. Габдулхаков // *Народное образование*. – 2018. – № 1/2. – С. 71–75.
3. Кларин М.И. *Технологии обучения: идея и реальность [текст]* / М.И. Кларин. – Рига, 2019 – 256 с.
4. Халикова Ф.Д. *Непрерывная работа с успешными учителями в системе обучения одаренной молодежи* // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2020. – № 3 (39). – С. 430–436. – DOI: 10.25683/VOLBI.2020.51.274.
5. Чаран Рэм. *Талант побеждает: о новом подходе в реализации HR – потенциала* / Рэм Чаран, Доминик Бартон, Деннис Кэри: перевод с английского [Я. Токаревой]. – Москва: Сбербанк, 2019. – 177, [1] с. (Библиотека Сбербанка; т. 88). ISBN 978-5-6040010-5-9.
6. Указ о национальных целях развития России до 2030 года <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728>.

УДК 37.025.7

**Л.Р. Халиуллина, ассистент
ФГАОУ ВО Елабужский институт КФУ
Елабуга, Россия**

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ «ВУЗ-ШКОЛА» КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. Современное общество предъявляет новые требования к профессии учителя. Так, наряду с развитием у будущих учителей таких компетенций, как готовность в кратчайшие сроки овладеть новой информацией, самостоятельно обучаться и находить эффективные способы решения нестандартных профессиональных задач, все более актуальным становится необходимость развития у них исследовательского мышления. В связи с этим возникает такой вопрос: как повысить эффективность развития исследовательского мышления у будущих учителей в процессе их профессиональной подготовки? Изучение и анализ психолого-педагогической литературы показали, что развитие исследовательского мышления у будущих учителей в настоящее время вызывает большой интерес

во всем мире. Однако недостаточная разработанность процесса его развития свидетельствуют о наличии противоречия и необходимости поиска, альтернативных ресурсов способных повысить эффективность рассматриваемого явления. Данное исследование нацелено на выявление возможностей сетевого взаимодействия «вуз-школа» в рамках педагогической практики студентов, повышающих эффективность развития исследовательского мышления у будущих учителей.

Ключевые слова: учителя, сетевое взаимодействие, исследовательское мышление, педагогическая практика.

*L.R. Khaliullina, assistant
Elabuga Institute of Kazan Federal University
Elabuga, Russia*

“UNIVERSITY-SCHOOL” NETWORK INTERACTION POSSIBILITIES FOR THE FUTURE TEACHERS' RESEARCH THINKING DEVELOPMENT

Abstract. *Modern society is making new demands on the teaching profession. Along with future teachers' readiness to master new information in the shortest possible time, and find effective ways to solve non-standard professional problems, the need to develop their research thinking becomes urgent. The question arises: how to increase the effectiveness of future teachers' research thinking development in the process of their professional training? The analysis of psychological-pedagogical literature showed that future teachers' research thinking development is currently of great interest worldwide. But, the insufficient elaboration of methods for its development testifies to the presence of a contradiction and the need to search for alternative resources for its development. This article tries identifying the possibilities of network interaction “university-school” in the process of future teachers' research thinking development.*

Keywords: *teachers, network interaction, research thinking, teaching practice.*

Проблема исследования. Многие отечественные и зарубежные ученые (R. Vuorikari, V. Garoia, Y. Punie, E. Khvilon, M. Patru [15], Е.М. Любимова, И.А. Борисов [6] и др.) отмечают, что педагогическая практика студентов – будущих учителей в рамках реализации сетевого взаимодействия позволяет расширить границы обучения и в целом повысить эффективность профессиональной деятельности будущих учителей. Следует отметить, что С. Mc Laughlin, К. Black-Hawkins, D. McIntyre [11] рассматривают школы в рамках сетевого взаимодействия в качестве исследовательских учреждений, в которые входят как студенты, так и другие участники исследований. Так, например, Н.Н. Савина [7: 266–272] акцентирует внимание на том, что организация учебно-исследовательской практики студентов в условиях сетевого взаимодействия вуза и школы является и для студентов, и для учителей мотивирующим фактором к исследовательской и экспериментальной деятельности. И.А. Щуринова и В.П. Тарантей [8: 166–170] считают, что педагогическая практика в рамках сетевого взаимодействия «школа-вуз» является важным фактором, актуализирующим развитие исследовательских компетенций у будущих педагогов.

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы (К. Murdoch [10], N. Peim [12], R. Taylor [14], М.А. Белялова [1: 78–81], И.А. Кудрова [5] и др.) показали, что развитие исследовательского мышления у будущих учителей в настоящее время вызывает большой интерес во всем мире. Однако недостаточная разработанность процесса его развития свидетельствуют о наличии *проти-*

воречия и необходимости поиска, альтернативных ресурсов способных повысить эффективность рассматриваемого явления.

Кроме этого, следует отметить, что несмотря на наличие исследований, которые рассматривают педагогическую практику будущих учителей в рамках сетевого взаимодействия как существенную дополнительную возможность для формирования у них исследовательских компетенций, существует дефицит работ, посвященных конкретно развитию исследовательского мышления у будущих учителей в рамках сетевого взаимодействия «вуз-школа».

В связи с этим *целью данного исследования является* выявление возможностей сетевого взаимодействия «вуз-школа» в рамках педагогической практики студентов, повышающих эффективность развития исследовательского мышления у будущих учителей.

Методы исследования. В процессе выполнения исследования были использованы такие методы теоретического исследования, как анализ психолого-педагогической литературы и синтез, которые позволили выявить психолого-дидактические условия развития исследовательского мышления и определить значимость сетевого взаимодействия «вуз-школа» в процессе развития исследовательского мышления у будущих учителей.

Выводы и рекомендации. Согласно Г. Гарднеру [9], В.В. Давыдову [3:379], А.З. Заку [4: 8–9] и др. о развитости того или иного типа мышления можно судить исходя из тех умений, которые демонстрирует обучающийся. Следовательно, о высоком уровне развития исследовательского мышления студента будут свидетельствовать исследовательские умения, которыми он овладеет.

Анализ психолого-педагогической литературы (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Ж. Пиаже, Г.М. Коджаспирова, А.И. Савенков и др.) позволил выявить систему психолого-дидактических условий, способствующих повышению эффективности развития исследовательского мышления у будущих учителей, а также прийти к выводу о том, что главной идеей в рассмотрении психолого-дидактических условий является *обеспечение системности и целостности специально организованных психологических и дидактических условий развития исследовательского мышления*. Другими словами, в процессе развития исследовательского мышления у будущих учителей необходима специальная мотивирующая (мотивационная) *образовательная среда*. В профессиональной подготовке будущих учителей одной из её важнейших составляющих является педагогическая практика студентов в школах, которая моделирует реальные условия профессиональной деятельности учителя, и может целенаправленно создавать необходимые психолого-дидактические условия для развития исследовательского мышления у будущих учителей.

К началу педагогической практики студенты уже знакомы с особенностями профессионально-педагогической деятельности. Например, в Елабужском институте КФУ ими уже изучена дисциплина «Исследовательская деятельность в образовании», которая актуализирует развитие исследовательского мышления студентов за счет того, что происходит создание такого дидактического условия развития исследовательского мышления, *как освоение ими суц-*

ности, логики и структуры самого процесса исследования и овладение методикой проведения исследования.

Непосредственно в процессе прохождения практики студенты выполняют ряд заданий. Будущие учителя осуществляют педагогическую диагностику школьников, в которую входит диагностика обученности учащихся, изучение воспитанности класса и др. Они выполняют анализ уроков учителей-предметников, а также уроков одноклассников. Это позволяет им овладеть различными мыслительными операциями, *необходимыми для повышения уровней развития их исследовательского мышления (анализ, синтез, абстракция, классификация и др.)*. Кроме этого, студенты осуществляют самоанализ своих уроков, что обеспечивает реализацию такого психологического условия развития исследовательского мышления, как *рефлексия*.

Следует отметить и возможность реализации такого дидактического условия развития исследовательского мышления студентов в процессе практики, как *организация и планирование самостоятельной работы студентов*. В процессе прохождения практики студенты неизбежно сталкиваются с проблемой самостоятельного восполнения пробелов, которые выявляются во время практики. Это способствует реализации такого психологического условия развития исследовательского мышления будущих учителей, как развитие *самостоятельности мышления* студентов как предпосылки для развития у них исследовательского мышления.

Кроме этого, важнейшим *психологическим условием*, актуализирующим развитие исследовательского мышления студентов в процессе сетевого взаимодействия на основе педагогической практики студентов, является *непосредственное нахождение студентов в ситуациях неопределенности*, которые «раздражают» студентов, оказывают мотивирующее влияние на активизацию их мышления, заставляя мыслить исследовательски для того, чтобы выходить из провокационных нетипичных для студентов ситуаций. Как правило, такие ситуации оставляют большой эмоциональный отклик, которым студенты делятся с преподавателями и с одноклассниками после завершения практики. Это способствует *исследованию и выявлению алгоритмов* решения таких ситуаций уже непосредственно в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, развитие исследовательского мышления у будущих учителей является важным условием их подготовки к профессиональной деятельности. Особую роль в процессе его развития следует отводить педагогической практике студентов как одному из видов сетевого взаимодействия «вуз-школа». Педагогическая практика студентов как интегративный вид деятельности, который сочетает в себе практические и исследовательские виды деятельности, непременно создает предпосылки для эффективного развития исследовательских компетенций студентов и их исследовательского мышления благодаря комплексу психолого-дидактических условий, повышающих эффективность развития исследуемого явления.

Литература

1. Белялова М.А. Исследовательское мышление и исследовательские умения студента в обеспечении качества современного профессионального образования // *Международный журнал экспериментального образования*. – 2014. – № 10. – С. 78–81. – URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=6026> (дата обращения: 27.02.2021).]
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Директ-Медиа, 2014. – 570 с.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М: Педагогическое сообщество России, 2000. – 480 с.
4. Зак А.З. Как определить уровень развития мышления школьника. – М.: Знание, 1982. – 96 с.
5. Кудрова И.А. Формирование представлений о современной научной картине мира в процессе исследовательской деятельности учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Москва, 2007. – 149 с.
6. Любимова Е.М., Борисов И.А. Сетевое взаимодействие школа-вуз как средство погружения студентов в профессиональную деятельность // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 1. – URL: <http://www.science-education.ru/121-194261812.pdf> (дата обращения: 12.04.2021).
7. Савина Н.Н. Опыт организации сетевого взаимодействия вуза и школы по формированию готовности будущих учителей к профессионально-исследовательской деятельности / Н.Н. Савина // *Практико-ориентированная подготовка педагогов-исследователей в системе профессионального образования: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, Тюмень, 17–18 марта 2016 г. / отв. ред. О.А. Селиванова*. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2016. – С. 266–272.
8. Щуринова И.А., Тарантей В.П. Педагогическая практика в рамках сетевого взаимодействия «школа-вуз» как фактор развития исследовательских компетенций у студентов – будущих педагогов: проблемы и перспективы реализации // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2015. – Т. 34. – С. 166–170.
9. Gardner H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*, Basic Books. – P. 320.
10. Murdoch K. (2015). *How do inquiry teachers....teach?* Электронный ресурс. Режим доступа: <https://justwonderingblog.com/> (дата обращения: 18.05.2020).
11. McLaughlin C., Black-Hawkins K., McIntyre D. (2004). *Researching Teachers, Researching Schools, Researching Networks: A Review of the Literature*. University of Cambridge. – P. 88.
12. Peim N. (2018). *Thinking in Education Research: Applying Philosophy and Theory*. Bloomsbury Publishing. – P. 296.
13. Tchoshanov M. (2013). *Engineering of Learning: Conceptualizing e-Didactics*. Moscow. – P. 192.
14. Taylor R. (2013). *Creativity at Work: Supercharge Your Brain and Make Your Ideas Stick*. Kogan Page Publishers. – P. 208.
15. Vuorikari R. & Garoia V. & Punie Y. & Cachia R. & Redecker Ch. & Cao Y. & Klamma R. & Cuong P. & Rajagopal K. & Fetter S. & Sloep, P. (2012). *Teacher networks. Today's and tomorrow's challenges and opportunities for the teaching profession*. European Schoolnet. – P. 84.

СТАНДАРТ КАЧЕСТВА ЦИФРОВОГО УРОКА

Аннотация. В статье описывается технологический подход к разработке стандарта качества цифрового урока. Основу критериев оценки качества составляют блоки технологической карты урока: целевой, содержательный, коммуникативный и рефлексивный. **Целью исследования** является обоснование технологического подхода к разработке стандарта качества цифрового урока. Основные **методы исследования:** анализ и обобщение нормативно-правовых документов основного общего образования, научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых по теории и методике дистанционного обучения, педагогическому дизайну, стандартам качества онлайн образования, анализ опыта дистанционного обучения школьников. В качестве эмпирических методов использованы педагогический эксперимент и анкетирование. В исследовании приняли участие более 100 студентов физического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета и около 125 педагогов образовательных организаций Пермского края. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод о целесообразности использования технологического подхода к разработке стандарта качества цифрового урока. Технологическая карта цифрового урока должна разрабатываться на основе принципов педагогического дизайна и технологий дистанционного обучения. В структуре цифрового урока можно выделить целевой, содержательный, коммуникативный и рефлексивный блоки. Именно они составляют критерии для оценки качества цифрового урока. **Результаты исследования могут быть использованы** при подготовке учителей и студентов к проектированию уроков в цифровой образовательной среде, проведению конкурсов профессионального мастерства, а также эффективного управления цифровой школой.

Ключевые слова: качество образования, стандарты качества образования, цифровой урок, дистанционное обучение, оценка качества урока, критерии качества.

A.V. Hudyakova,
Ph.D. (Education), Associate Professor
Perm State Humanitarian Pedagogical University
Perm, Russia

STANDARD OF QUALITY DIGITAL LESSON

Abstract. The article describes a technological approach to the development of a digital lesson quality standard. The basis of the quality assessment criteria is the parts of the technological map of the lesson: aim, content, communication and reflection. The **purpose of the study** is to explain the technological approach to the development of a digital lesson quality standard. Main **research methods:** analysis and synthesis of regulatory documents of basic general education, research works of Russian and foreign scientists on the theory and methodology of distance learning, instructional design, quality standards of online education, analysis of the experience of school distance learning. Pedagogical experiment and questionnaire survey were used as empirical methods. The study involved more than 100 students of Physics Faculty of Perm State Humanitarian Pedagogical University and about 125 school teachers of the Perm Region. **Conclusions and recommendations.** The study allows us to conclude that it is reasonable to use technological approach to the development of a digital lesson quality standard. The technological map of the digital lesson should be developed on the principles of instructional design and distance learning technologies.

*The transformation to distance learning has led to the design of two forms of digital lessons: synchronous and asynchronous. There are four parts in the structure of digital lesson: aim, content, communication and reflection. They can form the criteria for evaluating the quality of a digital lesson. **The results of the study can be used** in training teachers and students to the design of digital lessons, carrying out of professional skills competitions, as well as in the effective management of a digital school.*

***Keywords:** quality of education, quality standards of education, digital lesson, distance learning, lesson quality assessment, quality indicators.*

Введение. Пандемия коронавируса привела к изменению форм организации учебного процесса на всех ступенях образования, заставила обратить особое внимание педагогов на дистанционное обучение. В период удалённой работы особую актуальность приобрела проблема обеспечения качества дистанционного образования. В первую очередь, это связано с тем, что до пандемии дистанционное обучение и цифровая образовательная среда рассматривались как дополнение к очному обучению. Несмотря на некоторое сходство, очное и дистанционное обучение имеют существенные методологические и организационные отличия. Для полноценного дистанционного обучения нужен не только доступ в Интернет, техническая и программная оснащённость и базовые цифровые компетенции участников процесса. Оно становится именно «обучением» только при условии тщательного планирования и проектирования учебного процесса, материалов и заданий, последовательности их изучения и выполнения.

Теоретический анализ литературы. Стандарты качества онлайн образования, разработанные зарубежными и российскими организациями [1; 2; 7; 9; 10; 11; 12], рассматривают в основе базовой процессуальной дидактической единицы дистанционный курс. Это связано с тем, что данные стандарты ориентированы, прежде всего, на высшее или непрерывное профессиональное образование. На уровне школьного образования основной дидактической единицей учебного процесса остаётся урок. Цифровой урок – урок, спроектированный и реализованный в цифровой образовательной среде, – требует разработки собственного стандарта качества.

В настоящее время в основе большинства подходов к разработке данного стандарта лежат адаптированные и скорректированные критерии и показатели качества традиционных уроков [4; 5]. Однако перенос методов и технологий традиционного обучения в цифровую образовательную среду не приводит к достижению таких же планируемых результатов. Поэтому для разработки стандарта качества цифрового урока необходимо ориентироваться на стандарты качества онлайн курсов, принципы педагогического дизайна [8] и технологии дистанционного обучения.

Целью исследования являлось обоснование технологического подхода к разработке стандарта качества цифрового урока.

Основные методы исследования состояли в анализе и обобщении нормативно-правовых документов основного общего образования, научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых по теории и методике дистанционного обучения, педагогическому дизайну, стандартам качества онлайн образования, анализе опыта дистанционного обучения школьни-

ков. В качестве эмпирических методов были использованы педагогический эксперимент и анкетирование. В исследовании приняли участие более 100 студентов физического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета и около 125 педагогов образовательных организаций Пермского края.

Результаты исследования.

В настоящее время при проектировании современного урока используется технологическая карта, структура этапов которой определяется выбранной образовательной технологией. Поэтому при разработке цифрового урока нужно ориентироваться на технологию дистанционного обучения. Вне зависимости от выбранной технологии, инвариантной структурой любого урока являются три основные части: мотивационно-ориентировочная, операционно-познавательная и рефлексивно-оценочная.

Согласно теории дистанционного обучения и принципам педагогического дизайна [8], каждый модуль (тема) дистанционного курса обязательно содержит четыре блока: теоретический, практический, контрольный и коммуникативный. Теоретический блок включает в себя видеоуроки и презентации, ссылки на электронные учебники и другие источники информации. В практическом блоке размещаются задания на отработку умений, интерактивные тренажёры, семинары. Контрольный блок содержит тесты на диагностику уровня знаний обучающихся. В коммуникативном блоке размещаются форумы, чаты и ссылки на видеоконференции для организации общения и рефлексии.

Таким образом, в технологической карте цифрового урока можно выделить четыре блока: целевой, содержательный, коммуникативный и рефлексивный.

Целевой блок соответствует мотивационно-ориентировочной части урока и может включать в себя постановку проблемы, формулирование совместно со школьниками темы и задач урока, создание позитивного психологического настроя на восприятие материала.

Содержательный блок включает в себя теоретический и практический компоненты: видео-, аудио-контент, презентации, иллюстрации, ссылки на электронные учебники и другие источники информации, интерактивные задания на отработку умений.

Коммуникативный блок цифрового урока отвечает за поддержание учебного сотрудничества и активности обучающихся. Он может быть реализован с помощью интерактивных опросов, форумов, чатов, бесед или через реальное общение в режиме видеоконференцсвязи.

Рефлексивный блок соответствует рефлексивно-оценочной части урока и посвящён подведению итогов урока, оценке уровня достижения поставленной цели и задач урока.

В условиях дистанционного обучения сложилось несколько форматов организации цифрового урока:

– синхронный формат – обучающиеся взаимодействуют друг с другом и учителем в режиме реального времени;

– асинхронный формат – обучающиеся самостоятельно работают с учебным контентом в любое удобное для них время, получая отсроченную обратную связь от учителя;

– смешанный формат – совмещение синхронного и асинхронного взаимодействия.

В период пандемии российское образование отдало предпочтение синхронному формату [3], в то время как многие зарубежные образовательные системы выбрали в качестве основного асинхронное обучение. В рекомендациях для школ и учителей, опубликованных в марте 2020 года Юнеско, написано: «в данный момент лучше всего сосредоточиться на асинхронности. Учителя могут создавать задания для обучающихся, чтобы они могли работать в своем собственном темпе и располагали временем для усвоения контента» [6, с. 10].

При проектировании любой формы цифрового урока важно выбрать платформу для коммуникации, которая удобна учителю и ученикам для организации обучения. Синхронное обучение с использованием возможностей для проведения вебинаров и видеоконференций может осуществляться на платформах Zoom, MSTEams, Discord, Skype, Webinar.ru и др. Площадкой для асинхронного обучения могут служить сайты или социальные сети, где будут размещаться учебные материалы к уроку: ВКонтакте, ЯКласс, Яндекс.Учебник, Google Classroom, Фоксфорд, Edmodo и др.

Анкетирование педагогов образовательных организаций Пермского края показало, что для реализации цифрового урока многие пользуются интерактивными сценариями учебного занятия платформы ЭПОС <https://school.permkrai.ru/> (24 % респондентов) и платформы CORE coreapp.ai (8 % респондентов). Анализ сценариев уроков данных платформ выявил отсутствие в их структуре коммуникативного блока – необходимого атрибута современного урока. Использование технологического подхода позволяет учесть все особенности дистанционного обучения и достичь заявленных планируемых результатов урока. Именно технологический подход обеспечивает качество дистанционного обучения при отсутствии физического контакта с обучающимися.

Эффективность технологического подхода к проектированию цифрового урока была доказана при апробации технологической карты цифрового урока на занятиях с бакалаврами и магистрами направления «Педагогическое образование» в рамках дисциплин «Теория и методика дистанционного обучения», «Педагогический дизайн и проектирование», «Организация учебного процесса в цифровой образовательной среде», «Основы современной дидактики», а также на курсах повышения квалификации педагогов Пермского края по темам «Электронные образовательные технологии в учебном процессе» и «Создание электронных образовательных ресурсов и их использование в интерактивном сценарии учебного занятия “Московской электронной школы”». По результатам итогового анкетирования, 80 % учителей отметили готовность к работе в цифровой образовательной среде (мотивационный компонент готовности). Когнитивный компонент готовности сформировался у 70 % респондентов. Деятельностный и коммуникативный компоненты готовности, диагностируемые

в ходе выполнения и защиты итоговой аттестационной работы, оказались сформированы на достаточном и высоком уровне у 90 % участников курсов.

Структура технологической карты урока может быть положена в основу разработки стандарта качества цифрового урока. В этом случае критерии оценки качества составляют блоки технологической карты урока: целевой, содержательный, коммуникативный и рефлексивный. Рассмотрим стандарты качества цифрового урока.

Стандарт А: целевой блок.

А.1. Цели и задачи формулируются путём выработки общего мнения. Создана проблемная ситуация или использован другой прием, приводящий к необходимости изучения нового материала.

А.2. Цель урока конкретна, достижима, диагностируема.

А.3. Задачи урока сформулированы в соответствии с планируемыми результатами.

Стандарт Б: содержательный блок.

Б.1. Содержание урока соответствует требованиям ФГОС и примерной основной образовательной программе.

Б.2. Материалы урока являются точными и актуальными, не содержат ошибок.

Б.3. Материалы урока представляют содержание эффективно, увлекательно и рассчитаны на зону ближайшего развития обучающихся.

Б.4. Материалы урока подготовлены с соблюдением авторских прав.

Б.5. Материалы урока соответствуют эргономическим требованиям.

Б.6. Используемые цифровые инструменты обеспечивают достижение цели и планируемых результатов урока.

Б.7. Дидактическая структура урока, педагогические приёмы и технологии позволяют учащимся успешно осваивать запланированное содержание.

Стандарт В: коммуникативный блок.

В.1. Используемые цифровые инструменты и ресурсы урока предоставляют возможность для взаимодействия учащегося и учителя, в том числе возможность для регулярной обратной связи.

В.2. Используемые цифровые инструменты и ресурсы урока обеспечивают возможность для взаимодействия обучающихся друг с другом.

В.3. Дизайн урока поддерживает активность обучающихся на каждом этапе урока.

Стандарт Г: рефлексивный блок.

Г.1. Оценка учащихся связана с заявленными целями и планируемыми результатами урока.

Г.2. Критерии оценки работы предоставляются учащимся вместе с предъявлением задания.

Г.3. Материалы для рефлексии обладают гибкостью и вариативностью.

Заключение. Разработанный стандарт качества цифрового урока может быть использован при подготовке учителей и студентов к проектированию уроков в цифровой образовательной среде, проведению конкурсов профессионального мастерства, а также эффективного управления цифровой школой.

Литература

1. Андреев А.А. Онлайн-курсы в высшем образовании и их качество // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2017. – № 3. – С. 77–85.
2. Никуличева Н.В. Методика проведения экспертизы дистанционного курса. Интерактивное образование. – 2019. – № 3. – С. 16–20.
3. Письмо Минпросвещения России от 16.11.2020 № ГД-2072/03 «О направлении рекомендаций» (вместе с «Практическими рекомендациями (советами) для учителей и заместителей директоров по учебно-воспитательной работе в образовательных организациях, реализующих образовательные программы начального, общего, основного, среднего образования с использованием дистанционных технологий»). – URL: https://srg-eco.ru/wp-content/uploads/2020/11/Rekomendatsii_Minprosveschenia_po_SDO.pdf (дата обращения: 20.02.2021).
4. Потупчик Е.Г., Чен Ю.В. Особенности оценки качества урока в условиях использования ЦОР и дистанционных технологий // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2020. – № 3 (53). – С. 62–70.
5. Филипов А.Ф. Оценка качества организации и реализации дистанционного обучения в школе // Стратегические ориентиры современного образования. – 2020. – Часть 2. – С. 187–189.
6. Doucet A., Netolicky D., Timmers K., Tuscano F.J. Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic: an independent report on approaches to distance learning during the COVID-19 school closures. – URL: <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/thinking-about-pedagogy-in-an-unfolding-pandemic-an-independent-report-on-approaches-to> (дата обращения: 20.02.2021).
7. EOCCS Standards & Criteria Document Version 2020. – URL: https://www.efmdglobal.org/wp-content/uploads/EOCCS_Standards_and_Criteria.pdf (дата обращения: 20.02.2021).
8. Gagne R.M., Briggs L.J., Wager W.W. Principles of instructional design. 4th ed. Harcourt Brace College Publishers, 1992.
9. Penn State Quality Assurance e-Learning Design Standards. – URL: <https://weblearning.psu.edu/resources/penn-state-online-resources/penn-state-quality-assurance-e-learning-design-standards/> (дата обращения: 20.02.2021).
10. The European Association of Distance Teaching Universities (EADTU). The third edition of E-xcellence manual. 2016. – URL: <https://eadtu.eu/> (дата обращения: 20.02.2021).
11. The International Council for Open and Distance Education (ICDE). – URL: <https://www.icde.org/publications-and-resources> (дата обращения: 20.02.2021).
12. The National Standards for Quality Online Learning. – URL: <https://www.nsqol.org/> (дата обращения: 20.02.2021).

УДК 371.123

Г.Р. Шагивалеева, к. псих. н., доцент

Г.К. Бисерова, к.п.н, доцент

Н.Г. Гайфуллина, ст.преподаватель

Елабужский институт Казанского федерального университета

г. Елабуга, Россия

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Проблема конфликтологической компетентности педагога в пространстве общеобразовательной среды является на сегодняшний день актуальной.

Конфликты в сельской школе, как правило, педагогом избегаются, замалчиваются, либо разрешаются на интуитивном уровне. Мы считаем, что это обусловлено несформиро-

ванностью навыков конструктивного разрешения конфликтов педагогами, которые испытывают потребность в психологическом сопровождении.

Освоение навыка оптимального способа взаимодействия с участниками образовательных отношений является условием безопасной образовательной среды. Исходя из вышеуказанного, цель исследования заключается в выявлении **конфликтологической компетентности учителя сельской школы в контексте оптимизации психологической безопасности образовательной среды.**

Ключевые слова: безопасность, взаимодействие, конфликтологическая компетентность, комфортность, конфликт, образовательная среда, модель, ученик, учитель, учитель сельской школы.

G.R. Shagivaleeva, Dr.PhD A
G.K. Biserova, Dr.PhD A
N.G. Gaifullina, senior lecturer
Yelabuga Institute of Kazan Federal University
Yelabuga, Russia

CONFLICT COMPETENCE OF A RURAL SCHOOL TEACHER IN THE CONTEXT OF OPTIMIZING THE PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. *The problem of conflict competence of the teacher in the space of the general education environment is currently relevant. Conflicts in rural schools, as a rule, are avoided by the teacher, silenced, or resolved on an intuitive level. We believe that this is due to the lack of formation of the skills of constructive conflict resolution by teachers who feel the need for psychological support. Mastering the skill of the optimal way to interact with participants in educational relations is a prerequisite for a safe educational environment. Based on the above, the purpose of the study is to identify the conflict competence of a rural school teacher in the context of optimizing the psychological security of the educational environment.*

Keywords: *security, interaction, conflict competence, comfort, conflict, educational environment, model, student, teacher, rural school teacher*

Развитие школы на селе сегодня, ее современное обновление обуславливают рост требований к учителю сельской школы, к его профессиональным коммуникативным и конфликтологическим компетенциям, включая в это понятие дополнительные педагогические характеристики: умение прогнозировать, проектировать образовательный процесс. Понятие «конфликтологическая компетентность» стала изучаться сравнительно недавно» [1, с. 74].

Качественные изменения педагогического труда сельского учителя предполагает сформированность умений вести диалог со всеми участниками образовательных отношений, убедительно аргументировать свое мнение, прогнозировать и предупреждать острое конфликтное взаимодействие, а также эффективно регулировать педагогические ситуации и конфликты между субъектами образовательных отношений. Востребованность повышения конфликтологических компетенций учителей обусловлено требованиями Профессионального стандарта «Педагог» (Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 544н от 18.10.2013 г.). В разделе «Трудовая функция» отражены, «необходимые знания и умение владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения» [4].

Проблема конфликта в современной сельской школе является достаточно актуальной. Очевидно: чем выше будет конфликтологическая компетентность учителя сельской школы, тем увереннее мы можем говорить о создании безопасной образовательной среды для всех участников образовательных отношений, что, безусловно, будет способствовать повышению качества образовательных результатов.

Однако, обнаруживается некоторое противоречие между динамикой реализации профессиональных задач и готовности сельского учителя осуществлять эти задачи, преодолевая стереотипы традиционной педагогики. Налицо не всегда высокий уровень готовности к осуществлению эффективного педагогического процесса на фоне недостаточного психологического сопровождения сельских школ. Многочисленные исследования показывают то, что педагоги и руководители образовательных организаций чаще всего не обнаруживают позитива в конфликтных ситуациях, поэтому и не рассматривают его положительные стороны. Конфликты в школе, как правило, избегаются, замалчиваются, либо разрешаются на интуитивном уровне, так как педагоги не обладают достаточными знаниями и умениями по организации эффективного взаимодействия [2, с. 29].

Очевидно, что нужно учитывать особые условия сельских школ, несомненно оказывающих влияние на все его педагогическую деятельность. Учитель на селе должен внедрять в учебный процесс современные технологии обучения и воспитания и уметь их «привязать» к особенностям конкретной малокомплектной школы. Процесс этот достаточно сложный и, на наш взгляд, эффективность конструктивного педагогического взаимодействия будет зависеть от определенного психологического сопровождения.

Освоение навыка оптимального способа взаимодействия с участниками образовательных отношений является условием безопасной образовательной среды. Исходя из вышеуказанного, цель исследования заключается в выявлении **конфликтологической компетентности учителя сельской школы в контексте оптимизации психологической безопасности образовательной среды.**

Методы исследования, используемые в работе, включают теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения психологической и педагогической литературы. В качестве эмпирических методов использовались методики: К.Н. Томаса «Оценка способов реагирования в конфликте»; В.И. Андреева «Оценка уровня конфликтности личности». В исследовании приняли участие 148 учителей в возрасте от 25 до 50 лет, с профессиональным стажем от 3-х до 20 лет. 28 респондентов не смогли ответить на вопросы, поэтому окончательная выборка составила 120 человек.

Выводы и рекомендации. У учителей самыми приемлемыми стилями поведения являются компромисс (45,8 %), сотрудничество (20,02 %), избегание (15,45 %). Стратегии соперничества (9,4 %) и приспособления (10,3 %) педагогами используются в меньшей степени при решении конфликтных ситуаций.

Стиль «компромисс», рассматривается как промежуточный способ разрешения конфликтов, когда ни одна из сторон не достигает полной реализации своей позиции. Многие сельские учителя считают, что компромисс с учениками

в конфликтных ситуациях – единственный разумный и безболезненный выход для всех участников образовательного процесса. Но, однозначно, как показывает практика, противоречие не разрешено, а лишь создается видимость того, что конфликт исчерпан. Сотрудничество, как самый эффективный стилем педагогического поведения имеет преимуществом то, что педагоги стараются найти такое решение, которое удовлетворяло бы интересы всех участников сложившихся противоречий. Преимущество сотрудничества понимается всеми педагогами, но при этом реализуется данная стратегия лишь при творческом подходе к решению нестандартных педагогических ситуаций.

Стратегии избегания свойственна пассивная позиция учителя, когда им утрачивается возможность влиять на развитие ситуации, фактически отказываясь от своей точки зрения. Исследование показало, что такая стратегия очень характерна для учителей сельской школы, так как они, в своем большинстве испытывают постоянный контроль социума, давление общественного мнения, определенную изолированность школы и отсутствие психологической поддержки, что, в некоторой степени, мешает повышению профессиональной компетентности. По этим причинам, как нам видится, у многих из них прослеживается пассивность, неуверенность в своих силах и, как следствие, глубокие внутриличностные конфликты. Поэтому 20 респондентов испытывали затруднения при выборе альтернативы в стратегии конфликтного поведения.

Стиль соперничества не характерен для обследуемой группы, что указывает на их стремление к сглаживанию сложных ситуаций, ориентирование на мнение большинства.

Стратегию приспособления педагоги используют в меньшей степени. Скорее всего, это связано с тем, что педагог испытывает потребность быть авторитетом среди коллег, обучающихся и их родителей.

По результатам теста «Оценка уровня конфликтности личности» было установлено, что высоким уровнем конфликтности обладают 9 % респондентов; средним – 86 %; низким уровнем конфликтности – 5 % педагогов. Высокий процент средних значений свидетельствует о том, что педагоги способны разрешать конфликтные ситуации в социально-приемлемой форме, учитывая интересы партнера по взаимодействию.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что учителя сельских школ испытывают трудности в использовании стратегий поведения в разрешении конфликтных ситуаций. Это мы объясняем особенностями социальной среды, низкая самооценка, неуверенность и настороженность в возникающих конфликтных ситуациях и отсутствием навыка гибкого поведения в конкретных педагогических столкновениях. В связи с этим выявлена необходимость разработки модели развития конфликтологической компетенции учителя с учетом специфики педагогического труда сельского учителя.

Также, при проведении корреляционного анализа между шкалами стратегий поведения и конфликтностью сельских учителей были выявлены статистически достоверные связи на уровне тенденции между компромиссом и конфликтностью ($r=0.23$), избеганием и конфликтностью ($r=0.21$). Данные связи объясняют наше предположение о том, что сельский учитель испытывает силь-

ное социальное давление со стороны односельчан, при котором он вынужден в большей степени в конфликтной ситуации либо идти на компромисс (стратегия поведения, которая является промежуточной, и не позволяющей полностью достигнуть консенсуса между участниками образовательных отношений), либо уходить от него, при котором внутриличностный конфликт может усугубляться.

Результаты исследования возможны для использования при разработке профилактических способов и приемов педагогических конфликтов в образовательных организациях различного типа, что, по нашему мнению, будет способствовать эффективному управлению конфликтами в образовательной среде. Профилактика конфликтов предполагает обретение конфликтологической грамотности, эффективности общения, а также изменение социальных установок и норм, мешающих или просто не способствующих жизни в мире с собой и с другими [3, с. 21]. Считаем необходимым создать условия при которых педагоги смогут эффективно и гибко применять различные способы реагирования (стратегии поведения) в конфликте в зависимости от ситуации педагогического взаимодействия.

Итак, конфликтологическая компетентность учителя сельской школы предполагает знания современных технологий диагностики и умений урегулирования конфликтного взаимодействия субъектов образовательных отношений, что, на наш взгляд, будет помогать достижению метапредметных и личностных результатов при освоении основной образовательной программы. При этом, учитель будет целенаправленно стимулировать умения обучающихся организовывать учебное сотрудничество с учителем и друг с другом; обучать их работать индивидуально и в команде: принимать общие решения и конструктивно разрешать конфликты, согласовывая позиции и учитывая интересы всех субъектов взаимодействия; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение. Кроме того, также у учеников формируются умения не создавать конфликты и находить выходы из спорных ситуаций; а также готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества.

Литература

1. Антипина С.С. Конфликтологическая компетентность подростков: теоретическая модель // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*. – 2019. – № 2. – С. 74–82.
2. Борисова Е.С. Проблема конфликтологической компетентности в пространстве общеобразовательной организации // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*, – 2017. – Т. 19. – № 2. – С. 28–32.
3. Мириманова М.С. *Конфликтология*. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
4. Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): http://www.ug.ru/new_standards/6.

*М.Р. Шайхеева, аспирант
А.В. Иванов, д.п.н., профессор
Московский городской педагогический университет
г. Москва, Россия*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ РАЗВИТИЯ ПРИ НАДОМНОМ ОБУЧЕНИИ

***Аннотация.** В настоящее время в мире и нашей стране значительно возрос интерес к вопросу помощи детям с проблемами развития. Результативность воспитательно-образовательной деятельности в большинстве случаев обуславливается наличием социальной, психологической и медицинской помощи его семье. В такой поддержке семья нуждается всегда, независимо от возраста ребенка. По мере взросления ребенка, возрастает и роль психолого-педагогической помощи, поскольку положение в семье усложняется. Создаются и совершенствуются организационно-методические формы работы с детьми с ОВЗ, исследуются возможности их интеграции в общество. Однако не смотря на все проводимые работы, общение детей с ОВЗ с внешним миром ограничен, поэтому влияние семьи на ребенка неизмеримо увеличивается. У близкого семейного окружения, в значительной степени больше возможностей в решении определенных вопросов воспитания детей, становление детей с ОВЗ как активных членов общества. В образовательных учреждениях и специализированных центрах ведется работа по выявлению потенциальных способностей детей с проблемами развития к различным видам деятельности и к учебной в том числе. Одна из форм работы с детьми с проблемами развития — это психолого-педагогическое сопровождение при надомном обучении.*

Вопрос надомного обучения, последние десятилетия становится объектом внимания таких специалистов как (А.Н. Ганичева, С.В. Трошина, Е.В. Сафушкина, и др.). Авторы работ в своих трудах старались раскрыть и классифицировать опыт работы педагогов в различные исторические периоды развития образования в мире.

Надомное обучение помогает освоить образовательную программу, создавая специальные условия с учетом возможностей и потребностей ребенка, в частности индивидуальный план обучения, который принимает во внимание темп работы ребенка, его работоспособность и утомляемость.

Однако при надомном обучении у педагогов часто возникают трудности во взаимодействии с семьей. С одной стороны, это связано с противоречиями между процессом адаптации педагога к семейной среде, с другой стороны с особенностями родительского поведения. Исследование данной проблемы поможет в осуществление эффективного процесса психолого-педагогического сопровождения детей с проблемами развития при надомном обучении.

Семье, в которой есть ребенок с проблемами развития, необходимо своевременно помощь овладеть проблемой, раскрыть потенциальные нравственные, психологические возможности, которые есть у каждого из ее членов семьи.

***Цель исследования.** Выявление особенностей содержания деятельности педагога по выполнению психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями при надомном обучении. Разработка программы и модели деятельности по организации психолого-педагогического сопровождения детей при надомном обучении. Раскрытие условий и обоснование необходимости выделенных критериев на практике, доказательство их результативности.*

***Методы исследования.** В процессе исследовательской работы применяются методы: анализ психолого-педагогических и специализированных научно-методических источников по теме исследования; изучение и анализ опыта работы организации ГБУСО МО «Ком-*

плексного центра социального обслуживания и реабилитации «Оптимист». В качестве эмпирических методов использованы факторный качественный анализ интервью и анкетирование семей с детьми с проблемами развития при надомном обучении.

Выводы и рекомендации. Положительный результат мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению детей с проблемами развития возможен при соблюдении следующих условий: оптимальный режим образовательных нагрузок; коррекционно-развивающая направленность образовательного процесса; применение новых информационных технологий для повышения эффективности в работе с детьми; профилактика умственных и физических перегрузок; проведение обучающей методической работы с сотрудниками учреждений, для повышения уровня педагогических компетенций по проблеме психолого-педагогической помощи семье; привлечение родителей к взаимодействию с педагогическим коллективом в вопросах решения задач психолого-педагогической помощи.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети, проблемы в развитии, надомное обучение, педагоги надомного обучения.

M.R. Shaikhieva, PhD student
A.V. Ivanov, PhD, Professor
Moscow City Pedagogical University,
Moscow, Russia

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL HOME-SCHOOLING SUPERVISION OF SPECIAL NEEDS CHILDREN

Abstract. *At present, in the world and in our country, interest in the issue of helping children with developmental problems has grown significantly. The effectiveness of upbringing and educational activities in most cases is conditioned by the availability of social, psychological and medical assistance to the family. The family always needs such support, regardless of the child's age. As the child grows up, the role of psychological and pedagogical assistance also increases, since the situation in the family becomes more complicated. Organizational and methodological forms of work with children with disabilities are being created and improved, the possibilities of their integration into society are being investigated. However, despite all the work carried out, the communication of children with disabilities with the outside world is limited, so the influence of the family on the child is increasing immeasurably. The close family environment, to a large extent, has more opportunities in solving certain issues of raising children, the formation of children with disabilities as active members of society. In educational institutions and specialized centers, work is underway to identify the potential abilities of children with developmental problems to various types of activities, including learning. One of the forms of work with children with developmental problems is psychological and pedagogical support in home education.*

The issue of home-based education, in recent decades, has become the object of attention of such specialists as A.N. Ganicheva, S.V. Troshina, E.V. Safushkina, and others. The authors of the works tried to reveal and classify the experience of teachers in various historical periods of the development of education in the world.

Home-based education helps to master the educational program, creating special conditions taking into account the capabilities and needs of the child, in particular, an individual learning plan that takes into account the pace of the child's work, his capacity for work and fatigue.

However, when teaching at home, teachers often have difficulties in interacting with the family. On the one hand, this is due to the contradictions between the process of adaptation of the teacher to the family environment, on the other hand, to the characteristics of parental behavior. The study of this problem will help with the implementation of an effective process of psychological and pedagogical support of children with developmental problems in home education.

A family with a child with developmental problems needs timely help to master the problem, to reveal the potential moral, psychological capabilities that each of its family members has.

Purpose of the study. *Revealing the peculiarities of the content of the teacher's activity on the implementation of psychological and pedagogical support of children with special educational needs in home education. Development of a program and model of activities for the organization of psychological and pedagogical support of children in home education. Disclosure of the conditions and justification of the need for the selected criteria in practice, proof of their effectiveness.*

Research methods. *In the process of research work, the following methods are used: analysis of psychological and pedagogical and specialized scientific and methodological sources on the research topic; study and analysis of the work experience of the organization GBUSO MO "Complex Center for Social Services and Rehabilitation Optimist". As empirical methods, we used a factorial qualitative analysis of interviews and a questionnaire survey of families with children with developmental problems in home education.*

Conclusions and recommendations. *A positive result of measures for psychological and pedagogical support of children with developmental problems is possible if the following conditions are met: the optimal mode of educational loads; correctional and developmental orientation of the educational process; application of new information technologies to improve efficiency in working with children; prevention of mental and physical overload; conducting educational methodological work with employees of institutions to increase the level of pedagogical competencies on the problem of psychological and pedagogical assistance to the family; involving parents in interaction with the teaching staff in solving problems of psychological and pedagogical assistance.*

Keywords: *psychological and pedagogical supervision, children, special needs, home-schooling, home-schooling tutors.*

Введение. Возможность получить качественное и доступное образование играет особую роль в жизни человека с особенностями психофизического развития. Особые образовательные потребности, требуют особого подхода к их реализации. Предоставление специальных условий обучения с учетом состояния его психофизического развития и особенностей здоровья закреплено в ст. 32 «Закона об образовании». Действующее законодательство закрепляет право на бесплатное обучение детей с ОВЗ и детей-инвалидов на дому [2]. Такой порядок создает специальные условия для освоения образовательной программы с учетом возможностей и потребностей ребенка, в частности индивидуальный план обучения, который позволяет принимать во внимание темп работы ребенка, его работоспособность и утомляемость.

Тем не менее при надомном обучении у педагогов часто выявляются проблемы во время взаимодействия с семьей. Это связано с противоречиями между процессом адаптации педагога к семейной среде и с особенностями родительского поведения. В своей работе специалист сталкивается перед решением множеством задач, которые требуют от педагога определенную степень компетенции в коррекционно-развивающих знаниях и в построении системы межличностных отношений.

В то же время значительное возрастание количества детей и их семей, испытывающих психосоциальные проблемы, привели к увеличению общественных запросов в реабилитационные и социальные службы о помощи таким детям. При организации психолого-педагогического сопровождения семьи, важен аспект взаимодействия с семьей ребенка с особыми образовательными потребностями и особенностями здоровья. В процессе работы со семьей создаются условия для самопомощи семье и ребенку, обеспечивающие опору на собственные возможности и поиск скрытых ресурсов развития человека. С этой целью

создаются психологические центры, службы, в которых работают специалисты, оказывающие социально-психологическую и психолого-педагогическую помощь. В образовательных и социальных организациях стала востребованной потребность не только вести образовательную деятельность, но и развивать практику в этом направлении. Главной работой педагогов является помощь в адаптации детей, семей к своему окружению и социальной среде. Тем не менее на пути встречаются много трудных ситуаций, последствиями которых являются переживания, кризисы, саморазрушение личности, распад семей, изменение ценностей.

В работе идет изучение научных исследований в специализированной литературе, выявление особенностей содержания работы педагога и условий эффективности по реализации психолого-педагогического сопровождения детей с проблемами развития при надомном обучении. Разработка программы и модели деятельности. Обоснование необходимости выделенных критериев на практике и доказательство их результативности.

Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с проблемами развития при надомном обучении является актуальной в связи с увеличением количества детей, требующих надомное обучение. Поэтому возникает необходимость проведения психолого-педагогических исследований данной проблемы.

Теоретический анализ литературы. Термин психолого-психологическое сопровождение в отечественной литературе появился в конце XX века, указывал на особый вид психологической помощи человеку, у которого на определенном этапе жизнедеятельности возникли трудности, которые могли привести к проблемам в психофизическом развитии. Сопровождение происходит от глагола «Сопровождать» – провожать или идти с кем-то, совместно проживать часть пути, соучаствовать в жизни. В отечественной психолого-педагогической литературе слово сопровождение указывает, что кто-то находится рядом. По мнению А.В. Петровского, значимые другие выполняют особые функции, находясь рядом с личностью.

Сопровождение предполагает, что ребенок, человек, который попал в трудную жизненную ситуацию или обратившийся за психологической помощью потому, что сам не может справиться с проблемами. Сопровождающий – это человек, специалист, который временно находится рядом с другим, который нуждается в поддержке. Вопрос надомного обучения, последние десятилетия становится объектом внимания таких специалистов как (А.Н. Ганичева, С.В. Трошина, Е.В. Сафушкина, и др.). Авторы работ в своих трудах старались раскрыть и классифицировать опыт работы педагогов в различные исторические периоды развития образования в мире [3].

Цель исследования. Выявление особенности технологий и методов психолого-педагогической работы с детьми при надомном обучении и на их основе определение и внедрение в работу практических рекомендаций социальным педагогам и педагогам психологам в осуществлении помощи семьям с детьми с проблемами развития при надомном обучении.

База исследования. В исследование принимают участие дети от 7 до 18 лет, проходящие психолого-педагогическую и медико-социальную реабилитацию в ГБУСО Московской области «Комплексный центр социального обслуживания и реабилитации «Оптимист» г. Сергиев Посад.

Методы и методики исследования. В процессе нашего исследования применены наиболее эффективные технологии организации психолого-педагогической деятельности в процессе сопровождения семьи с детьми с проблемами развития при надомном обучении:

1. Консультативно-рекомендательная работа – первичное и повторное психолого-педагогическое обследование: индивидуальные беседы, интервью, анкетирование, опросы.

2. Наглядно-информационные методы и пособия для работы: записи на информационных носителях для родителей, заполнение родителями рефлексивных дневников.

3. Практические занятия для родителей. Включение семьи ребенка в программы «Дружная семья» и в «В центре дома» разработанными специалистами ГБУСО МО «Комплексного центра социального обслуживания и реабилитации «Оптимист». Цель программ, посредством участия в мероприятиях Центра, формировать активную позицию родителей, способствующую психолого-педагогической и социальной адаптации детей и установлению более тесных коммуникаций и связей с ребенком в семье.

В процессе исследования используются методы:

- анализ специализированных психолого-педагогических и научно-методических источников по теме исследования;
- изучение и анализ опыта работы организации ГБУСО МО «Комплексного центра социального обслуживания и реабилитации «Оптимист».

В качестве эмпирических методов исследования использованы факторный качественный анализ, интервью и анкетирование семей с детьми с проблемами развития при надомном обучении.

Заключение. Положительный результат мероприятий в работе педагога по психолого-педагогическому сопровождению ребенка с проблемами развития и его семьи, возможен при соблюдении следующих условий: оптимальный режим образовательных нагрузок; коррекционно-развивающая направленность образовательного процесса; применение новых информационных технологий для повышения эффективности в работе с детьми; профилактика умственных и физических перегрузок; проведение обучающей методической работы с сотрудниками учреждений, для повышения уровня педагогических компетенций по проблеме психолого-педагогической помощи семье; привлечение родителей к взаимодействию с педагогическим коллективом в вопросах решения задач психолого-педагогической помощи [2].

Педагог, занимающийся с семьей где у детей есть с проблемы в развитии, должен владеть следующими знаниями и умениями:

- знать профессиональные требования к сопровождению разных видов и типов семей. Объединять и классифицировать семейные проблемы, использовать теоретические исследования к выявленным ситуациям в семьях.

– знать теоретические положения функции семьи, динамику развития личности; подходы к изучению современной семьи, развитие функционирования семейной системы, особенности нарушений развития семьи ее жизненного цикла. Осуществлять консультирования по проблемам снижения эмоциональной напряженности, психологической безопасности и комфортных условий проживания семей.

– знать технологию командной работы; регламенты межведомственного сотрудничества и правила обмена профессиональными данными между специалистами разных ведомств [4].

Литература

1. Авдеева Л.Н. *Современные подходы к надомному обучению слепых и слабовидящих детей со сложной структурой дефекта. Актуальные проблемы социализации инвалидов по зрению Текст.* / Л.Н. Авдеева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – С. 91–95.

2. Байбородова Л.В. *Педагогика дополнительного образования. Психологопедагогическое сопровождение детей. Учебник для ВУЗов* – М. ЮРАЙТ-2020. – 2-е изд. – С. 9.

3. Карпунина О.И. *Подготовка будущих педагогов к обучению детей с особыми образовательными потребностями в условиях дополнительного профессионального образования. Журнал Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019 ВАК.*

4. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. *Развитие ранней помощи в образовании детям с ОВЗ и группы риска: основания, ориентиры и ожидаемые результаты. Альманах института коррекционной педагогики, издательство Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования».* – М. – 2019. – № 36. – С. 17–43.

УДК 378.14

Л.Р. Шакирова, д. пед. н., профессор
М.В. Фалилеева, к. пед. н.,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ АДАПТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *Необходимость персонализации обучения в условиях цифровизации образования широко обсуждается на страницах отечественных и зарубежных изданий в области Education. Различия обучающихся в уровне знаний и навыков, когнитивных стилей, индивидуальных предпочтений в способах представления информации требует использования в смешанном обучении персонализированного контента, а также определения способа его доставки. При наличии значительного числа слушателей электронного курса нетривиальной задачей является выбор наиболее подходящих параметров, которые будут учитываться в профиле обучающегося [12]. Предлагают персонализировать контент для каждого обучающегося. Решением данной проблемы может стать использование адаптивного обучения, основанного на разработке комплексных решений для анализа больших данных и искусственного интеллекта [10]. Концепция адаптивного обучения появилась несколько десятилетий назад, однако большинство теоретических выводов так и не были реализованы на практике, а программные решения долгое время не имели значительного распространения из-за недостаточного развития и охвата технологий электронного обучения [6].*

Данная статья посвящена обзору публикаций, связанных с использованием технологий и методов адаптивного обучения. Цель исследования – изучить современное состояние,

опыт применения и эффективность технологии адаптивного обучения, основанного на персонализированном подходе. Проанализированы проблемы улучшения дизайна и полезности курса, предоставления помощи в поиске информации по курсу, эффективного размещения результатов поиска в контексте интересов обучающихся, предоставления им адаптированного контента в соответствии с их уровнем знаний, умений и навыков. Отдельное внимание уделено апробации педагогической модели «перевернутый класс» в электронном обучении [7; 9]. Определению эффективности технологии адаптивного обучения в электронном курсе, основанном на таксономии учебных целей Б. Блума, по сравнению с традиционными методами обучения, посвящен ряд статей [14; 15], анализ которых представлен в настоящем исследовании.

*Выполненный обзор позволил выработать концепцию персонализированного адаптивного смешанного обучения математике студентов с разноуровневой подготовкой в соответствии с фундаментальными основаниями современных информационных технологий обучения. **Экспериментальной площадкой** исследования является отделение педагогического образования Института математики и механики имени Н.И. Лобачевского Казанского федерального университета, среди слушателей курса есть студенты-иностранцы. На платформе LMS Moodle КФУ построена и реализована модель адаптивного курса для студентов 1 курса. В частности, созданы системы трехуровневых интерактивных ветвящихся лекций с тренировочными вопросами, видео, системы адаптивных тестов, банк вопросов различных уровней трудности.*

***Дальнейшее исследование** будет посвящено анализу результатов педагогического эксперимента по оценке эффективности применяемого адаптивного курса.*

Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 19-29-14084.

***Ключевые слова:** адаптивный курс, электронный курс, персонализированное обучение, обучение математике.*

*L.R. Shakirova, Dr. ShD, Professor
M.V. Falileeva, Dr. PhD
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia*

PERSONALIZED ADAPTIVE LEARNING IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

***Abstract.** The need to personalize learning in the context of digitalization of education is widely discussed on the pages of domestic and foreign publications in the field of Education. Differences of students in the level of knowledge and skills, cognitive styles, individual preferences in ways of presenting information require the use of personalized content in blended learning, as well as determining the method of its delivery. If there is a significant number of e-course students, it is not a trivial task to choose the most appropriate parameters that will be taken into account in the student's profile [12]. Propose to personalize content for each student. The solution to this problem can be the use of adaptive learning based on the development of complex solutions for the analysis of big data and artificial intelligence [10]. The concept of adaptive learning appeared several decades ago, but most of the theoretical conclusions were never implemented in practice, and software solutions for a long time did not have significant distribution due to insufficient development and coverage of e-learning technologies [6].*

This article is devoted to a review of publications related to the use of technologies and methods of adaptive learning. The aim of the research is to study the current state, experience of application and effectiveness of adaptive learning technology based on a personalized approach. The problems of improving the design and usefulness of the course, providing assistance in finding information on the course, effectively placing search results in the context of the interests of stu-

dents, providing them with adapted content in accordance with their level of knowledge, skills and abilities are analyzed. Special attention is paid to approbation of the pedagogical model "inverted classroom" in e-learning [7; 9]. A number of articles [14; 15] are devoted to determining the effectiveness of adaptive learning technology in an e-course based on the taxonomy of B. Bloom's learning goals in comparison with traditional teaching methods, the analysis of which is presented in this study.

The review made it possible to develop the concept of personalized adaptive blended teaching of mathematics for students with different levels of training in accordance with the fundamental foundations of modern information technologies of teaching. **The experimental research site** is the pedagogical department of the Institute of Mathematics and Mechanics named after N.I. Lobachevsky Kazan Federal University, among the course participants there are foreign students. On the LMS Moodle KFU platform, a model of an adaptive course for 1st year students has been built and implemented. In particular, systems of three-level interactive branching lectures with training questions, videos, systems of adaptive tests, a bank of questions of various difficulty levels have been created.

Further research will be devoted to the analysis of the results of the pedagogical experiment to assess the effectiveness of the applied adaptive course.

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 19-29-14084.

Keywords: adaptive course, e-course, personalized learning, teaching mathematics.

Введение

Персонализация обучения в условиях цифровизации образования находится в фокусе исследований многих ученых и практиков. В числе исследуемых и предлагаемых нововведений выделяются обучение в сотрудничестве, ведение и учет персональных электронных портфолио, реализация методологии разноуровневого обучения, осуществляемого с использованием цифровых средств. Исследователи сходятся во мнении, что соответствующие технологии всё чаще используются для персонализации обучения и предоставления обучающимся большего выбора в отношении таких факторов, как содержание и методы обучения, в каком темпе происходит освоение программы, как осуществляется подготовка к организации и управлению собственным обучением не только в школе или вузе, но и в течении всей жизни [17].

Цифровизация образования открывает новые возможности мотивации обучающихся к активной жизни и учению, помощи в организации своей деятельности и сотрудничества с обучающимися и преподавателями, обеспечения качественного образования для всех, в том числе для людей с ограниченными возможностями. В настоящей статье выполнен обзор источников с целью изучения возможностей персонализации обучения и влияния цифровизации высшего образования на индивидуализацию обучения, что предполагает повышение мотивации и побуждение преподавателя и студента к творчеству, в частности, к созданию в обучении и учении новых подходов, нового содержания и новых форм.

1. Персонализация обучения

В исследовании В. Мирата и др. [8] рассматриваются проблемы, которые мешают высшим учебным заведениям применять концепции персонализированного обучения, среди них: технологические проблемы, проблемы, связанные с преподаванием и обучением, а также организационные. Одна из основных

проблем дистанционных курсов – это необходимость учитывать разнообразие студентов (различный стиль учения, уровень знаний и навыков, познавательные потребности) и персонализировать контент, а также способ его доставки. Выбрать наиболее подходящие параметры (набор дополнительных характеристик студентов), которые будут учитываться в профиле студента, не просто при наличии значительного их числа в дистанционном курсе. А. Каффас и др. [12] предлагают персонализировать контент для каждого обучающегося. Предлагается новый подход, который позволяет оптимизировать выбор параметров персонализации и применять соответствующую стратегию персонализации на основе алгоритма классификации. Предлагаемый подход направлен на повышение показателя качества обучения на дистанционном курсе. Этот подход подтверждается экспериментами, которые проверяют его успешность при применении ко многим комбинациям стратегий и профилей обучающихся.

Исследователи [10; 12; 18], разрабатывая фундаментальные и прикладные основы персонализированного обучения, предлагают решать проблемы мотивации учения, предоставления обратной связи, организации совместного взаимодействия обучающихся, реализации персональных запросов и требований к уровню, глубине и качеству получаемого образования. Проблема предоставления обратной связи в реальном времени на индивидуальном уровне может быть решена с помощью различных технологических достижений. В работе [3] представлена классификация компьютерных систем обучения для поддержания обучающихся в любом месте и в любое время, автоматически генерируя персонализированную обратную связь. Разработку автоматизированной системы обратной связи на основе использования объективного формирующего адаптивного тестирования предложил Т. Баркер [1]. Интеллектуальная система автоматически определяет оптимальную индивидуальную обратную связь на основе результатов теста, построенного с учетом когнитивных уровней Б. Блума.

Электронное обучение, как сложная система, включает дистанционное обучение с использованием учебных материалов в различных формах, организацию групповых и индивидуальных форм обучения, а также интерактивную учебную работу с использованием цифровых инструментов непосредственно в учебной аудитории. Чтобы повысить эффективность и результативность системы электронного обучения, необходимо, прежде всего, учитывать характеристики студентов, их стили учения, темп усвоения, индивидуальные предпочтения и пр. Д. Златкович и др. [16] предложили определять предпочтения студентов на основе данных, собранных различными способами: через опросы с использованием системы дистанционного обучения Moodle, на основе субъективной оценки преподавателей-предметников, а также на основе данных бизнес-информационной системы. Затем на основе этих данных производится адаптация – процесс, который подстраивает работу на курсе на основе полученной информации о студентах. Основные цели, которые могут быть достигнуты с помощью настройки системы электронного обучения, – это улучшение дизайна и полезности курса, помощь в поиске информации по курсу, более эффективный поиск и размещение результатов поиска в контексте интересов студентов, и как результат – повышение лояльности студентов к вузу.

2. Адаптивное обучение

Основные принципы адаптивного обучения были разработаны в середине XX века, однако эффективная их реализация стала возможной в современных условиях с появлением цифровой образовательной среды. Основная идея адаптивного обучения состоит в том, что студент изучает материал в том темпе и объеме, которые соответствуют его способностям и потребностям. В основе адаптивного обучения лежит персонализированный подход к студенту. Регулярный контроль усвоения материала позволяет определить оптимальную форму подачи материала для конкретного студента [19].

Существует отечественный и зарубежный опыт реализации адаптивного обучения с помощью электронного курса, в котором представлен теоретический материал, как в текстовой форме, так и в форме видеороликов, предусмотрено промежуточное и итоговое тестирование с фиксацией цифрового следа. Возможно использование электронного курса в смешанном формате, с помощью технологии «перевернутого обучения», когда студент имеет возможность в электронном курсе изучить материал самостоятельно, выполнив практические задания, пройти тестирование, а на очных занятиях в университете преподаватель предлагает на качественно ином уровне организовать усвоение и применение полученных знаний и отработку практических навыков. При этом меняются роли преподавателя и студента, возрастает доля самостоятельной работы студента, его ответственности за собственные успехи.

Г. Уайт [14] в своем исследовании оценивал эффективность технологии адаптивного обучения в сравнении с традиционными методами обучения в информационном курсе, основанном на таксономии учебных целей Б. Блума. Результаты педагогического эксперимента не показали взаимосвязи между использованием данной технологии и академическими успехами студентов.

Отечественные ученые экспериментально доказали эффективность реализуемого адаптивного обучения с использованием электронного курса, продемонстрировав не только повышение успеваемости студентов, но и мотивации, увлеченности, личной заинтересованности и ответственного отношения к обучению в новом формате [19]. Исследователи [6] предложили решение, которое позволяет отображать оптимальные индивидуализированные траектории обучения студентов на онлайн-курсах, используя в качестве критерия оптимальности отношение уровня знаний по окончании курса к затраченному на него времени. Для решения этой задачи оптимизации использовался генетический алгоритм. Модель, основанная на скорости забывания, была применена для экстраполяции уровня сохраняемых знаний. Практическая реализация предложенной технологии предполагала набор инструментов для расширения возможностей адаптивного обучения систем дистанционного обучения и модуль для работы с генетическим алгоритмом. Решение было успешно протестировано при разработке адаптивных обучающих курсов для Национального исследовательского технологического университета «МИСиС» и Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники [6].

Современный тренд цифровизации высшего образования связан с применением в обучении технологии «перевернутый класс» или «перевернутое обу-

чение» [4; 7; 9]. Одна из педагогических моделей с перевернутым классом была апробирована группой исследователей [9]. Модель состояла из предварительных онлайн-викторин, очных лекций в классе, групповых заданий, активных учебных пространств, адаптивных онлайн-руководств и индивидуальной оценки. Результаты эксперимента показали, что предварительные занятия – это важная особенность перевернутого класса, позволяющая активно вовлекать обучающихся в самостоятельное обучение и помогать им конструировать собственные знания.

Ф. Лаухаб и др. [7] разработали модель, которая интегрируется с платформой Moodle, для предоставления студентам адаптированного контента в соответствии с их уровнем знаний, умений и навыков. Кроме того, преподавателям предложена возможность управлять механизмом обучения своих студентов в контексте перевернутого обучения. Модель была проверена путем реализации плагина Smart Adaptive Management for Flipped Learning (SAM-FL) [7]. Предлагаемая модель основана на нескольких иерархических агентах, обеспечивающих модульность при разработке содержания курса и пороговых значений тестов. Оценка модели проводилась объективно путем сравнения выходных уровней обучающихся с начальными уровнями, а субъективно – путем оценки качества опыта обучающихся. Полученные результаты показали эффективность модели с точки зрения уровня развития студентов.

Ряд работ посвящен базовым, концептуальным аспектам и методологии цифровой трансформации с применением интеллектуальных систем. Проанализированы проблемы, связанные с реализацией индивидуализации обучения на основе искусственного интеллекта (далее – ИИ). Адаптивное электронное обучение использует ИИ для организации персонализации, реагируя на различные потребности студентов в обучении. Исследователи [11] подчеркивают необходимость гипер-персонализации студента по компетенциям и навыкам. Методы интеллектуального анализа данных определяют их путем анализа истории навигации в системах электронного обучения. Доказано, что использование технологий ИИ позволяет повысить эффективность электронного обучения за счет увеличения вовлеченности студентов.

Геймификация – это еще один способ повысить вовлеченность студентов за счет использования игровых элементов не в игровом контексте. Исследователи [2] предложили использовать технику геймификации и методы интеллектуального анализа данных в сочетании с адаптивным обучением для повышения вовлеченности и успеваемости студентов и доказали, что адаптивная геймификация положительно влияет на вовлеченность и успеваемость студентов по сравнению с традиционным обучением.

3. Экспериментальная проверка модели персонализированного адаптивного курса

Изучение фундаментальных оснований применения элементов цифровизации в сфере образования позволили авторам выработать концепцию персонализированного адаптивного смешанного обучения математике студентов с разноуровневой подготовкой. На платформе LMS Moodle Казанского федерального университета построена и реализована модель персонализированного адап-

тивного курса [14] для студентов-первокурсников педагогического отделения Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского, среди которых есть иностранцы. Экспериментальный курс проходит апробацию в режиме смешанного обучения по технологии «перевернутое обучение». Курс имеет поуровневую структуру, в нем содержатся: гранулированный теоретический материал по всем разделам дисциплины в виде системы трехуровневых интерактивных ветвящихся лекций с тренировочными вопросами, учебные видео, в том числе из внешних интернет-источников, практикумы разных уровней трудности в соответствии с учебными целями Б. Блума, разноуровневые адаптивные тесты с последовательным прохождением на следующий уровень или возвратом к изучению теоретического вопроса. Система адаптивных тестов построена на базе категорий вопросов из банка вопросов, классифицированных по уровням усвоения в соответствии с образовательными целями по Б. Блуму и по уровням усвоения по В.П. Беспалько, причем используются все типы вопросов, предусмотренные в LMS Moodle. Преимуществами курса являются возможности: самостоятельного выбора студентами цели обучения, глубокого погружения в предмет, учитывая выявленные пробелы в знаниях, умениях и навыках, выстраивания персональной траектории обучения и др. Прохождение курса студентами в смешанном формате фиксирует цифровой след с возможностью двигаться в индивидуальном темпе, получая на каждом этапе индивидуальные рекомендации.

Дальнейшее исследование будет посвящено анализу результатов педагогического эксперимента по оценке эффективности применяемого персонализированного адаптивного курса, а также его дальнейшему совершенствованию. Для расширения возможностей курса будут применены интеллектуальные рекомендательные системы и онтологический подход, в частности, на основе разработанной авторами образовательной математической онтологии OntoMathEdu [5; 13]. Благодаря структурированию математических понятий с учетом уровня трудности преподаватель сможет применить в этой среде такие педагогические технологии, как модульное обучение; когнитивная визуализация; дидактическая инженерия и др. В перспективе может появиться возможность применить новый подход и к оценке сформированности системных межпредметных знаний и обобщенных умений студентов. Рекомендательная система позволит студенту после самостоятельного и сознательного выявления своих пробелов работать над их ликвидацией. Для этого будут предложены автоматические рекомендации и подсказки, какой дополнительный материал необходимо изучить, какие задачи решить для формирования требуемых умений. Онтологический подход к построению математического знания позволит обучающемуся изучать базовые знания, проследивать связь изучаемого материала с другими разделами математики, выполнять предлагаемые задания. Так будут расширены возможности персонализации обучения, позволяющей студенту двигаться вперед в соответствии с личным темпом [14].

Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 19-29-14084.

Лумерамыра

1. Barker T. (2010). *An automated feedback system based on adaptive testing: Extending the model*. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 5 (2), pp. 11–14. <https://doi:10.3991/ijet.v5i2.1235>.
2. Daghestani Lamya F., Ibrahim Lamiaa F., Al-Towirgi Reem S. at all. (2020). *Adapting gamified learning systems using educational data mining techniques*, *Computer Applications in Engineering Education*, 28, 3, pp. 568–589.
3. Deeva G., Bogdanova D., Serral E., Snoeck M., De Weerd J. (2021). *A review of automated feedback systems for learners: Classification framework, challenges and opportunities*, *Computers & Education*, Volume 162, 104094, ISSN 0360-1315, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104094>.
4. Hinojo Lucena F.J., Díaz I.A., Romero Rodríguez J.M., Marín Marín J.A. (2019). *Influence of the flipped classroom on academic performance. A systematic review [Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática]*, *Campus Virtuales* 8(1), pp. 9–18.
5. Kirillovich A., Nevzorova O., Falileeva M., Lipachev E., Shakirova L. (2020). *OntomathEdu: A Linguistically Grounded Educational Mathematical Ontology / A. Kirillovich, O. Nevzorova, M. Falileeva, E. Lipachev, L. Shakirova // Benzmüller C., Miller B. (eds) Intelligent Computer Mathematics. CICM 2020. Lecture Notes in Computer Science*, vol 12236, pp. 157–172. Springer, Cham. http://doi-org-443.webvpn.fjmu.edu.cn/10.1007/978-3-030-53518-6_10.
6. Krechetov I., Romanenko V. (2020). *Implementing the Adaptive Learning Techniques, Voprosy obrazovaniya-educational studies*, Moscow, 2, pp. 252–277.
7. Louhab F.E., Bahnasse A., Bensalah F. at all. (2020). *Novel approach for adaptive flipped classroom based on learning management system*, *Education and Information Technologies*, 25, 2, pp. 755–773.
8. Mirata Victoria; Hirt Franziska; Bergamin Per at all. (2020). *Challenges and contexts in establishing adaptive learning in higher education: findings from a Delphi study*, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 17, 1 (32).
9. Mojtahedi M., Kamardeen I., Rahmat H. at all. (2020). *Flipped Classroom Model for Enhancing Student Learning in Construction Education*, *Journal of Civil Engineering Education*, 146, 2, 05019001.
10. Niknam M., Thulasiraman P. (2020). *LPR: A bio-inspired intelligent learning path recommendation system based on meaningful learning theory*, *Education and Information Technologies*, 25, 5, pp. 3797–3819.
11. Perez G., Jesus A. (2018). *Intelligent Educational Dual Architecture for University Digital Transformation. 48th IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), San Jose State University, San Jose, OCT 03-06, 2018*.
12. Qaffas A., Kaabi K., Shadiev R., Essalmi F. (2020). *Towards an optimal personalization strategy in MOOCs*, *Smart Learning Environments*, 7(1), 14.
13. Shakirova L., Falileeva M., Kirillovich A., Lipachev E., Nevzorova O., Nevzorov V. (2020). *Modeling and evaluation of the mathematical educational ontology//CEUR Workshop Proceedings*. Vol. 2543, pp. 305–319.
14. Shakirova L., Falileeva M., Nevzorova O., Nikolaev K. (2021). *Design and Implementation of a Personalized Digital Learning Model // L. Gómez Chova, et al. (eds). Proceedings of the 15th International Technology, Education and Development Conference (INTED 2021), March 8th-9th, 2021. IATED, 2021, pp. 6340–6348. ISBN: 978-84-09-27666-0, <https://doi.org/10.21125/inted.2021.1268>*.
15. White G. (2020). *Adaptive Learning Technology Relationship with Student Learning Outcomes*, *Journal of Information Technology Education-Research*, vol. 19, pp. 113–130.

16. Zlatkovic, Dragan, Denic, Nebojsa, Petrovic, Milena at all. (2020). Analysis of adaptive e-learning systems with adjustment of Felder-Silverman model in a Moodle DLS, *Computer Applications in Engineering Education*, 28, 4, pp. 803–813.

17. Гриншкун В.В. Учет личностных особенностей учащихся основной школы при построении индивидуальных образовательных траекторий / В.В. Гриншкун, С.Г. Григорьев, А.А. Заславский, В.С. Корнилов, Д.Т. Рудакова, Н.А. Усова, Л.А. Шунина // *Монография*. – Воронеж: Изд-во «Научная книга», 2020. – 140 с.

18. Фалилеева М.В., Шакирова Л.Р., Дюпина А.Э. Фундаментальные основания проектирования банка вопросов по планиметрии средствами LMS MOODLE / М.В. Фалилеева, Л.Р. Шакирова, А.Э. Дюпина // *Математика – основа компетенций цифровой эры: Материалы XXXIX Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов (01-02 октября 2020 года)*. – М.: ГАОУ ВО МГПУ, 2020. – С. 105–108.

19. Царев Р.Ю., Тынченко С.В., Гриценко С.Н. Адаптивное обучение с использованием ресурсов информационно-образовательной среды. *Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования»*, 2016, – № 5. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25227>.

УДК 37.01

О.Н. Шилова, д.п.н., профессор
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования
г. Санкт-Петербург, Россия
Е.Ю. Игнатьева, д.п.н., профессор
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования
г. Санкт-Петербург, Россия
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород, Россия

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ИЗМЕНЕНИЙ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ПРИЗНАКОВ ВЗАИМОСВЯЗИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Цель исследования состоит в поиске убедительных признаков характера взаимодействия теории и практики образования в современной образовательной ситуации, основываясь на анализе происходящих изменений в их понятийно-терминологическом аппарате (на примере анализа понятийного поля «технологии и методы обучения»). Результаты исследования понятийно-терминологических полей позволяют предложить решения, комплекс которых достаточно целостно и обосновано определяет и раскрывает одну из возможностей достижения цели исследования по доказательному выявлению специфики происходящих изменений в понятийно-терминологической системе педагогической науки.

Ключевые слова: педагогическая наука, практика образования, понятийно-терминологический аппарат, взаимосвязь теории и практики, технологии и методы обучения.

*O.N. Shilova,
Dr. PHD Professor
St. Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education
Saint-Petersburg, Russia
E.Yu. Ignateva,
Dr. PHD Professor
St. Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education
Saint-Petersburg, Russia,
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University
Velikiy Novgorod, Russia*

**THE RESEARCH OF THE DEVELOPMENT IN THE PEDAGOGICAL SCIENCE
CONCEPTUAL APPARATUS CHANGES TO IDENTIFY SIGNS OF
THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EDUCATION THEORY AND PRACTICE**

***Abstract.** The research aim is to identify evidence-specificity of the education theory and practice interaction in the contemporary educational situation, which is based on an analysis of the changes in their conceptual and terminological apparatus (ex., the conceptual field “technologies and teaching methods”). The research results of conceptual-terminological fields allow us to propose the solutions that quite holistically and reasonably determine and reveal one of the possibilities for achieving the research target by evidence-based identification of the changes specifics in the conceptual-terminological system of pedagogical science.*

***Keywords:** pedagogical science, educational practice, conceptual and terminological apparatus, the relationship between theory and practice, technology and teaching methods.*

Вопросы взаимосвязи теории и практики отражены в работах В.И. Журавлева, В.В. Серикова, Я.С. Турбовского, Д.И. Фельдштейна и др. [3; 5; 8; 9]. Современная ситуация в педагогической науке определяется учеными как «кризис педагогического знания» [6]. Кризис проявляется в ослаблении его регулятивной функции и слабой пригодности для образовательной практики, в дефиците критериальной базы прогнозирования и анализа образовательных реформ. Анализируя феномен взаимодействия теории и практики образования, Дж. Биггс выделяет две разные модели этого взаимодействия. В иерархической модели теория выполняет родительскую функцию по отношению к практике – источником педагогического тезауруса выступает преимущественно научно-теоретический дискурс, который потом внедряется в образовательную практику. В параллельной модели и теория, и практика образования развиваются самостоятельно и относительно независимо друг от друга, периодически заимствуя чужие элементы [10]. В этом контексте проблема исследования заключается в поиске ответа на вопрос: по каким убедительным признакам можно определить характер взаимодействия теории и практики?

Цель исследования состоит в поиске убедительных признаков специфики взаимодействия теории и практики образования в современной образовательной ситуации, основываясь на анализе происходящих изменений в их понятийно-терминологическом аппарате.

Для достижения цели обозначены четыре группы подпроблем, решение которых способствовало аргументированному выбору методов исследования и достижению соответствующего результата.

Первая группа подпроблем связана с определением источников научной информации, в которых достаточно оперативно появляются достоверные результаты научных педагогических исследований, соответствующие моменту развития современной социокультурной и образовательной ситуации. Для выбора источников использовались методы качественного и количественного анализа.

Вторая группа относится к определению и необходимости точной формулировки исследовательского запроса. Формулировка запроса является важным моментом исследования в части поиска исследовательского инструментария для обеспечения возможности получения предполагаемых результатов, которые доказательно охарактеризуют ситуацию изменений в понятийной системе педагогической науки. Для точной постановки исследовательского запроса требуется проведение глубокого теоретического анализа и самоопределения исследовательской группы.

Третья группа сопряжена с поиском/разработкой и использованием инструментария, способного предоставить статистические результаты, релевантные поставленным задачам. В результате были выбраны методы работы с большими данными, анкетирование, экспертный метод.

Четвертая группа сфокусирована на интерпретации полученных результатов в контексте понимания и представления специфики изменений, происходящих в современной педагогической терминосистеме, очевидно первоначально проявляющихся на уровне понятийно-терминологических полей педагогики. Эта группа подпроблем ориентировала на применение методов семантических полей и наложения полей (проекция полей), контент-анализа, сравнительного анализа, обобщения, моделирования.

Более полно методология исследования представлена в работе [2].

Уточним лишь, что в исследовании были проанализированы статьи за последние 8 лет (с 2013 по 2020 годы) в рецензируемых научных журналах (21 издание, которые находятся в свободном доступе: Вестник Владимирского университета, Вестник Вятского государственного университета, Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, Вестник Омского университета, Вестник педагогических инноваций, Вестник Череповецкого государственного университета, Вестник Южно-Уральского государственного университета, Вестник Мининского университета, Вестник Томского государственного педагогического университета, Вопросы образования, Известия ВолгГПУ, Известия РГПУ им. Герцена, Казанский педагогический журнал, Мир культуры, науки, образования, Научно-педагогическое обозрение, Непрерывное образование: XXI век, Проблемы современного образования, Сибирский педагогический журнал, Ценности и смыслы, Человек и образование, Ярославский педагогический вестник). Анализ осуществлялся в отношении 300 слов, которые затем вошли педагогический словарь, включающий новейшие термины [5].

Данные для анализа получены по результатам применения методики расчета количественных показателей использования понятий в текстах научных публикаций, разработанной С.В. Лапшиным [1].

Рассмотрим характеристику понятийно-терминологических полей на примере поля «технологии и методы обучения» и попытаемся выяснить, какие предположения относительно взаимодействия педагогической теории и практики образования могут быть сделаны на этой основе.

Центральным, образующим группу терминов (поле), концептом является «метод обучения». Именно этот термин и был вначале внесен в название поля. Однако при проведении понятийно-терминологического анализа методом экспертной оценки, было выявлено возрастающее влияние в педагогическом дискурсе термина «технология». В результате экспертами было принято решение использовать в названии поля, характеризующего процессуально-инструментальную сторону процесса обучения, оба термина одновременно «технологии и методы обучения». Поле включает 17 терминов.

На первый взгляд, по частоте употребления «метод обучения» все-таки значительно опережает использование словосочетаний с ключевым термином «технология» (6372 употребления за 8 лет в отмеченных выше научных изданиях). Однако выяснилось, что в совокупности частота использования словосочетаний «образовательная технология» и «педагогическая технологи» (соответственно 4646 и 4448 употреблений) уже превышает общее количество обращений ученых к термину «метод обучения». В общем рейтинге терминов «метод обучения» занимает 26 место, суммарный рейтинг терминов «образовательная технология» и «педагогическая технология» позволяет определить их на 19 место. Этот вывод убедительно доказывает факт влияния тенденции технологизации на развитие педагогического знания. Как было выяснено на предыдущих этапах нашего исследования [7], сущность понятия «метод обучения» за последние десятилетия практически не изменилась, не возникло как таковых новых методов обучения и их классификаций. Из последних наиболее удачным представляется определение И.А. Колесниковой, содержательно раскрывающее специфику понимания метода в современной образовательной ситуации: «Педагогический метод – *система целенаправленных действий по решению конкретной педагогической задачи*, которая включает:

- педагогические средства для обновления, хранения и передачи *информации*;
- формы взаимодействия субъектов образовательного процесса; (индивидуальные, *групповые, коллективные, фронтальные*);
- *деятельностные позиции* участников образовательного процесса относительно педагогических средств и друг друга;
- приемы, обуславливающие *глубину влияния педагогических средств*» [4, с. 21–22].

Курсивом мы выделили слова и словосочетания, отражающие специфические особенности современного уточнения понятия «метод обучения».

Интерес исследователей к понятию «метод обучения» за рассматриваемые годы был относительно стабилен, хотя и волнообразен (примерно 727–919 употреблений ежегодно). Примерно с такой же частотой употреблялся термин «образовательная технология» (диапазон частотности употреблений по годам 484 – 667). Значительно меньшую стабильность по частоте употреблений

демонстрирует термин «педагогическая технология» (361–668), динамика которого также носит волнообразный характер. Что касается терминов «педагогическая технология» и «образовательная технология», то анализ разнообразных их толкований показал отсутствие единства определений, в связи с чем мы вполне допускаем, что авторы часто сами не совсем понимают различие и используют термины как синонимы. Повышение интереса в педагогическом дискурсе к технологии обуславливается, как ранее было отмечено, усилением общей тенденции технологизации образования, что в свою очередь диктуется и одновременно является следствием повышения акцента на качество образования. Изучение технологических карт уроков педагогов-практиков показало, что в них чаще стали использоваться понятия педагогической технологии, образовательной технологии, технологии обучения, чем понятие метода обучения. Есть основания, таким образом, предположить, что данные термины представляют собой точку пересечения интересов науки и практики образования. Педагоги-практики видят в технологии инструмент повышения результативности их деятельности, поэтому активно пытаются осмысливать свою деятельность через технологическую призму, тем более что с внедрением федеральных государственных образовательных стандартов общего образования спрос на знание технологических основ процесса обучения резко возрос. Развивающаяся в этом направлении практика способствовала активному росту и теоретическим изысканиям на поле педагогических и образовательных технологий. Данную ситуацию можно охарактеризовать как симметрично развивающееся взаимодействие теории и практики.

Относительно высокая частотность употребления в научных статьях была отмечена по терминам «веб-квест» (частотность 595), «прием обучения» (частотность 574), «гуманитарные технологии» (частотность 417). Несмотря на нестабильность динамики термина «веб-квест» (стандартное отклонение 0,46), в целом можно отметить тенденцию роста частоты обращения авторов статей к этому термину. В свою очередь, этот факт свидетельствует в пользу наличия связи между теорией и практикой образования, причем можно предположить, что именно практика лидирует в этом взаимодействии в силу следующих причин. Веб-квест – это образовательная технология, подразумевающая игровой сюжет, основанная на системе заданий, для решения которой необходима работа обучающихся с ресурсами интернета. С точки зрения теории она описана и обоснована, однако в практике возникают различные варианты ее реализации, что, как правило, и служит основой для представления авторами специфики и результатов различных вариантов веб-квестов научно-педагогической общественности. Интерес исследователей к этому термину и явлению, его обозначающему, обусловлен также глобальным развитием информатизации и цифровизации образования – тенденции, которая в практике проявляется пока гораздо активнее, чем в теории за последние годы.

Немного другая история наблюдается с термином «гуманитарные технологии», который в 2013 г. был употреблен 103 раза, а затем ему присуща нестабильная динамика со стандартным отклонением 0,48 (от 18 до 83 употреблений в разные годы). Термин «гуманитарные технологии» характерен более для

научного дискурса, нежели для практики образования, и потому частотность его употребления в научных статьях не может быть использована индикатором взаимосвязи теории и практики. Между тем, можно отметить факт сохранения общей гуманитарной интенции, которая по-прежнему возникает по отношению к понятию технологии в педагогическом контексте.

Термин «прием обучения» характеризует конкретные действия педагога при решении конкретных педагогических задач, а значит, по сути своей наиболее близок тактическому мышлению педагога-практика, чем обобщающему, системному мышлению ученого. А значит, вполне можно предположить, что относительно высокая и стабильная частотность его употребления может свидетельствовать в пользу влияния практики образования на развитие педагогической теории.

Рост динамики интереса исследователей из всех терминов рассматриваемого поля за период 2013 г. по 2020 г. обнаружен только по отношению к термину «образовательное путешествие», всплеск интереса к которому пришелся на 2019 г., что превысило среднее значение употреблений его в другие годы примерно в 17 раз. Причем этот рост был выявлен единожды именно в этот год, что, с одной стороны, затрудняет возможность интерпретации этого факта, но с другой стороны, позволяет предположить, что в связи с ростом открытости образования возрос интерес практики к пониманию и использованию этого метода, что и проявилось в активизации его использования в научных статьях.

Спад динамики употребления неожиданно был зафиксирован у термина «технологии обучения взрослых», что особенно ярко проявилось в последние четыре года. Этот факт пока сложно доказательно объяснить, поскольку тема обучения взрослых, непрерывного образования не только не теряет свою значимость, но активно развивается. Между тем можно предположить, что это как раз тот случай, когда теория и практика расходятся. В теории идея непрерывного образования, которая содержательно более связана именно с образованием взрослых и андрагогикой как наукой, призванной теоретически осмысливать и регулировать этот процесс, обозначилась явно. Однако пока эта идея, несмотря на развитие не только формального, но и неформального, и информального образования, не получила достаточного преломления в практике образования, что нашло бы широкое отражение в научных статьях. В частности, общее количество использований термина андрагогика составило всего 562, фиксируется значительный разброс частотности по годам, что также подчеркивает нестабильный интерес ученых и практиков к этому вопросу.

Таким образом, анализ понятийно-терминологического поля «технологии и методы обучения» позволил сделать следующие выводы:

– существуют термины, входящие в поле, в отношении которых можно усмотреть наличие взаимосвязи педагогической теории и практики образования;

– не удалось получить однозначного ответа на вопрос, что оказывается наиболее сильным влияющим фактором в этом взаимодействии – теория или практика;

– были выявлены все три возможных варианта влияний: теория влияет на практику, практика стимулирует развитие теории, отмечаются симметричные влияния;

– выявлены термины, анализ которых не позволили сделать никаких предположений относительно взаимодействия науки и практики образования.

Результаты исследования понятийно-терминологических полей позволяют предложить решения, комплекс которых достаточно целостно и обосновано определяет и раскрывает одну из возможностей достижения цели исследования по доказательному выявлению специфики происходящих изменений в понятийно-терминологической системе педагогической науки:

1. Непротиворечиво и доказательно аргументирован выбор источников, содержащих актуальные результаты научных педагогических исследований, на основании которых может быть выявлен актуальный понятийный тезаурус науки.

2. Выбрана, обоснована и апробирована методика расчета количественных показателей использования понятий в текстах научных публикаций применительно к понятийно-терминологическим полям педагогической науки.

3. Разработана схема интерпретации статистических данных, полученных по результатам применения данной методики расчета.

4. На основе разработанной схемы охарактеризованы выделенные в исследовании понятийно-терминологические поля педагогики.

5. Сделано предположение, что факт усиления исследовательского интереса к понятию, зафиксированный по результатам применения данной методики расчета, может быть достаточно убедительным признаком наличия взаимосвязи теории и практики [1].

Литература

1. Вершинина Н.А., Даутова О.Б., Лапшин С.В., Титовец Т.Е., Шилова О.Н. Характеристика понятийно-терминологических полей педагогики (по материалам современных научных публикаций) // *Человек и образование*. – 2020. – № 4. – С. 166–174.

2. Даутова О.Б., Игнатьева Е.Ю., Суртаева Н.Н., Торхова А.В. Методологические инструменты исследования взаимодействия теории и практики образования в условиях обновления тезауруса педагогической науки // *Человек и образование*. – 2020 – № 4. – С. 158–165.

3. Журавлев В.И. *Взаимосвязь педагогической науки и практики*. – М.: Педагогика, 1990.

4. Колесникова И.А. *Основы технологической культуры педагога*. – СПб.: ДРОФА, 2003.

5. *Педагогический словарь: Новейший этап развития терминологии* / О.Б. Даутова, Н.А. Вершинина, М.Г. Ермолаева, Е.Ю. Игнатьева, О.Н. Крылова, Н.Н. Суртаева, О.Н. Шилова, С.В. Христофоров / под общ. ред. О.Б. Даутовой. – Санкт-Петербург: КАРО, 2020.

6. Сериков В.В. Доклад «Педагогическое знание и педагогическая деятельность: взаимосвязь, коллизии, развитие» на заседании Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики 30.05.2017 г. – URL: <http://www.instrao.ru/index.php/contentpage/275-priglashaem-k-obsuzhdeniyu/2301-doklad-serikova-vladislava-vladislavovichana-temu-pedagogicheskoe-znanie-i-pedagogicheskay> (дата обращения 3.02.2021).

7. Дутова О.Б., Жук А.И., Торхова А.В., Вершинина Н.А. и др. Систематика терминологического аппарата современной парадигмы образования как методология отбора содержания педагогического образования: монография / под общ. ред. О.Б. Даутовой, А.В. Торховой. – СПб: Буквально, 2019.

8. Турбовской Я.С. Взаимоотношение педагогической науки и практики как методологическая проблема // Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы: Тез. докл. и выступлений на XI сессии Всесоюз. семинара по методол. и теорет. пробл. педагогики / общ. ред.: Н.Д. Никандров, Г.В. Воробьев. – М.: Изд-во АПН СССР, 1984. – С.117-119.

9. Фельдштейн Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования // Научные исследования в образовании. – 2010. – № 12.

10. Biggs, J. Educology: the theory of educational practice // Contemporary Educational Psychology. Vol. 1, Iss. 3, July 1976, pp. 274–284. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0361476X76900345> (дата обращения 3.02.2021).

УДК 378

В.Ю. Шурыгин, к.ф.-м.н., доцент
А.В. Дерягин, к. п. н., доцент
М.Н. Самедов, ст. преподаватель
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Елабуга, Россия

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО ФИЗИКЕ И СМЕЖНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ПАНДЕМИИ COVID-19

Аннотация. Изучение физики, как и многих других естественно-научных дисциплин, включает в себя не только изучение теоретического материала, но и формирование умений и навыков применения полученных знаний на практике. Это происходит, в основном, на лабораторных занятиях. При вынужденном переходе на дистанционное обучение из-за развития пандемии коронавируса основные трудности во многих вузах возникли именно при реализации лабораторных практикумов. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: анализ возможностей ряда цифровых средств обучения для эффективной дистанционной реализации лабораторного практикума по физике.

Методы исследования: теоретические методы – анализ предмета исследования и его особенностей на основе изучения научной и педагогической литературы, эмпирические методы по внедрению разработанных дистанционных технологий в учебный процесс и анализу их эффективности. Исследование проводилось на базе Елабужского института Казанского федерального университета. В эксперименте приняли участие 79 студентов (2, 3 курс). **Выводы и рекомендации.** Полученные результаты показывают, что сочетание различных цифровых инструментов и технологий позволяет достаточно эффективно проводить лабораторные работы по физике и электротехническим дисциплинам в дистанционном формате.

Ключевые слова: вуз, физика, электротехнические дисциплины, лабораторный практикум, дистанционные технологии.

V.Yu. Shurygin, PhD, Associate professor
A.V. Deryagin, PhD, Associate professor
M.N. Samedov, senior teacher
Kazan (Volga region) Federal University,
Elabuga, Russia

WAYS TO IMPLEMENT A LABORATORY WORKSHOP IN PHYSICS AND RELATED DISCIPLINES IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract. *The study of physics, like many other natural science disciplines, includes not only the study of theoretical material, but also the formation of skills and abilities to apply the knowledge gained in practice. This happens mainly in laboratory sessions. With the forced transition to distance learning due to the development of the coronavirus pandemic, the main difficulties in many universities arose precisely during the implementation of laboratory workshops. Thus, **the purpose of the current research** is: analysis of the possibilities of a number of digital teaching aids for the effective remote implementation of a laboratory workshop in physics. **Research methods:** theoretical methods – analysis of the subject of research and its features based on the study of scientific and pedagogical literature, empirical methods for the implementation of the developed distance technologies in the educational process and analysis of their effectiveness. The study was carried out on the basis of the Yelabuga Institute of the Kazan Federal University. 79 students took part in the experiment (2nd, 3rd year). **Conclusions and Recommendations.** The obtained results show that the combination of various digital tools and technologies makes it possible to carry out laboratory work in physics and electrical engineering disciplines in a remote format quite effectively.*

Keywords: *university, physics, electrical disciplines, laboratory practice, remote sensing technologies.*

Введение. Развития пандемии COVID-19, вынужденный переход на дистанционное обучение поставили всю систему образования в экстремальные условия. Данные проблемы затронули все ступени обучения, их различные направления подготовки и учебные дисциплины. Особенностью вузовского курса физики, как и ряда других естественнонаучных областей человеческого знания, является то, что данная наука является экспериментальной. Поэтому учебный процесс по физике в вузе на всех направлениях, уровнях подготовки предполагает изучение теоретического материала и практические занятия по решению задач, а также выполнение большого объема лабораторных работ. Таким образом, усвоение курса физики – это не только приобретение молодежью прочных теоретических знаний, но и умение применять эти знания на практике. Поэтому лабораторный практикум является одним из важнейших звеньев для успешного освоения данной дисциплины. В этой связи непрерывно продолжают поиски наиболее эффективных подходов организации не только аудиторной, но и самостоятельной работы студентов. С появлением и совершенствованием современных информационных технологий начались исследования по привлечению дистанционных форм обучения к проведению лабораторных занятий [2, 3]. Бурное развитие пандемии коронавируса во всем мире сделало данную проблему особенно актуальной, а интенсивность исследований о возможностях использования дистанционных технологий при реализации лабораторного практикума по естественно-научным дисциплинам существенно возросла как в России [1, 4], так и за рубежом [10].

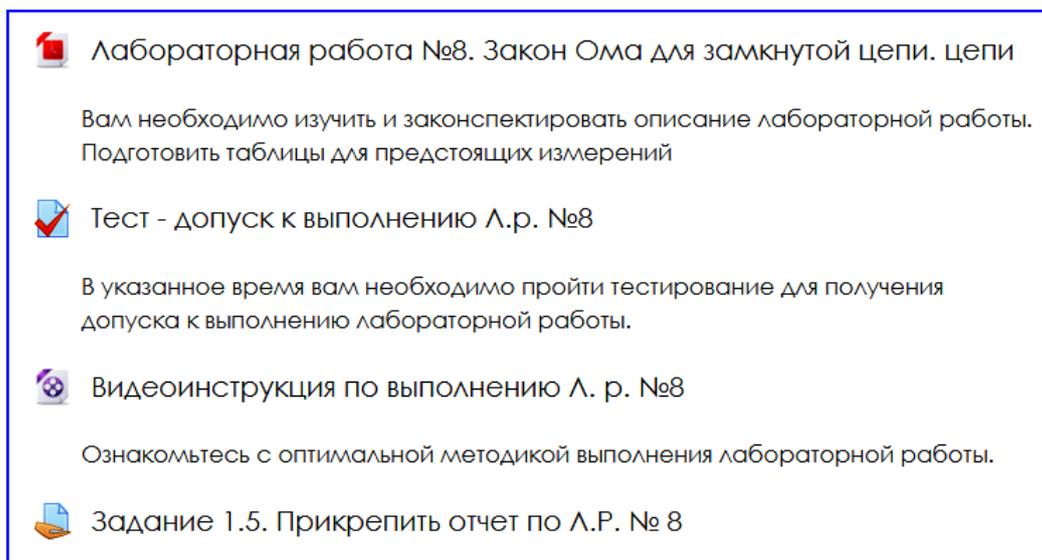
Цель исследования. Анализ возможностей современных цифровых средств обучения для реализации дистанционных технологий при проведении лабораторного практикума по физике и смежным дисциплинам, а также обоснование выбора конкретных инструментов и экспериментальная проверка их эффективности.

База исследования. В работе исследуется опыт кафедры физики Елабужского института Казанского федерального университета в системе подготовки бакалавров-педагогов и технологов при изучении физики и смежных с нею электротехнических дисциплин. В исследовании приняли участие 55 студентов 2 курса отделения математики и естественных наук, а также 24 студента 3 курса инженерно-технологического отделения.

Методы исследования: теоретические методы, включающие анализ предмета исследования и его особенностей на основе изучения научно-технической и педагогической литературы; эмпирические методы по внедрению разработанных дистанционных технологий в учебный процесс, оценка их эффективности на основе опроса и анкетирования студентов.

Результаты исследования.

Начиная с 2014 года нами разработаны, внедрены в учебный процесс и активно используются для реализации смешанного обучения электронные образовательные курсы по всем разделам физики и смежным дисциплинам [7, 8]. Курсы содержат все необходимые обучающие и контролирующие элементы, для эффективной дистанционной поддержки различных видов учебной деятельности: изучения необходимого теоретического материала, отработки навыков и умений решать физические задачи, проводить учебные и исследовательские эксперименты [5, 6]. Именно поэтому связанный с развитием пандемии COVID-19 вынужденный переход на полностью дистанционное обучение прошел достаточно безболезненно. Наличие уже имеющихся апробированных электронных курсов в LMS Moodle, дополненное онлайн занятиями на платформе Microsoft Teams обеспечило достаточно эффективное проведение лекционных занятий по изучению теоретического материала и практических занятий по решению физических задач. Основные проблемы возникли при реализации лабораторных практикумов из-за оторванности студентов от реального лабораторного оборудования. Для преодоления данных трудностей нами были предприняты следующие действия. Во-первых, в дистанционные модули были добавлены специальные материалы, направленные на выполнение каждой из лабораторных работ практикума (см. рис. 1).



 Лабораторная работа №8. Закон Ома для замкнутой цепи. цепи

Вам необходимо изучить и законспектировать описание лабораторной работы. Подготовить таблицы для предстоящих измерений

 Тест - допуск к выполнению Л.р. №8

В указанное время вам необходимо пройти тестирование для получения допуска к выполнению лабораторной работы.

 Видеоинструкция по выполнению Л. р. №8

Ознакомьтесь с оптимальной методикой выполнения лабораторной работы.

 Задание 1.5. Прикрепить отчет по Л.Р. № 8

Рисунок 1. Материалы электронного курса по подготовке к выполнению лабораторной работы

Алгоритм работы студентов с этими элементами электронного курса выглядит следующим образом. На подготовительном этапе студенты изучают описание предстоящей лабораторной работы, готовят таблицы для предстоящих измерений, обсуждают возникающие вопросы на форуме с сокурсниками и преподавателем. Затем, в строго определенное время, они проходят компьютерное тестирование, и получают допуск к проведению конкретных лабораторных измерений. Для реализации данного этапа нами применялись два разных подхода. В первом случае использовалась онлайн трансляция выполнения необходимых измерений преподавателем на платформе Microsoft Teams. При проведении онлайн занятий лабораторного практикума уже готовые к занятию студенты наблюдали в условиях дистанционного диалога конкретной лабораторной работы выполняемой преподавателем. Затем они обрабатывали и обсчитывали результаты проделанных экспериментов. Оформленный отчет по каждой работе прикреплялся файлом в соответствующее задание курса для проверки и оценки преподавателем. Этот многогранный вид дистанционной работы студентов по практикуму электронного курса после выставления предварительной оценки преподавателем был подвергнут еще одному виду экспериментальной работы – педагогическому исследованию. Он включал в себя анкетирование и устный опрос, в ходе которого участники эксперимента высказывали свое личное, независимое мнение по системе всех форм, видов и направлений проделанной работы в дистанционном формате. Из 79 участников педагогического эксперимента 69 студентов (87,36 %) высказали свое положительное мнение по реализации данной технологии, а 10 студентов, что составило, примерно, – 12,64 % от числа всех опрошенных, отметили ряд отдельных недостатков.

Результаты первичного педагогического эксперимента, в целом ярко положительного, тем не менее, заставили нас обратиться к поиску новых технологических решений организации дистанционных видов занятий со студенческой

молодежью. Он касался проведения лабораторных работ по электротехническим дисциплинам, где наибольшую эффективность показал другой разработанный нами подход, основанный на использовании программы «Multisim 12.0» [9], предназначенной для интерактивного создания различных электрических схем и исследования режимов их функционирования. Особенностью данной платформы является то, что она позволяет максимально приблизить виртуальный эксперимент к реальной лабораторной работе стационарного практикума, эффективность которого была отмечена всеми, без исключения, участниками нашего дополнительного педагогического эксперимента.

Заключение. Проведенное исследование, анализ результатов опроса и анкетирования студентов позволяют сделать вывод о том, что современные цифровые инструменты и технологии при правильном их подборе и продуманном использовании вполне пригодны для эффективной подготовки и реализации лабораторных практикумов по физике и смежным дисциплинам в дистанционном формате. Так, при проведении лабораторных занятий по курсу общей физики хороший результат показало совместное использование электронных образовательных курсов в LMS Moodle и онлайн трансляций выполнения лабораторных работ на платформе Microsoft Teams. При реализации лабораторного практикума по электротехническим дисциплинам наибольшую эффективность показала программа «Multisim 12.0». Представляется, что результаты исследования могут быть использованы в учебном процессе вуза при подготовке и проведении лабораторных работ по ряду естественнонаучных дисциплин.

Литература

1. Алёшин М.С. Лабораторный практикум по оптике в условиях дистанционного обучения // *The Scientific Heritage*. – 2020. – № 48–3. – С. 50–53.
2. Борисов А.В., Журавлева О.Б., Колмогорова Е.В., Крук Б.И. Об организации лабораторного практикума при дистанционном обучении // *Открытое и дистанционное образование*. – 2004. – № 1 (13). – С. 24–29.
3. Бородин Н.В., Шестакова Т.В. Модель организации и проведения лабораторного практикума в дистанционном обучении // *Образование и наука*. – 2006. – № 4 (40). – С. 52–62.
4. Погуляева И.А., Браун В.С. Возможность комбинированного использования натурального и виртуального лабораторных практикумов по общей химии при дистанционном обучении в вузе // *Современные наукоемкие технологии*. – 2020. – № 12–1. – С. 211–216.
5. Самедов М.Н., Дерягин А.В. Цифровые технологии в изучении автомобильной электроники при подготовке бакалавров: традиции и инновации // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – 2020. – Т. 9, № 1 (30). – С. 94–99.
6. Шурыгин В.Ю., Краснова Л.А. Особенности использования дистанционных технологий при подготовке и проведении практических и лабораторных занятий по физике в вузе // *Балтийский гуманитарный журнал*. – 2020. – Т. 9, № 3 (32). – С. 213–216.
7. Шурыгин В.Ю., Краснова Л.А. Организация самостоятельной работы студентов при изучении физики на основе использования элементов дистанционного обучения в LMS MOODLE // *Образование и наука*. – 2015. – № 8. – С. 125–139.
8. Krasnova L.A., Shurygin V.Y. Blended learning of physics in the context of the professional development of teachers. *International Journal of Technology Enhanced Learning*. – 2020. – V. 12, № 1. – P. 38–52.
9. NI Multisim URL: <https://www.ni.com/ru-ru/support/downloads/software-products/download.multisim.html#312060> (дата обращения: 03.03.2021).

10. Sofyan H., Isnantyo F.D., Fu'Adi Pratama A. Online learning model in the pandemic time COVID 19 at SMK negeri 1 saptosari Yogyakarta // Journal of Physics. Conference Series. – 2020. – Vol. 1700, № 1. – 012070.

УДК 378.4

*О.В. Яковлева, доцент
Т.Н. Носкова, профессор
Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

***Аннотация.** В условиях пандемии произошел массовый переход к электронному обучению, что обострило проблемы профессионального воспитания будущих учителей – формирование общепрофессиональных компетенций, освоение профессиональных ценностей, развитие значимых качеств личности. Одной из важных задач является становление ценностных позиций будущих педагогов по отношению к цифровым средствам и технологиям предстоящей профессиональной деятельности. **Цель исследования** заключается в анализе ценностных позиций будущих педагогов по отношению к новому средству и объекту профессиональной деятельности – цифровой образовательной среде, в которой им предстоит не только получать образование, но и решать профессиональные задачи в развивающемся обществе знаний. Потенциал цифровой образовательной среды в психодидактической концепции основан на действиях с информацией, взаимодействиях и управлении образовательной деятельностью средствами этой среды. Целесообразно определить, какие ценности являются актуальными, а какие – перспективными в контексте профессионального воспитания. **Методы исследования.** Сбор данных для анализа реализован с помощью авторского опросника, включавшего формулировки возможностей цифровой образовательной среды, субъективную ценность которых респондентам предлагалось оценить по 5-балльной шкале. Для анализа данных использовались методы описательной статистики, корреляционный и кластерный анализ. В диагностике приняли участие 200 студентов бакалавриата и магистратуры РГПУ им. А.И. Герцена, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». **Выводы и рекомендации.** Результаты исследования показали, что ценности цифрового контента воспринимаются студентами с позиции активного пользователя, а не автора контента. В аспекте ценностей коммуникации, наиболее значима толерантность к другим субъектам среды, в то время как ценность эмпатии ниже. Среди ценностей управления приоритетна возможность самостоятельно управлять ресурсами и коммуникациями среды, а не ценность самопознания и самопрезентации. Сегодня в цифровой образовательной среде необходимо усилить воспитательные задачи, связанные с коммуникацией и управлением: создание коллективного контента, сотрудничество, освоения новых возможностей восприятия и конструирования профессионального имиджа педагога, поддержка самопознания и профессионального самоопределения.*

***Ключевые слова:** профессиональное воспитание, учитель, студент, цифровая образовательная среда, ценности, профессиональная деятельность, воспитательная задача.*

*O.V. Yakovleva, Dr.PhD Associate professor,
T.N. Noskova, Full Doctor, professor
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint-Petersburg*

PROFESSIONAL UPBRINGING OF FUTURE TEACHERS IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Research problem. *In the context of a pandemic, a transition to e-learning took place, which sharpened the problems of future teachers' professional upbringing – development of professional competencies, perception of professional values, and upgrowth of significant personality traits. One of the important tasks is the formation of future teachers' value position concerning digital tools and technologies of future professional activities. **The purpose of the study** is to analyze the value positions of future teachers to a new means and object of professional activity – the digital educational environment in which they will not only receive an education but also solve professional problems in the developing knowledge society. The potential of the digital educational environment in the psychodidactic concept is based on interactions with information, communication, and management of educational activities utilizing this environment. It is advisable to determine which values are relevant and which are prospective in the context of professional upbringing. **Research methods.** Data collection was implemented using the authors' questionnaire, which included statements of the digital educational environment capabilities, which subjective values the respondents were asked to relate to a 5-point scale. Methods of descriptive statistics, correlation, and cluster analysis were used to analyze the data. The research involved a sample of 200 bachelor and master degree students of the Herzen State Pedagogical University of Russia, studying the “Pedagogical education” program. **Conclusions and recommendations.** The results of the study showed that the values of digital content are perceived primarily from the perspective of an active user, and not the content author. In the aspect of communication values, the most significant is tolerance, while the value of empathy is lower. Among the values of management, the priority is the ability to independently manage the resources and communications of the environment and not the values of self-knowledge and self-presentation. Today, in the digital educational environment, it is necessary to strengthen educational tasks related to communication and management: creation of collective content, cooperation, development of new possibilities of perception and construction of a teacher's professional image, support of self-knowledge and professional self-determination.*

Keywords: *professional upbringing, teacher, student, digital educational environment, values, professional activity, upbringing task.*

Acknowledgements

The research was supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), Project “Transformation of means of psychological and pedagogical support of development of the pupil in the conditions of digitalization of the educational environment” № 19-29-14029.

Введение. Цифровизация [12, 15] явилась детерминантной активного поиска вариантов решения задач профессионального педагогического образования. В современных исследованиях подчеркивается значимость персонализации обучения, активизации субъектной позиции обучающегося, поддержки мотивации [4], совместной работы и сотрудничества [8]. Педагогическая система трансформируется [5], отвечая на вызовы цифровых технологий, и системообразующими элементами такой трансформации являются ее цели и ценности [11]; эти категории непосредственно связаны с воспитанием. Однако задачи профессионального воспитания на сегодняшний день в меньшей степени актуализируются в цифровой образовательной среде [6]. В традиционных образова-

тельных практиках задачи профессионального воспитания будущих учителей решаются преимущественно в процессе непосредственного взаимодействия [13]: происходит формирование представлений будущих педагогов об эталонах и ценностях профессиональной деятельности, развиваются необходимые личностные качества и компетенции. Однако сегодня профессиональное воспитание должно реализовываться не только в среде межличностного взаимодействия, но и в цифровой среде: оно должно стать частью цифрового образования. В условиях пандемии произошел массовый переход к дистанционным форматам обучения, и актуализировались вопросы профессионального воспитания будущих учителей [10, 14]. Дискуссионность данной проблематики подтверждается повышенным интересом к вопросам воспитания и профессионального воспитания, проявившаяся в условиях пандемии. В конце 2020 года именно эти вопросы затрагивались на круглых столах, вебинарах, конференциях, проводимых ведущими исследовательскими университетами (Высшей школой экономики), Московским международным салоном образования, издательствами, научным сообществом «Дифровая дидактика» и др.

Одной из важных задач является осознание будущими педагогами своих ценностных позиций по отношению к цифровой среде как новому средству профессиональной деятельности, ее возможностям и рискам.

Теоретический анализ литературы. Основополагающими идеями концепций профессионального воспитания являются активная деятельность будущего специалиста по саморазвитию, самоизменению, осознанию ценностей и индивидуальных смыслов профессиональной деятельности: творческое саморазвитие и профессионально-личностное самоутверждение, профессия как приоритетная жизненная ценность (Н.М. Борытко и Н.К. Сергеев) [3]; самоизменение и саморазвитие, ориентация на успех, качество, мобильность (Е.В. Бондаревская) [2]; самостановление, самореализация (Л.М. Лузина) [9]; саморазвитие, самоактуализация (Э.Ф. Зеер) [7].

Основные категории, отражающими ожидаемые результаты профессионального воспитания – это профессиональные ценности, профессионально-значимые качества личности, субъектная позиция, а основное средство – воспитывающая среда [16; 17].

Особенностью образовательного процесса в цифровой образовательной среде является удаленные, разнесенные в пространстве и во времени взаимодействия с субъектами, квазисубъектами, ресурсами этой среды. В ресурсах цифровой среды необходимо ставить задачи профессионального воспитания и решать их средствами удаленных образовательных взаимодействий. Задачи воспитательной направленности отличаются наличием в них ценностей, которые необходимо освоить. Создавать условия для решения воспитательных задач в цифровой образовательной среде следует особым образом, включая эмоционально-ценностные позиции, установки обучающихся.

Цель исследования. На основании психодидактического подхода проектирование цифровой образовательной среды происходит по трем линиям – проектирование информационных ресурсов, образовательных взаимодействиях и управления ресурсами и взаимодействиями [11]. В процессе профессиональ-

ной подготовки будущих педагогов осваивает цифровую среду как средство образовательной деятельности и объект будущей профессиональной деятельности. Следовательно, целью данного исследования явилось выявление и анализ особенностей ценностного отношения будущих педагогов к цифровой среде (определение актуальных и перспективных ценностей в контексте профессионального воспитания).

База исследования. В исследовании приняли участие 200 студентов бакалавриата и магистратуры РГПУ им. А.И. Герцена, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Выборка сбалансирована по полу, возрасту и году обучения.

Методы и методики исследования. Для сбора данных был разработан авторский опросник, включающий формулировки возможностей цифровой образовательной среды, субъективную ценность которых предлагалось оценить по 5-балльной шкале. Ценности были условно разделены на три кластера в соответствии с психодидактическим подходом – ресурсные (контентные), коммуникационные и управленческие. Анализ данных проведен по нескольким направлениям: описательная статистика, корреляционный и кластерный анализ.

Результаты исследования. Проанализируем и сравним три анализируемых кластера ценностей (рис. 1–3). На рисунках представлены их средние значения по 5-балльной шкале (где 1 – совершенно не значимо; 2 – не значимо; 3 – иногда значимо; 4 – значимо; 5 – очень значимо).

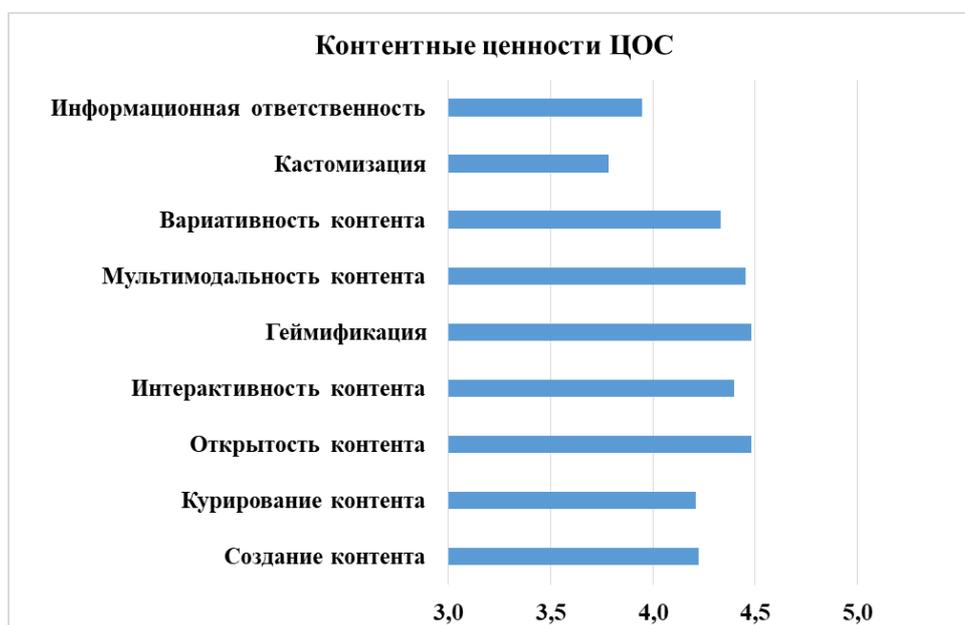


Рисунок 1. Контентные ценности цифровой образовательной среды (ЦОС)

Наибольшую ценность для студентов представляют контентные ценности: для большинства категорий актуальна характеристика не менее, чем «значимо»; исключение составляет кастомизация, что может свидетельствовать о недостаточном применении данной возможности в цифровых образовательных ресурсах, которыми пользуются обучающиеся. Наибольшую ценность

представляют открытость контента, его мультимодальность и геймификация. Чуть менее значима информационная ответственность, следовательно, данному аспекту воспитания информационной культуры личности необходимо уделять особое внимание: это вопросы ответственности за размещаемый контент в открытом доступе; проблемы авторских прав, плагиата.

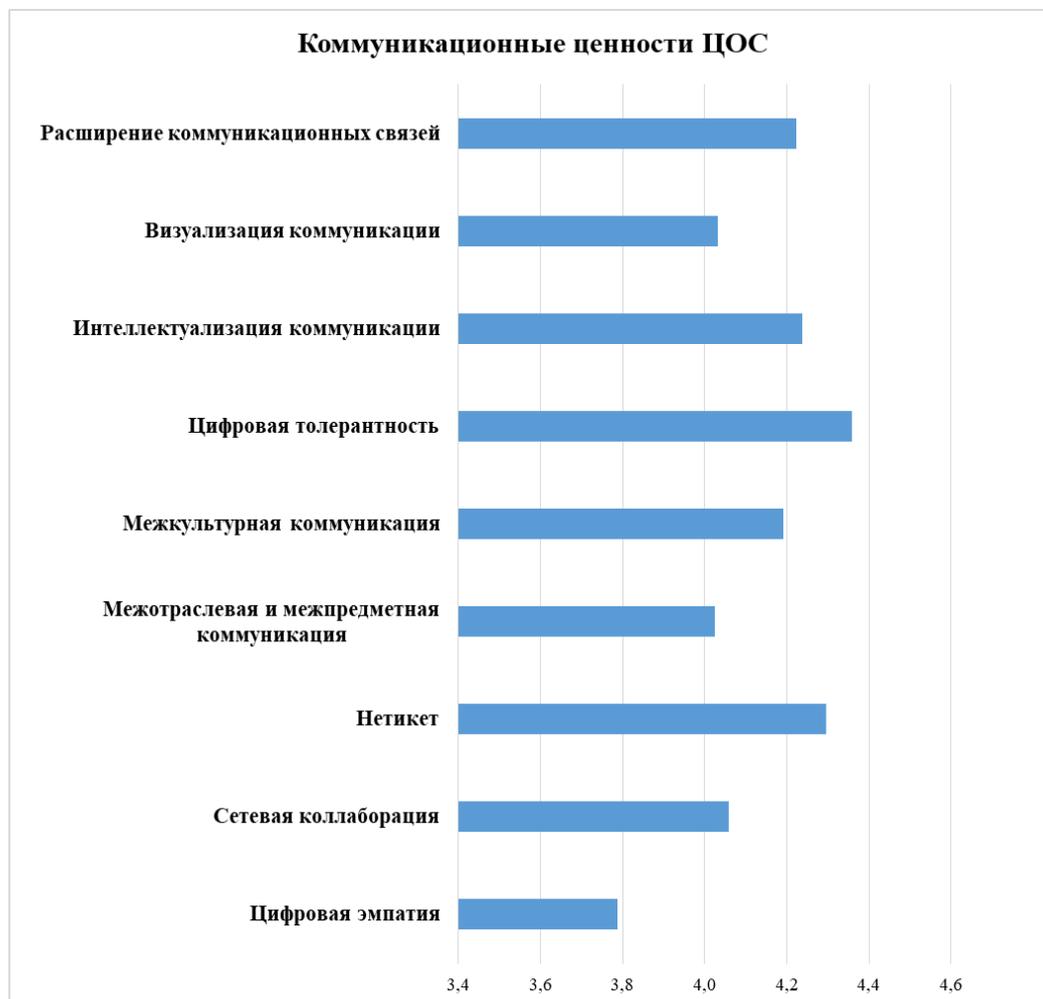


Рисунок 2. Коммуникативные ценности цифровой образовательной среды (ЦОС)

В кластере коммуникативных ценностей средние значения несколько ниже. Это может свидетельствовать о недостаточном опыте образовательного взаимодействия у студентов в цифровой среде. Это отмечают и сами студенты в ходе дискуссий, обсуждений онлайн курсов на российских и зарубежных платформах (Stepik, Coursera, EdX, Открытое образование, Лукториум и др.). Следовательно, для повышения воспитательного потенциала электронного обучения целесообразно обогатить уже сложившийся формат загрузки заданий и последующей их проверки такими элементами, как взаимная проверка и оценка, публичная презентация, онлайн дискуссия, совместная сетевая деятельность. Именно такие формы взаимодействия способствуют развитию новых социальных навыков, востребованных именно в цифровой среде, к которым относятся цифровая эмпатия, толерантность, умение работать в распределенной команде.

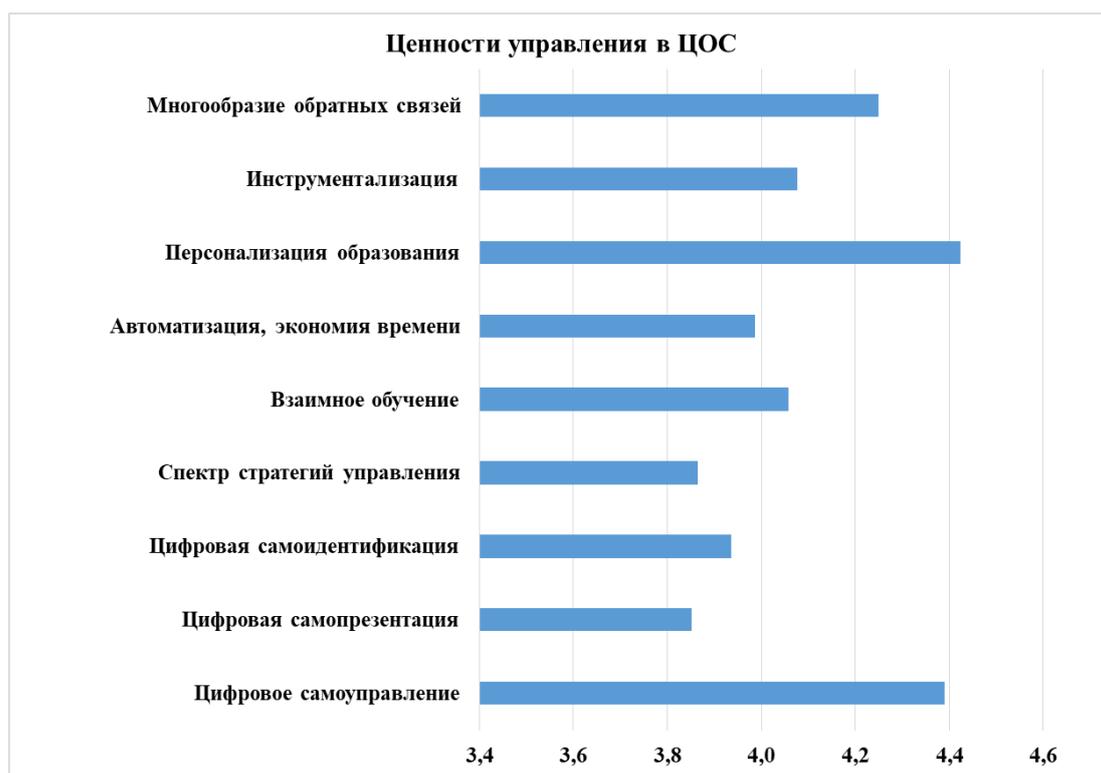


Рисунок 3. Ценности управления в цифровой образовательной среде (ЦОС)

Наименее осознанными оказались ценности управления. Это не удивительно, так как в образовательном процессе, даже в условиях смешанного и электронного обучения, на сегодняшний день преобладает внешнее управление действиями обучающегося. Результаты опроса показывают, что студенты хотят самостоятельно управлять своей деятельностью и иметь больше возможности для персонального выбора, построения собственного образовательного маршрута.

Корреляционный анализ с последующей кластеризацией позволили выявить взаимосвязи между значимостью переменных. В кластере ресурсных ценностей значимые корреляции определены между переменными создание и курирование контента ($r=0,63$), что характеризует позицию автора цифрового контента. Переменные интерактивность и геймификация ($r=0,63$), а также переменная мультимодальность контента образуют подкластер, характеризующий вовлеченность пользователя. Переменные вариативность контента, информационная ответственность и кастомизация образуют кластер, связанный с персонализацией. В кластере коммуникационных ценностей значимые корреляции выявлены между переменными межотраслевая и межпредметная, межкультурная коммуникация ($r=0,68$). Также подкластер образуют переменные интеллектуализация, визуализация коммуникации, расширение коммуникационных связей – они описывают новые цифровые инструменты коммуникации. Еще один подкластер образован переменными нетикет и цифровая толерантность, соответствующими этике взаимодействия. В кластере ценностей управления также выявлено три подкластера: первый связан с цифровыми инструментами управления (автоматизация и экономия времени, персонализация образования, ин-

струментализация); второй – с особенностями управления взаимодействиями (спектр стратегий управления, взаимное обучение, многообразие обратных связей). Значимые корреляции выявлены между переменными спектр стратегий управления и взаимное обучение ($r=0,64$). Третий подкластер связан с самопознанием в цифровой среде (самоуправление, самопрезентация, самоидентификация).

Заключение. В заключении сопоставим, каким образом соотносятся основные результаты профессионального воспитания будущих педагогов (профессиональные ценности, профессионально-значимые качества личности, субъектная позиция) и возможности цифровой образовательной среды как воспитывающей среды. В целом, студенты осознают преимущественно новизну [1], контентные возможности и ценности цифровой образовательной среды. Освоение этой группы ценностей способствует развитию таких профессиональных качеств современного педагога, как информационная ответственность, цифровая культура (в аспектах информационной безопасности, открытости контента, этики цитирования и авторских прав), умений искать, анализировать и критически оценивать информацию в своей профессиональной области.

Результаты эксперимента подтверждают, что сегодня в цифровой образовательной среде не хватает воспитательных задач, связанных с коммуникацией и управлением. Именно через решение этих групп образовательных задач развивается субъектная позиция в профессиональном взаимодействии, сетевой этикет, умения сотрудничества, взаимная ответственность.

Несомненно, межличностное взаимодействие студентов, преподавателей, социальных партнеров, личный пример – важнейшие средства профессионального воспитания. Вместе с тем, задачи профессионального воспитания сегодня необходимо целенаправленно решать и в цифровой части образовательной среды с целью повышения качества подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности, профессиональному самопроектированию и самореализации в условиях общества знаний. Результаты исследования могут быть использованы при проектировании образовательных программ и электронных курсов для будущих педагогов.

Благодарности: работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (грант № 19-29-14029 «Трансформация средств психолого-педагогической поддержки развития ученика в условиях цифровизации образовательной среды»).

Литература

1. Ахаян А.А. Сетевая личность как педагогическое понятие: приглашение к размышлению // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2017. № 8 (декабрь). ART 2560. – URL: <http://emissia.org/offline/2017/2560.htm> [дата обращения 02.02.2021].
2. Бондаревская Е.В. К новому типу образовательной деятельности в высшей школе // В сборнике: Актуальные проблемы образования и науки: традиции и перспективы. Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». – 2016. – С. 92–103.
3. Борытко Н.М., Сергеев Н.К., Моцкайлова О.А. Субъектность как гуманитарный ориентир профессионального воспитания студента // Вестник воронежского государственного университета. Серия: проблемы высшего образования. – 2014. – № 1. – С. 19–24.

4. Брызгалина Е.В., Смирнова А.А. Российское образование: от локальных практик к глобальным трендам (заметки о форуме «Образование России» / Edu Russia) // Проблемы современного образования. – 2017. – № 3. – С. 126–136.
5. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова, 2020.
6. Дроботенко Ю.Б., Макарова Н.С., Чекалева Н.В. Современные подходы к проблемам профессионального воспитания студентов педагогического вуза // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2019. – Т. 11. – № 4. – С. 30–38.
7. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования: учеб пособие для студ. высш. учеб. завед. – М.: Издат. центр «Академия». – 2010, 176 с.
8. Казакова Е.И. Цифровая трансформация педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 1 (112). – С. 8–14.
9. Лузина Л.М. Педагогическая антропология как общий подход к построению и реализации процесса воспитания // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. – 2011. – № 3 (116). – С. 56–59.
10. Михайлов О.В., Денисова Я.В. Дистанционное обучение в российских университетах: «шаг вперед, два шага назад»? // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 10. – С. 65–76.
11. Носкова Т.Н. Дидактика цифровой среды: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – 384 с.
12. Паспорт Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» // Приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018 г. № 3. – URL: <https://edu-frn.spb.ru/files/iiMBxQ4cNH1BCsaWn2WqDgFinWeU3rVYpmObsd33.pdf> (дата обращения 22.01.2021).
13. Писарева С.А., Пучков М.Ю., Ривкина С.В., Тряпичина А.П. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9. – № 3. – С. 151–168.
14. Тазов П.Ю. Вопросы цифрового обучения и методы повышения эффективности обучения цифрового поколения в условиях цифровой среды // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 6–2. – С. 385–391.
15. Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы». [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/ (дата обращения: 28.01.2021).
16. Фролова С.В., Фролов В.А. Концептуальные основы профессионального воспитания студента педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56–5. – С. 223–229.
17. Яковлева О.В. Ценностный компонент цифровой образовательной среды в контексте профессионального воспитания будущих педагогов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2020. – № 2. – С. 257–274.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Е.А. Николаева</i> ПРОБЛЕМА ВОССТАНОВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	3
<i>Л.Н. Нугуманова, Г.А. Шайхутдинова, Т.В. Яковенко</i> КОГНИТИВНО-ЦИФРОВАЯ СРЕДА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ	7
<i>В.О. Охотникова</i> ВЫЯВЛЕНИЕ СПЕЦИФИКИ КОММУНИКАТИВНЫХ ФУНКЦИЙ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ.....	13
<i>Л.Г. Пак</i> ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ КОНЦЕНТРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ БУДУЩЕГО В АРХИТЕКТОНИКЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	21
<i>А.А. Панкова</i> ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И КОМПЬЮТЕРНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	29
<i>О.П. Панкратова, Е.А. Конопко</i> ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА.....	36
<i>Л.В. Попова, М.М. Пикуленко</i> ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ.....	43
<i>Ю.В. Прилепко, Н.М. Борозинец, Е.Л. Ванскова</i> ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА, РАБОТАЮЩЕГО С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	51
<i>О.А. Прохоров, М.И. Карташева</i> КОМПОНЕНТЫ СИСТЕМЫ Я И РЕФЛЕКСИВНЫЕ СТРУКТУРЫ СОЗНАНИЯ В МЕНТАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ.....	56
<i>Н.Ф. Пупкова</i> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	66
<i>В.И. Рерке, И.В. Беринская, И.С. Бубнова, Т.С. Пухарева</i> ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КРИТЕРИЕВ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К НОВАТОРСТВУ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ.....	70

<i>Ф.М. Сабирова, Н.А. Гудовский</i>	
О ГОТОВНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА К ПРИМЕНЕНИЮ ДИСТАНЦИОННЫХ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ.....	76
<i>Ф.М. Сабирова, Т.И. Анисимова, О.В. Шатунова</i>	
STEAM-ОБРАЗОВАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ.....	81
<i>А.И. Савенков, Ж.В. Афанасьева, А.В. Богданова, Ю.А. Серебренникова, П.В. Смирнова</i>	
ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ТьюТОРСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ.....	87
<i>Н.В. Садов</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ..	96
<i>Л.Л. Салехова, А.В. Данилов, Р.Р. Зарипова</i>	
МОТИВАЦИЯ И ОТНОШЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ДВУЯЗЫЧНОМУ ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ СРЕДСТВАМИ ТАТАРСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ.....	103
<i>Г.С. Самигуллина</i>	
МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАДАЧ).....	111
<i>С.Ю. Самохвалова, О.В. Куртева</i>	
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА.....	115
<i>А.А. Сафин, А.С. Потапов, А.Ш. Бикташева</i>	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ГРАЖДАНСКО- ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ КАК СРЕДСТВУ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.	124
<i>Г.Г. Сафина</i>	
ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО САМОРАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ.....	131
<i>Ю.А. Серебренникова</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВОГО СТОРИТЕЛЛИНГА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	136
<i>М.Ю. Сигачев, И.И. Голованова, Н.А. Сигачева</i>	
АНКЕТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ДИАГНОСТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ.....	142
<i>Н.В. Соловова, Н.В. Суханкина</i>	
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ: ВЫЗОВЫ ОБЩЕСТВА И ОТВЕТЫ УНИВЕРСИТЕТОВ.....	149

<i>И.В. Степанова, И.В. Усольцева, П.В. Степанов, Е.О. Черкашин</i> ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УРОКА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ.....	156
<i>И.В. Столярова, Н.В. Глухова, О.И. Череватенко</i> ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН.....	163
<i>Ю.О. Стрекаловская, Е.Р. Поршнева</i> ИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ КАК ИННОВАЦИОННОЕ РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ УСТНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ.....	172
<i>Н.В. Суханова, Г.Р. Прозорова</i> ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАФЕДРЫ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	179
<i>В.Н. Таран, М.А. Лапина</i> ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ИТ-КАДРОВ.....	191
<i>Г.Г. Тенюкова, Е.Г. Хрисанова</i> ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОДУКТИВНО-ТВОРЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА.....	200
<i>Н.А. Терещенко, Л.А. Филимонюк</i> ПРОДВИЖЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЯ.....	208
<i>О.А. Томасон, Т.В. Хрущева</i> МЕЖДУНАРОДНАЯ СТУДЕНЧЕСКАЯ ТЕЛЕКОЛЛАБОРАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ.....	218
<i>Е.А. Трушников</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАРРАТИВЕ.....	227
<i>Н.Ш. Тюрина</i> МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....	234
<i>И.В. Ускова</i> ВСЕРОССИЙСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДОМАШНЕЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ПЕРЕМЕН.....	244
<i>В.В. Утёмов</i> СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ.....	251

<i>С.Н. Феклистова</i>	
ИССЛЕДОВАНИЕ СЛУХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА РАННЕГО ВОЗРАСТА.....	256
<i>Ф.Д. Халикова, А.В. Халиков</i>	
ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ.....	263
<i>Л.Р. Халиуллина</i>	
СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ «ВУЗ-ШКОЛА» КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....	267
<i>А.В. Худякова</i>	
СТАНДАРТ КАЧЕСТВА ЦИФРОВОГО УРОКА.....	272
<i>Г.Р. Шагивалеева, Г.К. Бисерова, Н.Г. Гайфуллина</i>	
КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	277
<i>М.Р. Шайхеева, А.В. Иванов</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ РАЗВИТИЯ ПРИ НАДОМНОМ ОБУЧЕНИИ.....	282
<i>Л.Р. Шакирова, М.В. Фалилеева</i>	
ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ АДАПТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	287
<i>О.Н. Шилова, Е.Ю. Игнатьева</i>	
ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ИЗМЕНЕНИЙ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ПРИЗНАКОВ ВЗАИМОСВЯЗИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	295
<i>В.Ю. Шурыгин, А.В. Дерягин, М.Н. Самедов</i>	
ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО ФИЗИКЕ И СМЕЖНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ПАНДЕМИИ COVID-19.....	302
<i>О.В. Яковлева, Т.Н. Носкова</i>	
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	307

Научное издание

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЦЕЛИ**

VII Международный форум по педагогическому образованию

Сборник научных трудов

Часть III

Компьютерная верстка
Т.В. Уточкиной

Подписано в печать 12.08.2021.
Бумага офсетная. Печать цифровая.
Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 18,6.
Уч.-изд. л. 23,25. Тираж 150 экз. Заказ 194-3/6

Отпечатано в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужи́на, 1/37
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28