

КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Институт психологии и образования

Р.А. ИЛАЕВА, А.Р. МАСАЛИМОВА

**ЭФФЕКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ГИБКИХ
КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В
СОТРУДНИЧЕСТВЕ**

учебно-методическое пособие

Казань 2022

Одобрено Учебно-методической комиссией Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

*Принято на заседании кафедры педагогики высшей школы ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Протокол № 4 от 29 декабря 2022 года*

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» *Н.С. Александрова*

доктор педагогических наук, профессор ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» *В.Г. Закирова*

Илаева Р.А., Масалимова А.Р. Эффективные педагогические практики развития гибких компетенций младших школьников в сотрудничестве: учебно-методическое пособие / Р.А. Илаева, А.Р. Масалимова. – Казань: «Печать-Сервис-XXI век», 2022. – 67 с.

В учебно-методическом пособии представлены такие категории, как «компетентность» и «компетенция», вокруг которых продолжается научный дискурс в новом контексте; раскрыты существенные характеристики и особенности формирования гибких компетенций у младших школьников. В учебном издании детально представлены мировые практики формирования гибких компетенций у младших школьников на примере таких стран, как Южная Корея, Китай, Финляндия, Америка и Германия; выявлен адаптационный образовательный потенциал рассматриваемых стран. В предлагаемом учебно-методическом пособии обоснован педагогический потенциал метода обучения в сотрудничестве в процессе формирования гибких компетенций у младших школьников, а также представлены различные приемы обучения младших школьников.

Материалы предназначены для учителей начальных классов, студентов, обучающихся по профилю «Начальное образование», а также центрам, осуществляющим повышение квалификации учителей.

© Илаева Р.А., 2022

© Масалимова А.Р., 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
РАЗДЕЛ I. ГИБКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: СОВРЕМЕННОЕ ПОЛЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ ...	5
1.1 Компетенции и компетентность: частное и общее.....	5
1.2 Сущностные характеристики гибких компетенций	10
1.3 Особенности формирования гибких компетенций младших школьников.....	13
РАЗДЕЛ II. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	20
2.1 Зарубежные модели формирования гибких компетенций у младших школьников.....	20
2.2 Педагогический потенциал метода обучения в сотрудничестве в процессе формирования гибких компетенций у младших школьников..	34
2.3. Приемы обучения младших школьников в сотрудничестве	41
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	50
ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ	53
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	54
ПРИЛОЖЕНИЕ	60

ВВЕДЕНИЕ

В эпоху постоянных глобальных перемен, когда предметные знания быстро устаревают и постепенно заменяются автоматизированными системами, особым спросом пользуются гибкие компетенции. Они ориентированы на освоение навыков успешной коммуникации, анализ и применение знаний в решении проблем, эффективное сотрудничество с окружающими, а также планирование и оценивание собственных учебных действий.

На основании этого одной из ведущих задач современной системы образования становится поиск оптимальных методов по формированию у обучающихся гибких компетенций. Серьезные сложности испытывают младшие школьники, т.к. именно им требуется целенаправленная педагогическая помощь в развитии стратегий социальных навыков для дальнейшей интеграции во взрослой жизни.

Согласно Федеральному государственному стандарту начального общего образования, начальная ступень школы обеспечивает личностное развитие младшего школьника, а также способствует формированию системных знаний, овладению навыками командной работы в процессе обучения цифровым технологиям. При этом наращивание социального опыта происходит благодаря овладению гибкими компетенциями. Данные компетенции, как подчеркивается в документе, составляют основу для эффективного взаимодействия с людьми и содействуют успешному образованию в будущем.

В предлагаемом учебно-методическом пособии для студентов – будущих педагогов начального образования научно обоснована реализация компетентностного подхода в процессе формирования гибких компетенций у младших школьников, раскрыто содержание данного процесса, обоснованы затруднения учителей в формировании гибких компетенций у младших школьников и предложены пути их минимизации, представлена сущность понятий «гибкие компетенции» и «обучение в сотрудничестве», выявлен педагогический потенциал процесса формирования гибких компетенций у младших школьников, представлены мировые практики обучения в сотрудничестве.

РАЗДЕЛ I. ГИБКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: СОВРЕМЕННОЕ ПОЛЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ

1.1 Компетенции и компетентность: частное и общее

Для изучения понятия гибкие компетенции soft skills младших школьников рассмотрим такие категории, как «компетентность» и «компетенция». Вокруг данных категорий продолжается научный дискурс. В связи с этим проблема формирования компетенций младших школьников исследована в новом психолого-педагогическом ракурсе.

Нужно заметить, что компетентностно-ориентированное образование сформировалось в США в 70-ые годы прошлого столетия, когда Н.Хомский предложил ввести понятие «компетенция» относительно теории языка в контексте трансформационной грамматики. По мнению ученого, реальное использование языка является отражением компетенции [56].

Согласно Н.Хомскому, употребление связано с мышлением, реакцией на использование языка, с опытом самого человека.

В работе Р.Уайта (1959) «Концепция компетенции» понятие компетенции определяется набором личностных составляющих, таких как, мотивация [85].

Так, можно констатировать, что уже в 60-х годах XX века ученые занимались исследованием вопроса трактовки понятия «компетенция» и понимали его как личностный опыт, основанный на знаниях, интеллектуальных способностях человека.

В свою очередь И.А. Зимняя рассматривает следующие три этапа, ставшие наиболее значимыми в становлении компетентностно-ориентированного подхода в образовании:

1) 1960–1970 гг. – период введения понятия «компетенция», попытки разграничения научных категорий «компетенция» и «компетентность»;

2) 1970–1990 гг. – период применения понятий «компетенция» и «компетентность» в различных областях: в теории и практике обучения иностранному языку, в менеджменте (Дж.Равен выделяет 37 компетенций); в это же время разрабатывается сущность и содержание научных категорий «социальные компетенции» и «компетентности»;

3) начало 1990-х гг. – период активного использования понятий «компетенция» и «компетентность» в системе образования, введение данных категорий в нормативные документы отечественных и зарубежных стран и организаций. В 1996 году понятие «ключевые компетенции» впервые вводится Советом Европы. Данная научная категория была предназначена для развития дальнейшей демократизации общества, с целью соответствия обновляющимся требованиям рынка труда и преобразованиям в экономической сфере [19].

С развитием понятия «компетенция» было принято выделять два подхода: американский и английский. С точки зрения американского

подхода, компетенция понималась как поведенческий аспект, полностью зависящий от внешних факторов среды и характера деятельности [54].

Согласно мнению российских ученых, компетенции можно интерпретировать такими индивидуальными особенностями, как мотивами, чертами личности, Я-концепцией и ценностями [39].

В то время как британские исследователи, наоборот, выделяют признаки самой деятельности вместо отдельных индивидуальных характеристик. Данные элементы деятельности способствуют в дальнейшем достижению результатов, то есть переходит в компетентность.

Что касается американского подхода, в нем главная роль отводится, прежде всего, людям, выполняющим работу, т.е. им важны личностные компетенции, пока британские специалисты отмечают преимущество компетентности в процессе деятельности [54, с. 8-12].

Помимо функциональных и поведенческих особенностей понятия «компетентность», рассмотренных британскими и американскими учеными, группа европейских ученых (ФРГ, Австрия, Франция) обращают все больше внимания на наличие опыта и знаний личности [53].

Все это стало отражением гибких компетенций, спроектированных Парламентом Совета Европы [35].

В связи с этим П.В. Худомский предлагает уточнить периодизацию становления и развития компетентностного подхода в образовании [57]:

1) 1959-1973 гг. – этап эпизодического применения научных категорий «компетенция» и «компетентность» в психологии, педагогике и управлении персоналом; впервые данные терминологии стали использоваться в работе Р.Уайта «Пересмотр понятия мотивации: концепция компетентности», в которой они определялись как особенности качественного выполнения работы и высокой мотивации;

2) 1973-1990 гг. – этап активного исследования терминов «компетенция» и «компетентность» американскими и британскими учеными, формирование британско-американской модели изучаемых определений понятий;

3) 1990-е гг. по настоящее время – этап фундаментального анализа компетентностного подхода в контексте вопросов образования в странах ФРГ, Австрии и Франции, реализованный через проектирование и проведение оригинальных исследований; отбор и ориентация на разные характеристики компетентности (поведенческих, когнитивных и функциональных).

В России компетентностный подход начинается развиваться так же с начала 1990-ых годов. В конце 1990-ых годов проблемы компетентностного подхода начали активно освещаться в работах отечественных ученых. Достаточно много отечественных трудов, посвященных проблемам компетентностного подхода, стало распространяться в конце 1990-х гг. Итогом проделанной работы стал первый официальный документ, разработанный в 2001 году, под названием «Стратегия модернизации содержания общего образования». В нем впервые говорится о внедрении

«ключевых, или гибких компетенций» в состав обновленного содержания общего образования [40].

В данном документе авторы не разъединяют понятия «компетентность» и «компетенция». Такую позицию по отношению к понятиям можно истолковать английским происхождением терминов «competence» и «competency» («компетенция» и «компетентность»), применяемые как слова-синонимы. Несмотря на это, данные научные категории имеют определенные отличия.

Рассмотрим структурные компоненты компетенций, т.к. их интерпретация является такой же неоднозначной в психолого-педагогической науке.

Согласно Н.Ф. Ефремовой, структура компетенций состоит из следующих трех компонентов:

- 1) гностический компонент предполагает наличие знаний как основы компетенций;
- 2) фундаментальный компонент предполагает умение грамотно выполнять определенные действия;
- 3) ценностно-этический компонент раскрывается посредством личностных качеств и обуславливается отношением личности к конкретной деятельности [17].

В диссертационной работе М.В. Ильиной выделена сходная структура компетенций, состоящая из трех аспектов:

- 1) когнитивный (или знаниевый);
- 2) операциональный (способы и приемы деятельности, а также готовность к ее реализации);
- 3) аксиологический (наличие определенных ценностей) [24, с. 32].

В исследовании В.В. Шишкановой разработано пять компонентов в составе компетенций: содержательный (знание культуры, истории и традиций), когнитивный (расширение мировоззрения), деятельностный (умение преодолевать коммуникативные и культурные трудности), стратегический (коммуникативные умения), аффективный (толерантность и эмпатия) [59, с. 10].

Другие исследователи делают акцент на четырех компонентах компетенций:

- 1) когнитивный компонент определяется знаниями, полученными на том или ином этапе обучения;
- 2) аксиологический компонент отражает мотивы, отношения, ценности личности в ходе реализации компетенций;
- 3) интерактивный компонент предполагает предметные и универсальные учебные действия, содействующие эффективному осуществлению деятельности, в соответствии с той или иной компетенцией;
- 4) эмпирический компонент обусловлен положительным опытом реализации компетенций (М.В. Аргунова [5, с. 21-24], Г.В. Голуб [12; 13, с.

13-18], С.А. Денисова [16], С.А. Жолдасбаева [18], Н.А. Рыбакина [45, с. 119-120] и др.).

Среди изученных классификаций наиболее полной и актуальной является систематизация структурных компонентов гибких компетенций, разработанных М.А. Холодной.

1. Когнитивный компонент предполагает набор системных знаний в рамках компетентной деятельности, включая в себя как знания теоретические путем абстрактного мышления, так и субъектные знания, полученные путем переживаний, впечатлений, практических действиях. Знания выполняют функцию обобщения представлений о мире, т.к. являются неотъемлемой частью жизненного опыта, отражаясь в оценке возникающих социально-культурных ситуаций и необходимых для их эффективного решения. Кроме того, знания обеспечивают когнитивную основу умений и навыков. Так, автор классификации М.А. Холодная, определяет их как возможность для решения вопросов в той или иной предметной области [146, с. 300]. Признаками данного типа организации знаний, по мнению ученого, являются:

- разнообразие (совокупность разных знаний);
- артикулированность, или структурированность (четкая взаимосвязь элементов знаний между собой);
- гибкость (быстрая смена знаний в связи с влиянием внешних и внутренних факторов, в том числе, когда знание превращается в незнание);
- быстрота актуализации в нужной ситуации (открытый доступ к знаниям) и др. [55, с. 300-301].

2. Функциональный компонент (умения и навыки) может осуществляться за счет непродуктивных (действие по образцу) и продуктивных (генерация творческих идей в проблемных ситуациях) способов деятельности [49, с. 11]. При этом они скорее дополняют друг друга, хотя в то же время понятия «компетентность» и «компетентность» предполагают творческий подход [36, с. 123]. С другой стороны, способность работать по образцу является существенной практически в любом деле.

Данный компонент имеет тесную связь с умениями как компетенциями. Это связано с тем, что в западной литературе в качестве синонима компетенции принято применять термин «базовый навык» [37, с. 31-48].

Еще одним значимым признаком функционального компонента можно назвать «умение учиться» [69]. С точки зрения Г.А. Цукерман, умение учиться характеризует участника образовательного процесса как активного субъекта, готового самостоятельно выходить за грани своей компетентности с целью приобретения эффективных способов действий в проблемных ситуациях [60].

3. Психологический компонент обусловлен психологическими характеристиками личности, означающими его способность к деятельности для достижения поставленных целей. Особое место занимает термин

мотивация, не имеющее конкретной трактовки среди исследователей данной проблемы.

Вопросами анализа таких схожих понятий, как мотив, мотивация и мотивационная сфера личности занимался в своей работе Е.П. Ильин [24]. Он рассматривал следующие теории относительно мотивации: потребностные, бихевиористские, когнитивные, психоаналитические и биологизаторские. В его труде изучены также различные представления о сущности мотива как: потребности, побуждения, намерения, устойчивого свойства личности, состоянии, удовлетворенности. В рамках исследования термина компетенции, мотивация прослеживается с трех взаимосвязанных сторон:

- 1) готовность к той или иной деятельности;
- 2) эмоциональный настрой личности к определенной сфере деятельности;
- 3) желание приступить к деятельности.

Что касается мотивации в образовательной среде, ранее она изучалась через учение [31; 32; 33], при компетентностном подходе мотивация просматривается как в профессиональной, так и в общественной деятельности.

Ценностные ориентации личности выступают еще одной важной составляющей психологического компонента компетенции является [49, с. 12]. С точки зрения теории, они влияют на способность и готовность личности к эффективной деятельности. Однако названный подход является актуальным в контексте отечественной педагогики, для зарубежных ученых мотивационные и ценностные аспекты не являются предметами исследования относительно темы составляющих компетенции [69].

4. Социальный компонент ориентирован, прежде всего, на способность и готовность личности выстраивать эффективные контакты с другими людьми, брать ответственность за выполнение социальных ролей в группе. Данный компонент компетенций приобретает в современном мире особое значение и поэтому признается большинством ученых, т.к. любая сфера деятельности в настоящее время требует объединения людей в творческие или рабочие коллективы с целью эффективного взаимодействия для достижения целей.

Систематизация компонентов компетенции дает возможность разделить их по следующим признакам:

- 1) характер деятельности (знания и большая часть умений и навыков);
- 2) субъект деятельности (мотивация, система ценностных ориентаций, социальный компонент).

В то же время, некоторые из этих компонентов являются:

- 1) содержательными, «глубинными», структурообразующими (иногда используется термин «концептуальные»);
- 2) внешними, поведенческими, операционными.

К первым можно отнести когнитивный и психологический компоненты, ко вторым – фундаментальный и социальный компоненты [69].

Выделенные структурные компоненты компетенций в рамках реализуемого исследования позволило не только уточнить понимание сущности гибких компетенций, но и выстроить логику для проведения опытно-экспериментальной работы.

Переходя к категории «компетентность», обратимся к словарю, в котором дается следующее определение: «овладение знаниями, благодаря которым можно судить о чем-то» [6].

В отличие от понятия английского происхождения «компетенция», обозначающее способность или годность, «компетентность» представляет собой способность использования умений и знаний в условиях постоянно меняющейся внешней среды [29].

В исследованиях В.И. Андреева, В.Л. Дубинина и В.Д. Шадрикова категория «компетентность» обусловлена набором ЗУН (знаний, умений и навыков), а также способами осуществления деятельности [3].

В понимании И.А. Зимней «компетентность» рассматривается как «интегральная характеристика конкурентоспособной личности» [20, с. 32-36]. По ее мнению, составляющими компетентности являются «все те знания, умения и навыки, а так же способы и приемы их реализации в процессе активной деятельности, общения, развития человека» [21, с. 10-19].

Исходя из данного определения, И.А. Зимняя выделила следующие две подструктуры: деятельностьную (знания, умения, навыки и способы осуществления деятельности), а также коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления общения) [21, с. 10-19].

В структуру компетентности относят следующие три компонента: знаниевый как совокупность знаний; мотивационно-ценностный как ценностное отношение к содержанию компетентности, понимание необходимости и готовности к ее последующему формированию; деятельностьный как набор умений и навыков, а так же практический опыт.

Данный анализ позволяет заключить, что компетентность является более широким понятием и включает в себя набор компетенций с опорой на предмет деятельности и личностное отношение к ней. Более того, компетентность определяется готовностью личности к применению умений и знаний в ходе практической деятельности. Таким образом, она является результатом применения компетенций в определенной сфере.

1.2. Сущностные характеристики гибких компетенций

Актуальность компетенций обусловлена компетентностным подходом в контексте Федерального государственного образовательного стандарта начального образования. Компетентностный подход определяется набором гибких компетенций, в состав которого входят такие социально-психологические навыки, как: коммуникативные, лидерские, командные, публичные и другие, обеспечивающие взаимодействие людей между собой (критическое мышление, креативность, коммуникация,

кооперация). Именно эти навыки являются востребованными для поколения Z (к которому относятся нынешние обучающиеся начальной образовательной школы) в условиях интенсивной цифровизации современной жизни.

Младший школьный возраст является сенситивным для формирования гибких компетенций, т.к. этот возрастной период характеризуется направленностью к учебно-познавательной деятельности, а также способностью к творческой активности.

Рассмотрим характерные особенности понятия «гибкие компетенции младших школьников».

Согласно модели компетенций XXI века, гибкие компетенции можно представить в рамках таких категорий, как: когнитивные (саморазвитие, организованность, управленческие умения и навыки), социально-поведенческие (коммуникация, межличностные навыки, межкультурное взаимодействие) и цифровые (управление информацией, создание систем) [7, с. 20].

С точки зрения В.Шипилова, гибкие компетенции можно классифицировать на следующие группы: социальные и коммуникативные навыки, интеллектуальные навыки, волевые навыки, лидерские навыки. Исследования одной из ведущих образовательных онлайн-платформ Учи.ру показали, что более 700 родителей младших школьников делают выбор в пользу интеллектуальных и волевых навыков. На их взгляд, планирование и целеполагание являются наиболее востребованными навыками для подрастающего поколения [58].

Возрастные особенности младших школьников ограничивают набор гибких компетенций до интеллектуальных и волевых.

По мнению О.А. Абашкиной, в качестве гибких компетенций следует понимать «человеческие качества, не имея которых достаточно трудно добиться хорошего результата...» [1].

Так, Е.А. Гайдученко и А.В. Марушева дают следующее определение понятию «гибкие компетенции» – это навыки, с помощью которых можно устанавливать прочные контакты с окружающими, точно выражать свои мысли. Более того, гибкие компетенции называют навыками успешных лидеров, необходимые во всех сферах жизнедеятельности [10].

И.Канардов считает, что гибкие компетенции относятся к числу следующих социальных навыков: способность к убеждению, умение находить общий язык с людьми, командная работа, саморазвитие, управление временем, эрудированность, креативность и др.» [25].

В своем исследовании Ю.Портланд уточняет социальный потенциал гибких навыков, обращая внимания на то, что сформированные гибкие компетенции проявляются в эффективном взаимодействии с представителями разных возрастных категорий [42].

Продолжая раскрывать коммуникативную составляющую гибких компетенций, О.В. Сосницкая включает в состав рассматриваемых

компетенций лидерские навыки, умение делать презентации и разрешать конфликтные ситуации [48].

В свою очередь Д.Татаурщикова пишет, что к составу гибких компетенций можно добавить такие универсальные навыки и личные качества, как «саморазвитие, оказание первой помощи, дипломатические навыки ведения переговоров и др.» [50].

В.Шипилов обобщает сформулированные определения понятия гибкие компетенции, интерпретируя их как «группу следующих социально-психологических навыков: коммуникативные, лидерские, командные, публичные и другие» [58], эффективных «в большинстве жизненных ситуаций» и необходимых в процессе взаимодействия людей друг с другом.

И.Милевски обращает внимание на такую важную составляющую гибких компетенций, как эмоциональный интеллект, проявляющуюся в «умении и готовности личности правильно понимать и объективно оценивать обстановку, а так же безошибочно считывать психологическое состояние человека, учитывая его сильные и слабые стороны, проявлять устойчивость при возникновении сложных жизненных ситуаций» [43].

Работа группы исследователей А.И. Ивониной, О.Л. Чулановой, Ю.М. Давлетшиной, направленная на изучение дефиниции понятия «гибкие компетенции» на основе метода контент-анализа, дает представление о многогранности и многозначности исследуемого термина. Согласно авторам, понятие «гибкие компетенции» можно классифицировать по следующим признакам: «социальные навыки», «личные качества», «умения», «способности». Ученые показывают, что гибким компетенциям могут быть присущи разные характеристики в зависимости от цели и задач, поставленных перед личностью, а так же окружающей действительности и исходного состояния. Рассмотрим различные варианты трактовок понятия гибкие компетенции, выделенные авторами А.И. Ивониной, О.А. Чулановой, Ю.М. Давлетшиной, подробно представленные в таблице 1.

Таблица 1

Дефиниции понятия «гибкие компетенции» по результатам исследования А.И. Ивониной, О.Л. Чулановой, Ю.М. Давлетшиной

Автор	Определения
Татаурщикова Д.	Гибкие компетенции (англ. – «мягкие навыки») – это унифицированные навыки и личные качества, которые повышают эффективность работы и взаимодействия с другими людьми. К этим навыкам относятся: управление личным развитием, умение оказать первую помощь, умение грамотно управлять своим временем, умение убеждать, навык ведения переговоров, лидерство и т.д. [50].
	Гибкие компетенции – социологический термин, относящийся к эмоциональному интеллекту человека, своего рода набор личных характеристик, которые, так или иначе, связаны с эффективным взаимодействием с другими людьми [50].
Портланд Ю.	Гибкие компетенции – это социальные навыки, способствующие взаимодействию с разными возрастными категориями людей [42].
Канардов И.	Гибкие компетенции – это социальных навыков, как: умение убеждать, находить подход

	к людям, лидировать, межличностное общение, работа в команде, саморазвитие, управление временем, эрудированность, креативность и др. [58].
Милевски И.	Гибкие компетенции – это способность человека правильно считывать обстановку, улавливать то, в чем нуждаются другие люди, знать их сильные и слабые стороны, не поддаваться негативу и быть привлекательным для других [43].
Сосницкая О.В.	Гибкие компетенции – это коммуникативные и управленческие таланты. К ним относятся умение убеждать, лидировать, управлять, делать презентации, находить нужный подход к людям, способность разрешать конфликтные ситуации, ораторское искусство - в общем, те качества и навыки, которые можно было бы назвать общечеловеческими, а не те, который присущи людям определенной профессии [48].
Шипилов В.	Гибкие компетенции – это социально-психологические навыки: коммуникативные, лидерские, командные, публичные и другие, которые могут пригодиться в большинстве жизненных ситуаций, связаны с тем, каким образом люди взаимодействуют между собой [58].
Гайдученко Е., Марушев А.	Гибкие компетенции - это навыки, которые помогают быстро находить общий язык с окружающими, заводить и удерживать связи, успешно доносить свои идеи – быть хорошим коммуникатором и лидером. Понятие "гибкие компетенции" связано с тем, каким образом люди взаимодействуют между собой, эти навыки в равной степени необходимы как для повседневной жизни, так и для работы [10].
Давидова В.	Гибкие компетенции – рассматриваются как приобретенные навыки, которые получил человек, через дополнительное образование и свой личный жизненный опыт и которые он использует для своего дальнейшего развития в профессиональной деятельности. Вот почему эти навыки так ценятся на рабочем месте, а также при приеме на работу [15].
Оксфордский словарь	Гибкие компетенции – это личные качества человека, содействующие более гармоничному взаимодействию с людьми [15].

Таким образом, учитывая предложенные точки зрения на сущностные характеристики «гибких компетенций» можно заключить следующее: гибкие компетенции представляют собой комплекс социально-психологических навыков: коммуникативных, лидерских, командных, публичных и других, обеспечивающих взаимодействие людей между собой.

1.3 Особенности формирования гибких компетенций у младших школьников

Образовательная деятельность младшего школьника, направленная на формирование гибких компетенций, должна учитывать следующие факторы:

– со-знание в коммуникативном процессе, где обучающийся начальной школы каждый раз приобретает новый опыт, выполняя различные задачи, осваивая практические навыки по овладению новыми технологиями, систематизируя окружающие процессы, а также развивая свой потенциал в интересующей его сфере деятельности;

– со-переживание – это переживание эмоционального состояния и осознанное проявление интереса к окружающим с обязательным выражением чувств доброжелательности, помощи, взаимопонимания и взаимоподдержки.

– со-действие – обуславливается, прежде всего, в потребности младшего школьника в активном развитии и достижениях.

Кроме того, гибкие компетенции очень часто связаны лидерскими способностями. Понятие лидерство определяется, как готовность возглавить группу или коллектив, а также как признание права принимать ответственные решения. Для младшего школьника это означает способность вести за собой своих сверстников, понимать их настроение, ставить выполнимые задачи и добиваться их выполнения.

В младшем школьном возрасте гибкие компетенции проявляются такими способностями, как: креативность, готовность осуществлять оригинальные идеи и находить новые пути решений в ситуациях неопределенности.

Наиболее важным элементом развития гибких компетенций становятся коммуникативные способности, проявляющиеся благодаря открытости и способности к общению, доступному изложению собственных мыслей, уверенному общению со своими сверстниками, готовности к выступлению перед аудиторией.

В связи с тем, что коммуникация является составной частью в процессе организации игровой, познавательной, досуговой деятельности, гибкие компетенции у младших школьников определяются через готовность объединять людей, быть инициативным, быть требовательным к себе и к другим. Благодаря овладению гибкими компетенциями младшие школьники в большей степени проявляют активность к участию в школьных мероприятиях, а также берут ответственность при выполнении коллективного задания.

В ходе анализа дефиниции «гибкие компетенции» в научной литературе был обнаружен тот факт, что одним из важных личностных качеств является позитивность. Она проявляется в стремлении к созидательному началу, способности к самообладанию и целеустремленности.

Гибкие компетенции содействуют формированию у младших школьников любознательности, определяющее стремление к поиску знаний и получению новых впечатлений от окружающего мира. Наиболее ценным моментом является устойчивый интерес к непрерывному обучению.

Согласно исследованиям, проведенным в Институте Макса Планка в Мюнхене (Германия), принято рассматривать такие виды гибких компетенций, как [1]:

1. Личностные качества – надежность, решительность, высокая работоспособность, усердие. Не менее важной является выносливость, определяющая психологическую устойчивость к критике и неудачам, а также проявление позитивных установок и убеждений.

2. Межличностные отношения – готовность к отзывчивости, состраданию, дружелюбие, симпатия, открытость, общительность.

3. Стремление к успеху – самостоятельность, мотивации, поощрение, самоотверженность.

В данной классификации можно четко проследить ведущую направленность гибких компетенций на успех вне зависимости от сферы

деятельности. Такие компетенции принято называть социальными навыками, процесс овладения которыми длится на протяжении всего жизненного пути человека в обществе в балансе с другими.

К группе социальных навыков принято относить готовность применять активные действия в социальной ситуации.

Социальная ситуация (англ. situation, social; нем. Situation, soziale) определяется как набор социальных факторов, оказывающий значимое влияние на поступки, настроение и самоощущение в ходе коммуникации в тот или иной промежуток времени.

Социальная ситуация означает способность выслушивать мнение окружающих, получать сведения, принимать взгляды других людей. Так, навык активного слушания предполагает сосредоточенность на предмете беседы и стремление разобраться в сути поступившей информации с помощью вербальных и невербальных средств общения.

Социальные навыки выражаются посредством эмоционального отношения, или эмпатии.

Эмпатия – (от греч. Empatheia – сопереживание) это восприятие эмоционального состояния, постижение чувств и переживаний близких людей.

В рамках школьной среды социальная ситуация проявляется в том, что обучающиеся могут проявлять коммуникативную инициативу через вербальное взаимодействие, вопросительную активность, обмен предложениями, стремление понять позицию других. Еще одним преимуществом социальных навыков является возможность личностной презентации младшего школьника, предполагающая умение правильно формулировать свои мысли, визуальное представление своих идей, выразительное говорение. Так как суть гибких компетенций состоит в эффективном взаимодействии с людьми, то в младшем школьном возрасте важно формировать умение дружить и выстраивать доверительные отношения со сверстниками. При этом необходимо учитывать такие составляющие, как: доверие, взаимоуважение, внимательность, умение принимать противоположную точку зрения, анализировать разные мнения и источники, открытость и честность в общении.

Гибкие компетенции отчетливо проявляются в социальном поведении обучающихся начальных классов посредством следующих умений: адекватное реагирование на критику, обращение с просьбой о помощи, защита своих интересов.

Уверенность в себе и самооценка занимают особое место в рамках гибких компетенций. Они обуславливают позитивное отношение младших школьников как к себе, так и к остальным участникам образовательного процесса. В данном случае роль начальной школы не ограничивается обучающей функцией, но и выступает как ведущий институт социального развития младших школьников. Данный этап взросления является наиболее благоприятным для формирования личных качеств обучающихся,

необходимые для дальнейшего самоутверждения в жизни и эффективного взаимодействия с окружающими.

В ходе формирования гибких компетенций происходят не только процессы адаптации и индивидуализации, но и не менее важные процессы произвольности и саморефлексии, а также потребность в социально-значимой деятельности. Кроме того, младший школьный возрастной период является сензитивным для формирования «образа я», определяющий самосознание целей и жизненных перспектив (Э.Эриксон), картины мира (Т.Шебутани), рефлексии (В.В. Давыдов). Кроме того, данный возрастной период предполагает следующие новообразования: возникновение общественных мотивов (Я.Л. Коломенский), формирование социальной позиции «я в обществе» (Д.И. Фельдштейн), наращивание социального опыта (В.С. Мухина).

В данный временной период происходит процесс активной самореализации в общественно-значимой и социально-оцениваемой формах деятельности, принятие новых прав и обязанностей, в том числе, формирование системы оценок и представлений о мире.

Ученый в области возрастной психологии Р.Е. Немов, изучая вопрос социальной ситуации развития в младшем школьном возрасте, опытным путем подтвердил, что для данного периода характерно развитие таких умений, как: эффективное взаимодействие, стремление и готовность к самостоятельной деятельности, ответственность, способность к взаимопониманию, выстраивание своего поведения согласно позитивному социальному одобрению.

Роза-Краснор (1997) представляет три уровня пирамиды, в которых гибкие компетенции описаны по-разному, но взаимосвязаны. На самом низком уровне индивидуальные социальные навыки и способности формируют личную основу для социального взаимодействия. Примерами социальных навыков и способностей являются восприятие перспективы, общение и эмоциональная стабильность. Уровень индивидуальных социальных навыков и способностей в значительной степени соответствует перечню аспектов социальных навыков, приведенных Каннингом (2003), отражающий потенциал для социально компетентного поведения во взаимодействии. Роза-Краснор (1997) предполагает, что на уровне социальных навыков и способностей существуют аспекты социальной компетентности, важные для взаимодействия независимо от ситуации. По словам автора, это относится, например, к способности принимать перспективы. Кроме того, на самом низком уровне пирамиды есть аспекты социальных навыков, имеющие отношение к ситуации. В качестве примера автор приводит навыки решения межличностных проблем, необходимые тогда, когда партнеры по взаимодействию плохо знают друг друга. Межличностные навыки решения проблем реализуются в поведении действующего лица в ходе разрешения конфликтов [66].

На втором уровне пирамиды Роза-Краснор (1997) описывает социальные компетенции в форме индикаторов, которые указывают на социально компетентное поведение во взаимодействии. Показателями социально компетентного поведения являются, например: качество взаимодействия, качество взаимоотношений между участниками взаимодействия, их групповой статус и самооэффективность индивида. В то время как первые два показателя компетентности указывают, что партнер по взаимодействию достиг своих целей, последние два показателя компетентности указывают на то, что он достиг своих собственных целей. По мнению автора, различие между собственными целями и целями партнера по взаимодействию вытекает из двух основных потребностей в автономии и связи с другими. Однако Роза-Краснор (1997) подчеркивает, что в основном личные и чужие цели взаимосвязаны. Эти цели соответствуют следующим аспектам, выделенным Шмидт-Дентер (1999): правоприменению и адаптации [66].

Автор (1997) считает, что характеристики индикаторов социально компетентного поведения зависят от ситуации [66].

На третьем уровне, теоретическом уровне, согласно Роза-Краснор (1997), социальные компетенции определяются как успешное решение ситуационных задач и как успешное достижение ситуационных целей. На теоретическом уровне социальные компетенции также зависят от конкретной ситуации, так как требования ситуации диктуют задачи, необходимые для выполнения, и цели – для достижения. Дополненная модель может быть обобщена как четырехэтапный процесс. На первом этапе человек имеет индивидуальные аспекты социальных компетенций, формирующие потенциал для решения связанных с ситуацией задач и целей. На следующем этапе этот потенциал может быть преобразован в социально компетентное поведение. На третьем этапе социально компетентное поведение проявляется в индивидуальных характеристиках взаимодействия. Эти особенности взаимодействия могут быть использованы в качестве индикаторов социально компетентного поведения. В конце процесса происходит успешное завершение задачи и достижение цели. Весь процесс заложен в особых ситуационных условиях. В заключение, эти условия определяют, что следует понимать как успешное завершение задачи и достижение цели. Исходя из этого, могут быть получены необходимые аспекты социальных навыков и описаны особенности взаимодействия, которые указывают на реализацию аспектов социальных навыков в социально компетентном поведении и обеспечивают успешное управление задачами и достижение целей.

Социальные навыки могут оцениваться с использованием различных методов, связанные с индивидуальными уровнями модели социальных навыков, разработанной Роза-Краснор (1997). Каннинг (2003) описывает четыре различных подхода к оценке социальных компетенций: тесты когнитивной деятельности, мониторинг поведения, описание поведения и комплексные показатели компетентности [66].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования представлен набор следующих ключевых, или гибких компетенций выпускника начальной школы, характеристика которых выделена А.В. Хуторским [8]:

1) учебно-познавательные компетенции:

- определять цель и осуществлять пути её достижения, добывая знания из окружающей среды;
- производить планирование и анализ собственной учебно-познавательной деятельности;
- проявлять вопросительную активность и выявлять причинно-следственные связи по изучаемой теме;
- принимать участие в наблюдениях и опытах, описывая ход работы и делая выводы;
- представлять устно и письменно результаты учебно-исследовательской или проектной работы и др.

2) информационные компетенции:

- применять навыки работы с бумажными и электронными носителями информации;
- самостоятельно осуществлять поиск, систематизацию, анализ, отбор, сохранение и передачу необходимой информации;
- уметь выделять главное и второстепенное в информационных потоках;
- уметь критически оценивать информацию, поступающую из СМИ;
- овладевать навыками использования ИКТ для решения учебных задач.

3) коммуникативные компетенции:

- использовать эффективные навыки и приемы работы в группе в разных социальных ролях и коммуникативных ситуациях;
- уметь применять эффективные способы взаимодействия с окружающими людьми, в т. ч. находить компромиссы;
- владеть различными видами речевой деятельности (монолог, диалог, полилог, чтение, письмо);
- уметь презентовать себя (свой класс, школу, страну) в устной и письменной форме (анкета, письмо, поздравление) на родном и иностранном языках;
- владеть навыками устного выступления, вести учебный диалог и дискуссию.

4) ценностно-смысловые компетенции:

- уметь определять личностные ценностные ориентиры относительно изучаемых учебных предметов и разных сфер деятельности;
- уметь видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем;
- уметь осознавать свою роль и предназначение в окружающем мире;
- быть готовым действовать и поступать в соответствии с выбранными целевыми и смысловыми установками;

– быть готовым принимать решения, брать на себя ответственность за их решение.

Согласно европейским рамочным установкам, гибкие компетенции определяются как компетенции, необходимые всем для самореализации и саморазвития, активной социальной и гражданской позиции и включенности.

Среди рамочных установок выделяют восемь гибких компетенций:

- 1) общение на родном языке;
- 2) общение на иностранных языках;
- 3) математическая грамотность и базовые компетенции в науке и технологии;
- 4) цифровая грамотность;
- 5) освоение навыков обучения;
- 6) социальные и гражданские компетенции;
- 7) чувство новаторства и предпринимательства;
- 8) осведомленность и способность выразить себя в культурной сфере.

При этом все перечисленные гибкие компетенции являются одинаково важными для успешной реализации личности в обществе знаний. Более того, компетенции, актуальные в одной сфере, поддерживают компетентность в другой сфере. Например, языковые навыки, сопряженные с цифровой и информационностью грамотностью, составляют основу обучения, а навыки обучения являются основополагающими в процессе всей образовательной деятельности.

В контексте документа «Рамочные установки» особое внимание уделяется гибким компетенциям *soft skills*, таким как: критическое и творческое мышление, инициативность, решительность, эмоциональный интеллект и др. [4, с. 21-24].

Таким образом, можно констатировать, что в контексте исследуемой проблемы под гибкими компетенциями будем понимать метапредметные, междисциплинарные, многомерные (различные умственные процессы и интеллектуальные умения), многофункциональные (позволяют успешно решать задачи в различных сферах жизнедеятельности) компетенции, формирующиеся у обучаемых в образовательной деятельности, в рамках Федерального государственного стандарта. Исходя из требований образовательного стандарта к выпускнику начальной школы, разделение гибких компетенций осуществляется по таким разделам, как: учебно-познавательный, социально-трудовой; культурно-досуговой. При этом отмечается специфика структурных компонентов гибких компетенций (когнитивный, функциональный, психологический и социальный), связанная с особенностями деятельности обучающихся в современной общеобразовательной школе.

РАЗДЕЛ II. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1 Зарубежные модели формирования гибких компетенций у младших школьников

В нынешних условиях интенсивного развития цифровизации, в соответствии с Указом Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», происходят заметные изменения, в том числе и в образовательной системе [51].

Возрастает интерес к проблеме формирования гибких компетенций, что подтверждают результаты исследования «Россия 2025: от кадров к талантам». В рамках данного документа спроектирована «целевая модель компетенций 2025», центральное место в которой занимают гибкие компетенции [7].

Согласно мнению В.С. Мухиной, младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования гибких компетенций обучающихся [34, с. 413-416].

По мнению Д.Татаурщикова, гибкие компетенции определяются универсальными навыками и личными качествами, содействующими повышению качества деятельности и сотрудничеству с окружающими людьми [50].

П.Гриффин подчеркивает, что в каждой стране набор гибких компетенций различается. Тем не менее, общим остается то, что это всегда имеет отношение к навыкам, востребованным в XXI веке (критическое мышление, навыки коммуникации и совместной работы, творческий подход, навыки поведения в цифровой среде) [14].

Тем самым объясняется повышенное внимание исследователей к вопросам формирования у обучающихся гибких компетенций в соответствии с особенностями реформирования национальных образовательных систем разных стран, переживающих период ускоренного развития технологий и сопутствующих социальных изменений.

Полученные данные о проведении такого исследования нашли свое отражение в работе «Компетенции 21 века в национальных стандартах образования». Представим аналитический обзор в рамках проекта подготовки международного доклада «Ключевые компетенции и новая грамотность: от деклараций к реальности» [52].

Специфика реформы национальной образовательной системы Канады заключается в ее переориентации с усвоения обучающимися фактов на становление и развитие способности применять знания для решения практических задач в повседневной жизни. Суть гибких компетенций в рамках канадских национальных образовательных стандартов нового поколения определяется следующими личностными качествами: критическое

мышление; креативность и предпринимательские установки; умение учиться / самосознание и саморегуляция; коммуникабельность; готовность к работе в кооперации; глобальная гражданственность и ориентация на устойчивое развитие. Немаловажную роль в процессе формирования гибких компетенций играет воспитание характера (упорство, адаптивность, личностное развитие) и гражданской грамотности обучающихся. Доказательством этого является положение для образовательных программ (дошкольного и школьного), в котором отмечается важность развития критической грамотности обучающихся. Она необходима, прежде всего, для синтеза информации, принятия рациональных решений, эффективного общения и жизненного успеха в условиях постоянно меняющегося мира [74, с. 4].

Особенностью системы начального общего образования в Канаде, структура которой распределена по годам обучения и предметным областям, является ее ориентация на развитие глобальных компетентностей, критического и творческого мышления обучающихся. Кроме того, в одной из обновленных программ «Здоровый образ жизни» делается акцент на физическом и психическом здоровье детей, а так же на их личностном и коллективном благополучии.

В качестве педагогических методов для формирования гибких компетенций младших школьников предпочтение отдается исследовательским методам, т.к. они направлены на совместный поиск и решение творческих задач. Данные методы являются приоритетными на всех ступенях обучения школьников. «Исследовательский дух» пронизывает все ступени обучения, начиная от детского сада и вплоть до этапа размышлений о профессиональной карьере. Для решения возникающих задач существует следующий список исследовательских вопросов: «Кто я такой? Какие у меня есть возможности? Кем я хочу стать? Каков мой план по достижению этих целей?». В зависимости от уровня развития и возрастных особенностей меняется только акцент и контекст вопроса [72, с. 12].

Финансовая грамотность обучающихся для школьников 4-8 классов, положения которой зафиксированы канадским министерством в справочном документе в 2016 году, так же является одной из составляющих гибких компетенций обучающихся. Ее сущность заключается в том, чтобы помочь обучающимся разобраться с вопросами распределения личных финансов, позже с глобальными эффектами экономических сил, имеющие социальные, экологические и этические последствия. Все это становится действительно важным для обучающихся, совершающих ежедневный осознанный выбор в качестве потребителей [73, с. 3].

Еще один документ в рамках формирования гибких компетенций обучающихся, разработанный в 2017 году, направлен на образование в области экологии [75]. Целью выпущенных документов является, прежде всего, возможность реализации гибких компетенций (глобальных компетентностей) в процессе обучения школьников.

Согласно национальным нормативным документам Канады, роль связующего звена в трансформации образовательной модели в целом принадлежит педагогу. Компетентный учитель обладает характеристиками лидера преобразований, среди которых: мотивация на обновление образовательного процесса, готовность к непрерывному обучению и инновационной деятельности для соответствия новым образовательным требованиям, конструктивное восприятие оценки результатов своей профессиональной деятельности.

Реформой национальной системы образования *Финляндии* определены такие цели образования, как: развитие индивида как личности, как члена общества; передача необходимых для успешной жизни знаний и навыков; продвижение ценности знаний и умений; равенство образовательных возможностей; приверженность непрерывному обучению на протяжении всей жизни.

В *Финляндии*, согласно нормативным документам в национальной учебной программе, важными для национальной экономики Финляндии является сформированность гибких компетенций в соответствии с европейской рамкой компетенций. В перечень гибких компетенций школьников Финляндии включают: умение учиться в условиях самостоятельного планирования работы; социальная и гражданская грамотность; адекватная самооценка и оценка работы других людей через конструктивную критику; способностью преодолевать вызовы и принимать совместные решения в группе; инициативность и предпринимательская способность с участием в реальных проектах; способность видеть возможные риски; культурная осведомленность и самовыражение; умение управлять эмоциями.

В Финском Стандарте-2014 представлены гибкие компетенции, отражающие гражданскую позицию человека: созидательное мышление, сотрудничество и самореализация, самостоятельность, цифровая грамотность, карьерный рост, активное участие в выстраивании успешного будущего.

Стандарт-2014 описывает каждую из этих компетентностей и объясняет их важность.

Одними из ведущих процессов в ходе формирования гибких компетенций обучающихся являются мышление и обучение через всю жизнь. Большое влияние на успешное протекание данных процессов оказывает адекватное самовосприятие младших школьников, а так же степень взаимодействия их с окружающим миром. Образовательный процесс не представляется возможным без научения школьников приемам (наблюдение, поиск, оценивание, исправление, генерация идей, передача) и способам (целенаправленные рассуждения, интуиция, личный опыт) работы с информацией. Развитию мышления и умению учиться способствует так же исследовательский и творческий подход к работе, совместная деятельность, концентрация внимания.

Задача педагогов начальных классов – научить школьников доверять себе, при этом быть открытыми новым людям и новому опыту. Кроме того, младшие школьники должны быть готовы изучать информацию с разных позиций, осуществлять поиск данных и использовать их по назначению, например, для проверки гипотезы. В ходе учебной деятельности учитель создает ситуации, в которых школьники могут активно задавать вопросы, самостоятельно искать ответы, а также принимать во внимание мнения других, анализируя собственные знания. Формулировка новых суждений и идей, высказывание собственного мнения и выдвижение инициатив со стороны школьников получают непосредственное поощрение со стороны педагогического сообщества. Все это способствует усилению способности младших школьников к самостоятельным действиям.

Критическое мышление младших школьников проявляется в способности самостоятельно или совместно с кем-то использовать информацию для решения задач, выстраивания доказательств, умозаключений, следствий, заключений. Критическое мышление формируется последовательно, через восприятие взаимосвязей между вещами происходит постепенное понимание сложных тем [52, с. 213].

В *Соединенных Штатах Америки* особая роль отводится децентрализованности образовательной системы. Различия распространяются и на то, как образовательные учреждения реагируют на требование по формированию гибких компетенций школьников. Свобода выбора в американских школах обеспечивается и на уровне трактовки к формированию гибких компетенций обучающихся внутри страны и штатов.

В образовательных программах Америки можно выделить пять категорий школ с отличными друг от друга подходами к гибким компетенциям школьников.

1. Признание о необходимости включения гибких компетенций в учебный процесс.

Данная категория включает в себя школы с незначительным уровнем применения гибких компетенций в рамках учебной программы. Гибкие компетенции упоминаются в миссии школы, однако интеграция в образовательный процесс зависит от решения учителей и предметных кафедр. Чаще всего формирование гибких компетенций входит в традиционный образовательный контент.

С целью усвоения базового материала и/или углубления знаний реализуются групповые проекты, предполагающие навыки коллаборации для решения задач с использованием медиа-ресурсов. В данном случае происходит оценка традиционных знаний и умений, роль и развитие гибких компетенций остается вторичной, т.е. на усмотрение учителя.

2. Реализация на школьном уровне.

Внедрение гибких компетенций в американских школах данной категории носит более основательный характер. Внедрение одного или более

аспектов гибких компетенций является обязательным для учителей предметных кафедр.

Так, каждый педагог должен предложить одно или несколько общих заданий по своей предметной области для включения в учебную программу с целью развития гибких компетенций школьников.

В большинстве случаев учебный опыт обучающихся данной категории идентичен первой, хотя имеются некоторые различия. В отличие от первой категории, учителя школ второй категории предлагают школьникам типовые учебные ситуации, разработанные специально для развития гибких компетенций обучающихся. При этом оценивание происходит по критериям, спроектированным школой.

К данной категории относятся школы, ставшие частью Сообщества по гибким компетенциям (P21) и работающие вместе с EdLeader21.

3. Профессионально-технические школы.

Профессиональные интересы обучающихся поддерживаются средними школами, функционирующие при поддержке Федеральной программы Перкинса. Данные школы специализируются на формировании гибких компетенций в профессиональных областях. Данный тип школ, ориентированный на углубленное изучение машиностроения, занимается интенсивным развитием у обучающихся навыков решения задач и цифровых навыков. Предпринимательские навыки развивают в школах графического дизайна. Обучение в профессионально-технических школах проходит в два трека: инвариантный (обязательные модули учебной программы) и вариативный (углубление профессиональных навыков в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями). Изучение треков организуется в соответствии с решением и возможностями школы. Иногда учебный день может делиться на две части или треки группируются по понедельно, или в определенные дни недели.

Чаще всего два трека согласованы между собой, но независимы друг от друга.

4. Традиционные школы, развивающие профессиональные навыки.

Данные школы являются комбинацией образовательных учреждений второй и третьей категорий. Их основная цель состоит в развитии предметных навыков обучающихся, поэтому школьники здесь погружаются в классические предметные дисциплины. Обучающиеся активно участвуют в курсах, ориентированных на развитие гибких компетенций, в определенной области профессиональных интересов. Существующие углубленные профессиональные курсы для всех интересующихся обучающимися направлены, прежде всего, на развитие следующего перечня гибких компетенций: цифровых навыков, работы в команде, техники и приемы эффективного общения, решения профессиональных задач. Преимуществом данных курсов является их длительность и возможность стать частью самых настоящих предприятий. Система оценивания в этих школах в рамках

профессиональных курсов строится вокруг гибких компетенций и традиционных профессиональных навыков.

5. Реструктурированные школы.

Данные школы отличаются тем, что внедряют в работу весь спектр гибких компетенций. Особенностью данной категории школ является междисциплинарный характер в преподавании семинаров и курсов («Влияние цифровых технологий на американскую культуру») вместо традиционных предметов (история, английский язык, математика и т.д.). В качестве основной формы обучения предпочтение отдается долгосрочным групповым проектам (длительность может составлять несколько месяцев), в рамках которых организуется совместная работа над исследованием или продуктом. Одновременно происходит смена функции учителя – от обучающей (трансляция знаний) к поддерживающей (наставничество).

Уже с 1990-х годов, начиная с Коалиции основных школ, оценка учебных достижений обучающихся осуществляется с опорой на демонстрацию и/или портфолио. В связи с этим происходит сокращение традиционного изложения учебного материала, однако растет глубина изученных тем, а также степень свободы выбора тем.

Так, реализация гибких компетенций в американских учебных заведениях осуществляется совместно с EdLeader21 примерно в 700 школах, среди них: профессионально-технические школы, школы четвертой категории и пятой категории. Примечательно то, что школ четвертой категории больше, чем пятой.

Количество средних государственных школах, в которых реализуются инициативы по формированию гибких компетенций обучающихся, является все еще незначительным. Остальные школы указывают гибкие компетенции только в своих миссиях.

В *Южной Корее* цель реформы образовательной системы состоит в «счастлимом образовании для развития потенциала и способности мечтать». Данная цель достигается благодаря развитию у обучающихся таких гибких компетенций, как: управление собой, навыки работы с информацией, креативное и эстетическое мышление, эстетический интеллект, эмоциональность, коммуникабельность, гражданская грамотность. Изменения в образовательной системе подчиняются следующим современным трендам: сокращение количества аудиторных часов по предметам, увеличение самостоятельной подготовки к контрольным заданиям, а также применение лично-ориентированных методик.

Междисциплинарные темы, как обязательная часть образовательной программы, могут дополнительно изучаться с участием семьи и местных сообществ.

Развитие гибких компетенций происходит не только в урочной деятельности в рамках учебной программы, но и в таких специализированных форматах, как: творческие эксперименты (свободные занятия по инициативе детей, клубная и профориентационная деятельность,

участие в инициативах местного сообщества), школьные спортивные клубы и полугодие без экзаменов.

Выбор определенной формы творческой деятельности зависит в первую очередь от уровня развития школьников, возможностей школы, мотивации педагогического состава и других факторов. Каждая школа имеет право разрабатывать собственные стандарты критериального оценивания нестандартных форм деятельности, основываясь на содержании и особенностях выполнения [52, с. 176].

Отличительной чертой образовательной системы *Китая* является национальная модель целостного развития личности с такими составными компонентами, как: саморазвитие (непрерывное образование, здоровый образ жизни); социальная активность (ответственность, инновационное мышление, инициативность); культурные основы (гуманитарный и научный подходы) [27].

Для формирования гибких компетенций в Китае принимаются следующие практические меры.

1. Тематическое содержание учебников, выбор курсов.

Процесс составления учебной литературы происходит с учетом необходимости развития гибких компетенций школьников. В настоящее время на первый план выходит задача развития креативных способностей и практического опыта, эмоциональная устойчивость, морально-нравственные ценности обучающихся. При этом все перечисленные качества можно развивать без привязки к определенному школьному предмету (естественные науки, обществознание, искусство). В любом случае только знаниевого подхода уже недостаточно, даже если учебник ориентирован на изучение одной конкретной дисциплины. Важно учитывать, что данный учебник читает целостная личность [76].

Как правило, содержание учебных предметов является неотъемлемой частью гибких компетенций обучающихся. Результатом внедрения гибких компетенций в действующий предметный учебный план стала интеграция социальных ресурсов для педагогов и их воспитанников. Для всех желающих были организованы занятия по естественным наукам, искусству, спорту, иностранным языкам, технике. Кроме того, была предоставлена возможность проводить эксперименты, а также тренинги по эффективному общению [82].

Примером может служить средняя школа Циндао, которая реализует учебные конференции по модели ООН в рамках курса «Ролевые игры». Так, исполняя роль дипломатов, школьники на практике применяют все актуальные знания и навыки ведения переговоров, участвуя в решении международных проблем. Здесь так же можно испытать свои силы в судебном процессе, журналисткой деятельности, в формате экономической ассоциации и др.

2. Профессиональная поддержка учителей.

С целью обеспечения высококлассной поддержки прорывных талантов и создания для них развивающей платформы, перспективные школы

обращаются за помощью к высшим учебным заведениям, где можно получить доступ к современным научно-исследовательским лабораториям и консультироваться с университетскими преподавателями. Более того, многие преподаватели могут преподавать и в школах. В зависимости от научно-предметных интересов, обучающиеся формируются по подгруппам и получают научное консультирование (инновации, роботы и модели, проектирование, охрана окружающей среды, новые энергетические технологии, творческие разработки и культурные инновации) [84].

Для проведения практических исследований и получения экспертных оценок и профконсультаций школы совместно с предприятиями реализуют экспериментальные площадки с целью организации инновационной деятельности обучающихся.

3. Накопительный эффект гибких компетенций.

Процесс формирования гибких компетенций должен проходить поэтапно и непрерывно, в соответствии с возрастными характеристиками школьников. Так, каждый возрастной период определяется собственными индикаторами компетенций. Обучающимся начальных классов нужно проявлять такие нравственные черты характера, как честность и благодарность, в подростковом возрасте – ответственность. Еще одно важное нравственное качество как самостоятельность предполагает уверенность в себе для младших школьников, для школьников-подростков – терпение и упорство. В качестве примера можно привести изучение китайского языка. Процесс преподавания китайского языка должен служить источником непрерывного развития обучающихся, т.к. язык является основой выживания человека. Благодаря навыкам аудирования, говорения, чтения и письма происходит активное общение с окружающим миром и обогащение внутреннего мира личности.

В условиях изменчивости и многообразия цифрового общества процесс обучения языкам переходит от уровня накопления знания к уровню всестороннего развития способностей школьников. Роль учителя будет заключаться в формировании у школьников способностей к самообучению, поддержанию уверенности в своих знаниях, а также обучении эффективным учебным стратегиям в ходе приобретения знаний [196].

4. Поддержка гибких компетенций в неформальном обучении.

Актуальность формирования гибких компетенций обучающихся обусловлена потребностью в обучении на протяжении всей жизни и социальном развитии. Введение гибких компетенций в учебный процесс меняет прежние традиции в сценарий образования, стимулируя учителей на организацию общественных работ обучающихся с целью повышения их социальной ответственности. Примером патриотического воспитания школьников может служить участие в уборке могил во время праздника Цинмин. Так, мероприятия, направленные на уход за пожилыми людьми способствуют воспитанию у детей чувств любви и доброты; сельскохозяйственные работы будут содействовать повышению уровня

ответственности и трудолюбию. Именно поэтому школа не должна ограничивать обучающихся только урочной деятельностью, напротив, для развития гибких компетенций необходимо выделять время на проведение социальных мероприятий. Благодаря этому школьники получают бесценный опыт саморазвития в реальной жизни.

Состояние педагогической мысли в *России* так же ориентировано на изучение проблемы формирования гибких компетенций обучающихся. С точки зрения А.М. Кондакова, выпускник школы должен обладать инновационным мышлением и набором гибких компетенций. По его мнению, по окончании школы у обучающихся должна быть сформирована учебная мотивация, готовность к самообразованию и саморазвитию, лидерские и творческие способности, критическое мышление, готовность принимать новые вызовы, толерантность, навыки работы с большим объемом информации, социальная активность, умение идти на риски, самооценка проделанной работы. Воспитательная работа педагогов, по формированию гибких компетенций обучающихся, предусматривает смену их статуса от трансляции знаний к их модерации или фасилитации [28].

Сопоставляя особенности национальных систем образования разных стран, российские исследователи выделили общую рамку гибких компетенций, состоящей из таких категорий, как: мышление, взаимодействие, саморазвитие [5]. Авторы исследования предлагают называть гибкие компетенции «новой грамотностью», разделяя на следующие составляющие: «базовая инструментальная грамотность» и «базовые специальные современные знания и умения» [52, с. 17].

Ученые считают, что применение рамки гибких компетенций и новой грамотности дает следующие конкурентные преимущества:

- 1) модернизация содержания и методов обучения;
- 2) выявление проблемных зон для обновления образовательных программ;
- 3) формирование практического опыта работы с информацией;
- 4) систематизация и обобщение разрозненных знаний в конкретную деятельность;
- 5) междисциплинарный подход в ходе проектирования учебных ситуаций с целью всестороннего освоения учебной программы;
- 6) создание практикоориентированных задач и ситуаций, максимально приближенных к реальной жизни;
- 7) разработка оценочных средств для определения готовности обучающихся действовать в учебных и внеучебных ситуациях;
- 8) оценка прогресса в формировании гибких компетенций [52].

Как результат, внедрение гибких компетенций в общеобразовательные учреждения способствует достижению главной цели – воспитание выпускника, готового принимать решения и самостоятельно учиться в условиях неопределенности.

Профессиональная подготовка педагогов в условиях формирования гибких компетенций дает возможность быть им востребованными на рынке труда, овладев «опережающей профессиональной компетенцией» [23, с. 52]. Уже находясь на стадии получения профессионального образования, благодаря развитию гибких компетенций, будущие педагоги проявляют готовность к инновационной деятельности. При этом особое значение имеет степень реализации компетентного подхода в учебном процессе и общая нацеленность на формирование гибких компетенций [22, с. 91].

Вклад российских ученых в расширение представлений о мировом опыте формирования гибких компетенций обучающихся может стать положительным импульсом для объединения усилий для становления позитивного образа будущего в глобальном образовании.

Дидактический потенциал процесса формирования гибких компетенций у младших школьников представим на примере концепции частной *немецкой начальной школы* полного дня Дрездена IBV Ganztagsgrundschule. Концепция школы опирается на идеи гуманистической педагогики:

1) принципы И.Г. Песталоцци [44, с. 56]:

– девиз школы «Обучение с головой, сердцем и рукой» соответствует принципу всестороннего развития элементов человеческой природы [50]. «Голова» отвечает за психические функции (мышление, память, восприятие и др.) и интеллектуальные способности. «Сердце» отождествляется, прежде всего, с морально-нравственным воспитанием. Функции «руки» предполагает практическую деятельность, а также единство силы и ума. Данное триединство в школе Дрездена IBV Ganztagsgrundschule соблюдается благодаря удовлетворению умственных, социальных и эмоциональных потребностей младших школьников;

– определение сильных сторон и развитие способностей обучающихся в начальной школе полного дня происходит за счет проектирования индивидуального плана задач младших школьников, содержание которого в наибольшей степени соответствует их склонностям. Практическая направленность данного принципа реализуется через оформление школы творческими работами и достижениями обучающихся IBV Ganztagsgrundschule, что является дополнительным стимулом для гордости младших школьников и содействует повышению внешней мотивации и самооценки [68];

– принцип автономности осуществляется в IBV Ganztagsgrundschule благодаря созданию благоприятных условий инклюзивного образования для развития самостоятельности у детей с особыми образовательными потребностями;

2) принципы реформатора Х.Хентига [63, с. 180-190]:

– социальные ритуалы и правила (ритуал утреннего круга): в начале недели младшие школьники делятся своими впечатлениями и опытом, полученным в выходные дни, а также представляют результаты своей работы, обсуждают проекты, разрешают конфликты. Так, с точки зрения

Х.Хентига: «Школа – это мост между нуклеарной семьей и массово организованными системами общественной жизни» [63, с. 180];

– практикоориентированность в IBV Grundschule имеет событийный характер. Каждый вторник младшие школьники становятся участниками «Дня экспериментов». В этот день теоретические занятия переходят в область практических. Более того, оригинальным решением школы является выбор террасы на школьной крыше в качестве учебного пространства. Данная особенность школы находит подтверждение в позиции Х.Хентига, который считает, что «если школа – это жизненное пространство, то в нем должен развиваться человек полностью. Поэтому новая школа пытается заменить или дополнить теорию практическим опытом» [63, с. 183];

– поддержание традиций в начальной школе Дрездена IBV Ganztagsgrundschule возможно благодаря организации воспитательных мероприятий: Летний фестиваль, Рождественская ярмарка, Книжная неделя, Праздничный весенний концерт для дошкольников, Родительское кафе, День открытых дней и др. Все это содействует созданию психологически комфортной и эмоционально безопасной среды обучающихся [2];

3) синтез педагогических идей школы Монтессори и Вальдорфской школы [41, с. 87-100]:

– правило «главное – личность обучающегося» в немецкой школе IBV Ganztagsgrundschule реализуется при помощи адаптации учебно-воспитательных методов к предпочтениям каждого обучающегося. Кроме того, в каждом классе есть «второй кабинет» для проведения индивидуальной учебно-воспитательной работы с обучающимися, который так же может быть использован обучающимися для отдыха [44];

– преподавание блоками (эпохами) в данной школе реализуется с помощью междисциплинарного и проектного обучения в сотрудничестве, что способствует формированию у младших школьников социальных навыков и делает знания более осмысленными и прочувствованными. Х.Хентиг считает, что блочное обучение развивает инициативность, самостоятельность, а также контекстное, или смысловое мышление. Школа в данном случае выступает как место, где приобретаются важные знания, развиваются и практикуются навыки, систематизируются представления [63, с. 181];

– принцип индивидуализации и активного взаимодействия с родителями реализуется в концепции школы с помощью текстовых отчетов для каждого обучающегося, в которых указывается информация об образовательном прогрессе за полугодие и год. Более того, в качестве «обратной» связи и саморефлексии обучающиеся ведут личные дневники, в котором фиксируют свои впечатления и накопленный опыт за день. IBV Ganztagsgrundschule активно сотрудничает с родителями обучающихся, сознательно привлекая их к организации школьных и внешкольных мероприятий с целью поддержания семейных ценностей [68].

Исходя из гуманистической концепции начальной школы Дрездена IBV Ganztagsgrundschule, можно определить, что данное образовательное учреждение ориентируется на формирование таких групп гибких компетенций, как: социальные и коммуникативные навыки, а также интеллектуальные навыки. С помощью социальных ритуалов, регламентированного распорядка дня и совместно разработанных правил частная школа Дрездена IBV Ganztagsgrundschule обеспечивает благоприятный климат для автономной социализации младших школьников. Результатом образовательной деятельности является выпускник школы со сформированной личной ответственностью и способностями, готовый к реалиям взрослой жизни [62, с. 49].

Применение принципов гуманистической педагогики способствует формированию у младших школьников гибких компетенций, которые эффективно реализуются в частной начальной школе полного дня Дрездена IBV Ganztagsgrundschule. Концепция школы базируется на дидактическом потенциале идей педагогов-гуманистов (И.Г. Песталоцци, М.Монтессори и Р.Штайнер) и реформаторов (Х.Хентиг), который содержит многообразие активных и интерактивных учебно-воспитательных форм и методов. Как итог, концепция IBV Ganztagsgrundschule готовит обучающихся к успешной будущей жизни в социуме, формируя личную ответственность и развивая природные способности.

Для наглядной демонстрации представим особенности формирования гибких компетенций обучающихся в разных странах в таблице 2.

Таблица 2

Особенности формирования гибких компетенций обучающихся в разных странах

Страна	Специфика (цели) образования	Набор гибких компетенций	Способы формирования гибких компетенций
Россия	Формирование пропорционально развитой, социально активной, творческой личности и в качестве одного из факторов экономического и социального изменения общества, на основе провозглашенной РФ важности образования	Мотивация, креативность, толерантность, критическое мышление, лидерские и коммуникативные способности, саморазвитие и др.	Изменение статуса педагога через роль фасилитатора
Канада	Применение знаний для решения практических задач в повседневной жизни	Критическое мышление и решение задач; креативность и предпринимательские установки; умение учиться,	Образование в области экологии, финансовой грамотности, инновационная деятельность учителя

		самосознание и саморегуляция; коммуникация; кооперация; глобальная гражданственность и ориентация на устойчивое развитие	
Финляндия	Развитие индивида как личности, как члена общества; передача необходимых для успешной жизни знаний и навыков; продвижение ценности знаний и умений; равенство образовательных возможностей; приверженность непрерывному обучению на протяжении всей жизни	Умение учиться с возможностью большей автономии у обучающихся в самостоятельном планировании работы; социальная и гражданская грамотность; адекватная самооценка и оценка работы других людей через конструктивную критику; способность преодолевать вызовы и принимать совместные решения в группе; развитие инициативности и предпринимательской способности с участием обучающихся в реальных проектах; способность видеть возможные риски; культурная осведомленность и самовыражение; способность управлять эмоциями	Получение информации различными способами (целенаправленные рассуждения, личный опыт, исследовательский и творческий подход к работе, совместная деятельность, способность фокусировать внимание и концентрироваться), использование игровых форм и физической активности, экспериментальных и других активных подходов, различных форм искусства
США	Децентрализованность образовательной системы	Навыки решения задач и навыки, касающиеся цифровых технологий и навыках предпринимательской деятельности, совместная работа для выполнения исследований, работа с информацией,	Совместная работа, семинары, групповые проекты для решения задач, работа с медиа-ресурсами, выполнение групповых проектов, включение в учебную программу одного или нескольких общих заданий, разработанных для развития гибких

		межличностное общение	компетенций, портфолио
Южная Корея	Счастливые образование для развития потенциала и способности мечтать	Управление собой, работа с информацией, креативное и эстетическое мышление, эмоциональность, коммуникабельность, гражданская грамотность	Реализация личностно-центрированных методик, изучение предметов школьной программы, творческие эксперименты (свободные занятия по инициативе детей, клубная деятельность, участие в инициативах местного сообщества, профориентация), школьные спортивные клубы, полугодие без экзаменов, семья
Китай	Модель целостного развития человека	Саморазвитие, социальная вовлеченность, культурные основы	Содержание учебников и выбор курсов, профессиональная поддержка учителей, накопительный гибких компетенций, поддержка гибких компетенций в неформальном обучении
Германия	Оказание оптимальной поддержки каждому человеку и предоставление возможности получить квалифицированную подготовку, отвечающую его интересам и потребностям	Интеллектуальные способности, умение работать в команде, лидерские качества, демонстрирующие меру активности и качества осуществления коммуникаций	Опора на идеи гуманистической педагогики, сотрудничество с родителями, многообразие активных и интерактивных учебно-воспитательных форм и методов, междисциплинарное и проектное обучение в сотрудничестве

Конструктивный опыт формирования гибких компетенций зарубежных стран (Германия, Канада, Финляндия, США, Южная Корея, Китай) может быть успешно интегрирован в российскую образовательную среду с целью повышения эффективности процесса формирования у младших школьников гибких компетенций.

2.2 Педагогический потенциал метода обучения в сотрудничестве в процессе формирования гибких компетенций у младших школьников

Согласно результатам Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA-2018, наблюдается снижение показателей качества образования в России (рисунок 1) [38, с. 8].

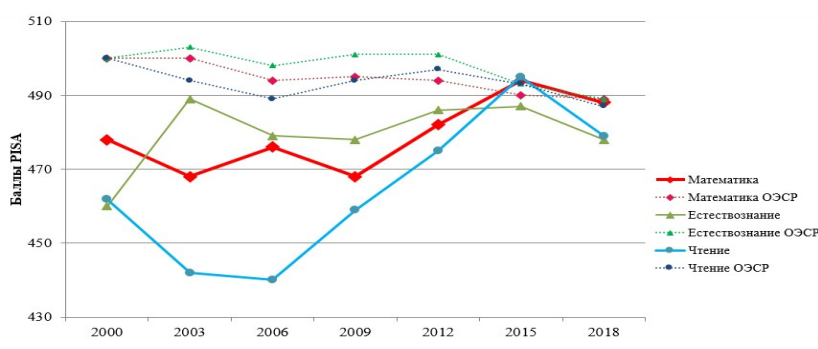


Рисунок 1. Динамика баллов России и средних баллов по ОЭСР PISA

По этой причине переход нашей страны на Целевую модель компетенций 2025 является вполне закономерным и оправданным, т.к. использование только традиционного знаниевого подхода не раскрывает в полной мере образовательный потенциал обучающихся для повышения уровня их образовательных достижений.

В качестве гибких компетенций, разработанных в Модели компетенций 2025, можно выделить 3 базовые категории: когнитивные (самопознание, самодисциплина, предприимчивость), социально-поведенческие (сотрудничество, субъектность, межкультурное взаимодействие) и цифровые (создание и управление цифровым контентом, цифровая безопасность, программирование) [7, с. 20].

Использование методического инструментария является обязательным условием, содействующим повышению эффективности процесса формирования гибких компетенций у младших школьников, представленных в Модели компетенций 2025.

Одним из эффективных педагогических методов формирования гибких компетенций младших школьников является метод обучения в сотрудничестве, который можно считать универсальным с точки зрения его реализации.

Метод обучения в сотрудничестве является частью технологии активного обучения, которая стала известна благодаря родоначальникам идей активизации: Я.А. Коменскому, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Г.Гегелю, Ф.Фрёбелю, А.Дистервегу, Дж.Дьюи, К.Д. Ушинскому и др.

По мнению В.Н. Кругликова, технология активного обучения активизирует сферу учебно-познавательной деятельности обучающихся благодаря внедрению системы дидактических и организационно-управленческих средств [30].

Данная образовательная технология базируется на следующих принципах [9].

Принцип индивидуализации предполагает учет индивидуальной ситуации развития обучающихся, а также создание условий для раскрытия их интеллектуально-творческих способностей. Данный принцип может быть реализован согласно следующим критериям:

– содержание (обучающиеся могут вносить предложения в изменение направленности получаемого образования);

– объем (заинтересованные обучающиеся имеют доступ к более глубокому изучению учебных дисциплин в рамках клубов по интересам, факультативных или элективных курсов или индивидуального учебного плана);

– время (корректировка сроков обучения или содержания учебных программ в соответствии с образовательными потребностями и физиологическими возможностями обучающихся).

Принцип гибкости предоставляет участникам образовательного процесса право выбора учебных дисциплин и форм их преподавания. Данный принцип предполагает учет мнений педагогов и обучающихся для внесения поправок в ходе обучения, а также появление новых тенденций с целью снижения инерционных процессов в образовательной системе.

Принцип элективности определяет свободу выбора образовательных траекторий в зависимости от учебных запросов обучающихся.

Принцип контекстности базируется на выстраивании логических последовательных связей и соответствия содержания обучения с практическими или профессиональными видами деятельности. Благодаря чему процесс обучения становится контекстным, симулируя учебные ситуации для успешного овладения профессиональными навыками.

Принцип сотрудничества обусловлен созданием ситуаций для развития самостоятельности и инициативности школьников в условиях групповой и парной работы, в которой каждый участник берет на себя индивидуальную и взаимную ответственность за достижение общего результата. Немаловажным является проявление взаимопомощи и взаимоуважения между обучающимися и педагогами.

Согласно классификации А.В. Сластенина, методы технологии активного обучения можно рассматривать по характеру учебно-познавательной деятельности, подразделив на имитационные и неимитационные методы [47].

К неимитационным методам технологии активного обучения, характеризующимся отсутствием изучаемой процесса или деятельности, относятся: спиральное обучение, дискуссия, проектная работа, круглый стол, пресс-конференция, кейс-стади и др.

Имитационные методы, основанные на имитации профессиональной деятельности с элементами проблемности, делятся на игровые (групповой пазл, учебное ралли, дебаты, World Cafe и др.) и неигровые методы (кооперативное обучение, работа по станциям, кластер и др.).

Метод обучения в сотрудничестве, являясь одним из эффективных методов технологии активного обучения, изучен в работе С.Юрковски «Социальные навыки и успешность обучения в сотрудничестве» [66, с. 40-49].

По мнению Хазельхорда и Гольда, метод обучения в сотрудничестве предполагает наличие двух обязательных признаков: работа в группах от трех до четырех (пяти) человек и взаимная поддержка в ходе обучения. В это время учитель должен создать условия для самостоятельной работы обучающихся над учебным материалом. Это означает, что школьники получают новые знания, делятся ими друг с другом, учатся использовать полученные знания на практике, демонстрируя учебный опыт предметных знаний в ходе обсуждения актуальных тем. При этом роль учителя усложняется тем, что он выступает в качестве наставника школьников, обогащая свой опыт активным взаимодействием со школьниками [66, с. 40-49].

Метод обучения в сотрудничестве способствует формированию не только предметных, но и межпредметных компетенций школьников. Преимуществом данного метода является то, что он содержит разные приемы: интеракции учебной деятельности, стимулирования самостоятельного критического мышления, взаимного обмена знаниями в ходе дискуссий [78, 71, 79].

Для реализации метода обучения в сотрудничестве важно создавать учебные ситуации, в которых школьники могут проявить интерактивное поведение. Этого можно достичь с помощью таких приемов, как: групповое ралли, групповая мозаика или головоломка.

С точки зрения Джонсона (2007), метод обучения в сотрудничестве содержит пять ключевых индикаторов [65, с. 193]:

- 1) позитивная взаимозависимость участников группы;
- 2) индивидуальная ответственность каждого участника группы;
- 3) социальные навыки участников группы;
- 4) интерактивное поведение участников группы;
- 5) саморефлексия по завершению групповой работы.

Суть *позитивной взаимозависимости* участников группы состоит в том, что поставленная учебная цель может быть достигнута только при условии совместной работы и индивидуального вклада каждого члена команды. Это полностью противоречит идее отрицательной взаимозависимости, в которой успех возможен при условии поражения противника. Ярким примером отрицательной взаимозависимости может служить фронтальная форма урока, на котором двадцать и более обучающихся участвуют в соревновании за единственный правильный ответ. В заданных рамках только один ученик имеет право ответить правильно на вопрос.

Раскрывая вопрос социальной взаимозависимости, авторы Джонсон и Джонсон (1989) пишут, что положительная взаимозависимость возможно тогда и только тогда, когда участники группы понимают, что могут достичь

общей цели только совместными усилиями. Это осознание становится причиной выстраивания в группе отношений, основанных на взаимной поддержке и сотрудничестве.

Позитивная взаимозависимость обеспечивается пониманием того, что успех каждого зависит от добросовестности других обучающихся. Благодаря чему участники образовательного процесса учатся взаимной ответственности и навыкам работы в команде. Для поддержания позитивной взаимозависимости педагог может суммировать общие оценки, давать каждому обучающемуся определенный аспект учебной темы (учебного материала, проблемы), вводить дополнительные роли для их эффективного взаимодействия.

Индивидуальная ответственность выражается в том, что каждый обучающийся участвует в работе группы и вносит свой вклад в работу над заданной проблемой. Каждый участник несёт индивидуальную ответственность за результат групповой деятельности благодаря выполнению посильной работы. Вникнув в суть вопроса, обучающиеся пытаются разъяснить ее другим участникам. Задача педагога заключается в том, чтобы каждый участник учебной группы стал сильнее в своей области. Совместное изучение общего учебного материала способствует тому, что полученная информация в группах может применяться каждым участником в практической деятельности уже самостоятельно [46, с. 108-118].

Социальные навыки участников группы предполагают постоянный обмен ресурсами, доверительное общение, четкое выражение своих мыслей в процессе коммуникаций, взаимную поддержку, а также готовность эффективно разрешать конфликты и противоречия, а также прислушиваться к мнению членов команды [65].

Интерактивное поведение предполагает непосредственную взаимоподдержку и взаимодействие обучающихся посредством постоянного обмена мнениями, источниками литературы, учебными материалами, взаимной оценкой проделанной работы для получения совместного результата работы. Взаимопомощь в обучении помогает обучающимся не только устранить пробелы в знаниях, но и развивает лидерские способности. Обратная связь среди участников группы достигается с помощью вербальных и невербальных способов общения. Такое взаимодействие способствует выстраиванию более качественной коммуникации на межличностном, внутригрупповом и межгрупповом уровнях. Наиболее эффективное взаимодействие происходит в случае формировании групп от двух до четырех человек.

Саморефлексия, или собственная оценка по завершению групповой работы позволяет оценить собственную продуктивность в достижении общей цели группы, а также результативность совместной работы на основании выбранных стратегии и тактики работы, с дальнейшим анализом допущенных ошибок и правильных решений.

Наиболее распространенными и успешными приемами метода обучения в сотрудничестве являются групповое ралли (автор Р.Славин) [79] и групповая головоломка (автор Э.Аронсон) [61].

Организация группового ралли предполагает пять этапов [79].

1. На *первом этапе* учителем вводится тема и с помощью фронтальной инструкции объясняются способы работы над ней.

2. На *втором этапе* происходит групповая работа по решению поставленных задач с применением инструкции, объявленной учителем.

3. На *третьем этапе* организуется тестирование для проверки успешности усвоенного учебного материала. При этом тест выполняется каждым участником отдельно от группы, без помощи членов команды. При этом важно, что каждый участник группы может определить общий успех, благодаря индивидуальному вкладу. Это способствует повышению успеваемости школьников по сравнению со средней успеваемостью во время фронтальных занятий.

4. На *четвертом этапе* становится известным результат группы, составляющий сумму успехов каждого участника группы.

5. *Пятый этап* завершается награждением участников команд наградами. Индивидуальный вклад членов группы в общий результат и поощрение команды способствуют развитию положительной взаимозависимости и индивидуальной ответственности школьников.

По мнению Р.Славина (1995) [79], систематичное применение метода обучения в сотрудничестве стимулирует интерактивное поведение обучающихся, которое опосредуется взаимной ответственностью. Так, группа должна отвечать за то, чтобы каждый ее участник понял учебный материал и внес личный вклад в общий результат. Благодаря выделению индивидуальных успехов более слабые школьники имеют возможность работать в группе с более сильными учениками на равных условиях.

Если в групповом ралли позитивная взаимозависимость и индивидуальная ответственность реализуются посредством группового вознаграждения, то для *групповой головоломки, или мозаики*, с точки зрения Э.Аронсона (1978) [61], характерна тематическое разделение участников групп.

Групповая головоломка (пазл, или мозаика) как еще один метод технологии активного обучения был основан в 1971 году американским психологом Э.Аронсоном [77, с. 128-132].

Суть состоит в том, что преподаватель разбивает обучающихся на группы, а задания на части, которые они должны собрать вместе как головоломку. Возникает позитивная зависимость друг от друга, а также коллективная ответственность.

Для организации групповой головоломки требуется выполнение следующих требований.

1. Каждый обучающийся выступает членом учебной и экспертной групп. На подготовительном этапе педагог делит обучающихся на

определенное количество групп. Группа рассматривает учебную тему, каждый ее участник берет на себя лишь определенный аспект, который изучается им интенсивно.

2. Учебная тема делится на три или четыре подтемы, т.е. группа состоит из трех или четырех участников. Каждый участник выполняет роль эксперта по определенной подтеме. Так, в каждой группе существует один “эксперт” по определенному аспекту проблемы. Через заданное время образуются новые группы, в которые объединяются эксперты.

3. Фаза экспертной работы по разработке экспертной темы проходит в экспертных группах. Для данной фазы характерным является обмен экспертных мнений, благодаря чему происходит процесс углубления в суть вопроса.

4. Фаза взаимного обучения предусматривает возвращение эксперта в свои группы, а также обмен экспертов полученными знаниями по своей подтеме с участниками учебной группы. Здесь проявляется положительная взаимозависимость и индивидуальная ответственность участников учебной команды, т.к. каждый ее член имеет статус эксперта по своей подтеме и последовательно обучает своих учебных товарищей по заданной экспертной теме.

5. Хубер (2004) [64] предлагает фазу углубления, на которой все участники учебных групп работают над дополнительными заданиями, получая более полное и глубокое понимание изучаемых тем, а так же совместно генерируют новые знания в проектной деятельности.

6. По окончанию групповой головоломки все участники группы делятся с классом знаниями по экспертным темам, благодаря чему школьники получают недостающие знания. Для перехода теоретических знаний в область общих школьники под руководством учителя должны связать их с новыми знаниями.

7. На заключительном этапе учитель проверяет уровень понимания всей информации каждым членом группы.

Обязательным условием успешного обучения является процесс взаимодействия участников группы, обусловленный обменом знаний и созданием связей с новыми знаниями [67].

По своей структуре групповая головоломка напоминает скрытые профили (термин, часто упоминаемый в социальной психологии) т.е. групповое принятие решений [80], когда информация распределяется между участниками группы и является общей, и когда исходные материалы предоставляются только одному участнику группы. Тогда возникает проблема, так как для более комфортного понимания темы необходима полная информация, в то время как каждый участник владеет разрозненной информацией, частью целого. Решению этой проблемы может способствовать взаимодействие и совместная работа по обмену информацией, однако есть риск передачи и обмена недостоверной информацией.

Согласно проведенным исследованиям группы зарубежных ученых Штассера, Стюарта и Виттенбаума (1995) [81], успех обмена необщей информацией и качество результатов группы никак не зависят от распределения экспертных ролей. При этом личный и подробный инструктаж каждого участника группы содействует повышению результатов работы группы.

Можно прийти к выводу о том, что метод обучения в сотрудничестве обеспечивает положительную взаимозависимость и личную ответственность участников учебных групп, а так же способствует более четкому и слаженному взаимодействию обучающихся. Так, процессы обмена знаниями и развитые гибкие компетенции оказывают положительное влияние на взаимодействие участников группы, ее общие результаты и в целом повышают уровень учебной успеваемости и мотивации школьников.

Основной принцип кооперативного обучения базируется на дидактическом методе „Think, pare, share” / “Я, Ты, Мы”, разработанный швейцарскими педагогами П.Галлином и У.Рафом [77, с. 46-47].

На подготовительной фазе педагог формулирует проблему открытого типа. На фазе “Я” каждый обучающийся самостоятельно размышляет над проблемой. На фазе “Ты” участники образовательного процесса сравнивают свои результаты с результатами партнёра или в своей группе. На заключительной фазе “Мы” группы дискутируют между собой и приходят к обобщённому решению проблемы.

Метод дебатов “За и против”, смоделированный К.Поппером, формирует у обучающихся умение отстаивать свою позицию, оттачивает мастерство ведения диалога и дискуссии, развивает командный дух и лидерские качества [70, с. 116-117]. Дебаты предусматривают последовательность действий: подготовка к игре, игра, рефлексия.

Спиральное обучение, разработанное Д.Колбом, направлено на поэтапное формирование умственных действий обучающихся [77, с. 136]. С точки зрения автора метода, цикл обучения или спираль предполагает цикл накопления личного опыта, обдумывания, размышления и действия.

По данным исследования немецких ученых стало известно, что новый материал усваивается на 90% при непосредственном активном участии обучающихся в реальной практической деятельности, постановке задач, поиска их решений, заключения выводов [26, с. 124-130].

Исходя из представленного анализа метода обучения в сотрудничестве, его преимущества в образовательном процессе очевидны. Тем не менее, эффективность данного метода во многом зависит от личности педагога, от его способности к профессиональному самосовершенствованию.

По словам советского и российского публициста С.Л. Соловейчика, педагогика – это наука об искусстве сотрудничества.

Метод обучения в сотрудничестве изначально был создан не просто для овладения знаниями, но, в первую очередь, с целью поэтапного развития навыков и умений в условиях творческой деятельности. Это способствует

сокращению разрыва между теоретическими знаниями и практическими навыками обучающихся.

В реалиях современного урока процесс обучения осуществляется через создание учебных ситуаций для проявления исследовательского характера деятельности. Педагог в данном случае не передает знания в готовом виде посредством многократных объяснений и рассказов, а создает условия для самостоятельных творческих решений исследовательских задач.

Возникает вполне естественный вопрос о том, как спроектировать урок для развития коммуникативных умений школьников и сформировать активную личность?

Работа обучающихся должна быть выстроена в соответствии с главным правилом, согласно которому каждый ученик должен быть задействован в процесс самостоятельного поиска учебной информации, чтобы проявить свою активность.

Подготовительный этап заключается в инструктировании обучающихся относительно этапов групповой работы. В качестве формы представления информации может быть выбрана готовая памятка или изготовленная самим учителем. Главная ее идея основывается на положении метода обучения в сотрудничестве, где успех всей группы зависит от индивидуального вклада каждого участника группы.

2.3 Приемы обучения младших школьников в сотрудничестве

От дидактической цели, типа урока и предметного цикла зависит выбор приемов обучения в сотрудничестве. Обратимся к приемам обучения в сотрудничестве в рамках предметов языкового цикла (родной язык, второй язык, иностранный язык).

1. *Текстовая работа в группах* в рамках приема ралли предполагает следующие этапы работы.

1 этап: учитель делит текст на смысловые части.

2 этап: обучающиеся делятся на учебные группы.

3 этап: каждая учебная группа готовит текст на выразительное чтение и/или литературный перевод полученного отрывка.

4 этап: представитель группы готовит отчет, т.е. зачитывает вслух текст и его перевод.

5 этап: вся группа получает общую оценку за проделанную работу.

Такая форма работы предполагает индивидуальную ответственность каждого участника группы за общий успех и результат работы всей команды. Более того, обучение в сотрудничестве является преимуществом как для сильных учеников посредством объяснения учебного материала более слабым одноклассникам, для которых это становится дополнительной учебной мотивацией. То есть, в данном случае совместная работа дает

возможность каждому обучающемуся внести индивидуальный вклад в общую работу.

2. *Текстовая работа в группах* с использованием приема головоломки может быть реализована на примере темы «Времена года». Сложность выбранного текста определяется уровнем языковой подготовки школьников.

На 1 этапе учитель делит класс на подгруппы, каждая из которых получает разные фрагмента текста.

На 2 этапе обучающиеся в подгруппах читают полученный текст и обмениваются информацией с участниками других групп.

На 3 этапе участники команд возвращаются в свои подгруппы и делятся по очереди собранной информацией.

На 4 этапе организуется проверка понимания прослушанной информации других участников команды. С этой целью используются вопросы из учебника или составленные учителем. Кроме того, в качестве формы контроля могут быть предложены тестовые задания «Верно-неверно» или вопросы к тексту, которые разрабатывают более подготовленные школьники.

На 5 заключительном этапе обучающиеся оценивают работу всех участников группы.

3. *Введение или обобщение* учебной темы, например «Спорт», могут быть выстроены с учетом следующих фаз.

1 фаза предполагает запись учителем на карточках или на доске трех-четырех видов спорта (в зависимости от выбранной темы и количества обучающихся).

2 фаза определяется выбором каждого обучающегося определенного вида спорта, благодаря чему образуются группы из трех-четырех «единомышленников».

3 фаза заключается в том, что участники групп обсуждают выбранный вид спорта (подтему) и собирают всю информацию о ней.

4 фаза состоит в том, что участники групп разрабатывают вопросы для других групп.

5 фаза направлена на общую оценку усилий группы, приложенных для выполнения всех заданий.

4. Для *введения новых лексических единиц* может быть предложена следующая форма работы «По цепочке».

Первая фаза осуществляется посредством деления обучающихся на подгруппы по четыре человека.

Вторая фаза происходит через фронтальное введение и проработку лексики.

Третья фраза реализуется в малых учебных группах: обучающиеся получают карточки с заданием перевести и интерпретировать словосочетания, в которых содержатся ответы для проверки.

Четвертая фаза ориентирована на парную работу, в которой каждый по очереди проверяет ответы напарника по ключу.

Пятая фаза подразумевает объединение пар в четверки с дальнейшим заданием на правописание новых слов. Так, например, хорошо подготовленный школьник диктует слово (словосочетание), другие участники группы записывают слова под диктовку, после чего идет проверка. Для проработки ошибок обучающиеся записывают слова несколько раз до запоминания.

Шестая фаза завершает цикл письменным заданием для групп, по окончании которого все отчитываются по цепочке.

5. С целью *изучения грамматических тем* можно использовать прием обучения в сотрудничестве «Учимся вместе» и «Ажурная пила».

Прием «Учимся вместе» рассчитана на групповое заполнение обучающимися таблицы с такими наименованиями, как «Случаи употребления», «Указатели» и «Схемы». Так, учебный класс делится на три группы и получает свою задачу по карточкам. В карточках могут быть заданы типовые предложения по грамматической теме, которые распределяются следующим образом: первая группа определяет основные случаи употребления грамматической категории; вторая – находит в предложениях указатели, или слова-маркеры; третья – работает над составлением схем разных типов предложений.

По завершению работы над заполнением таблиц, школьники получают готовое правило для дальнейшего заполнения. Для закрепления и проверки полученных знаний на следующем занятии обучающимся могут быть предложены грамматические упражнения.

Прием «Ажурная пила» в отличие от приема «Учимся вместе» предполагает работу групп над заполнением всей таблицы. В каждой группе есть эксперты по всем отдельным категориям «Случаи употребления», «Указатели», «Схемы». Эксперты встречаются между собой, обсуждают экспертные темы и делятся собранной информацией в своих подгруппах. Такие способы взаимодействия способствуют систематизации знаний обучающихся. По окончании групповой работы каждый обучающийся в индивидуальном порядке выполняет тест. Индивидуальные результаты участников групп суммируются, после чего выводится общая оценка группе.

В качестве формы оценивания групповой работы, помимо балльной отметки, могут быть выбраны такие способы поощрения, как: сертификаты, дипломы, устная и письменная похвала. Кроме того, в качестве механизмов стимулирования может стать система самооценивания. Еще одним эффективным способом для создания и поддержания психологической комфортности обучающихся является создание ситуации успеха каждого обучающегося, что содействует повышению активности и мотивации для работы в группе.

Рассмотрим комплекс воспитательных мероприятий по направлениям внеурочной деятельности, рекомендованных Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования и разработанных в соответствии с методом обучения в сотрудничестве в процессе формирования гибких компетенций у младших школьников. Выделенный комплекс мероприятий был определен посредством качественных методов (включенное наблюдение и педагогический эксперимент) и реализован в ходе опытно-экспериментальной работы на базе МАОУ «Лицей – инженерный центр» Советского района г. Казани.

1. *Лингвистическое направление* предполагает организацию мероприятий на иностранных языках (рисунок 2, рисунок 3), способствующих развитию социально-поведенческой группы гибких компетенций (Фестиваль сказок, Праздник немецкого языка и культуры, Литературная гостиная, День Сурка, День Святого Валентина, Языковой лагерь и др.). Подготовка и проведение данных мероприятий проходит через все этапы группового взаимодействия и межличностного общения (с вариантами структур: мозаика, углы, круглый стол) благодаря которым повышается уровень иноязычной коммуникации и происходит активное приобщение к культурным традициям стран изучаемых языков.



Рисунок 2. *The Festival of Fairy Tales*
(Фестиваль сказок)



Рисунок 3. *Literature Meeting*
(Литературная гостиная)

2. *Общеинтеллектуальное направление* ориентировано на самостоятельное получение обучающимися новых знаний с помощью гибких компетенций. Одной из эффективных форм, полностью удовлетворяющей принципы реализации метода обучения в сотрудничестве, является веб-квест (рисунок 4). Преимуществом данной формы является ее исследовательский характер, которой определяется готовностью обучающихся находить оптимальные способы взаимодействия в группе для достижения общего успеха. При этом важным этапом является процесс саморефлексии, благодаря которому школьники, с помощью листов самооценивания анализируют свой индивидуальный вклад в работу группы (рисунок 5).



Рисунок 4. Игра «Веб-квест»



Рисунок 5. Листы самооценивания

3. *Коммуникативное направление* формирования гибких компетенций у младших школьников в условиях метода обучения в сотрудничестве обеспечивается в рамках организации такой формы, как «Живые встречи с интересными людьми». Такие встречи организуются с учетом пожеланий школьников в неформальной дружеской обстановке. В качестве приглашенных гостей выступают представители разных культур и сфер деятельности. Примером таких мероприятий является встреча с юным геологом (рисунок 5). Так, благодаря модерации геолога и фасилитации малых групп, младшие школьники смогли получить свой первый «геологический опыт» работы с минералами, а также расширить представления о специфике профессиональной деятельности геологов и углубить теоретические знания о геологическом наследии родного края. Еще одним ярким событием стало живое общение со студенткой из Германии (рисунок 6), познакомившей младших школьников с национальными особенностями немецкого образования в начальной школе, спортивными и гастрономическими предпочтениями немецких жителей. Школьники в свою очередь поделились результатами совместной проектной деятельности «Мой родной край – Республика Татарстан», продемонстрировав свои презентационные навыки в рамках межкультурной коммуникации на немецком и английском языках.



*Рисунок 4.
Встреча с геологом
Германии*



*Рисунок 5.
Встреча с гостьей из*

Так, представленные направления воспитательной работы в контексте применения метода обучения в сотрудничестве в процессе формирования гибких компетенций у младших школьников, соответствующий требованиям Целевой модели компетенций 2025 и Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, может стать примером для успешной интеграции в программу и опыт реализации внеурочной деятельности.

Одной из главных задач метода обучения в сотрудничестве является создание благоприятных условий для каждого участника группы. Развитие индивидуальной ответственности определяется способностью каждого участника команды к обучению с помощью совместных усилий всей группы.

Важным элементом метода обучения в сотрудничестве является групповое и индивидуальное оценивание результатов обучения школьников. Идея объединения обучающихся в малые группы является достаточно популярной в мировой практике. Так, групповые формы работы в рамках проектного метода были разработаны еще Дж. Дьюи. Тема эффективного применения групповых форм работы изучалась в разных странах: ФРГ (Майер, 1983; Хубер, 1984) [71], Нидерланды (Veeder, 1985; Ван Оуденховен., 1987); Канада (Циглер, 1981); Япония (Sugie et al., 1979); Нигерия (Окебукола, 1985). Самые значимые исследования проводились в США (Аронсон, 1978; Коген, 1986; Джонсон & Джонсон, 1987; Роберт Славин, 1990) [11, с. 55-56].

Еще Р.Славин [79] в 1989 году определил, что метод обучения в сотрудничестве имеет широкое распространение по всему миру. При этом он заметил яркую разницу между подходами метода обучения в сотрудничестве в странах США и Европы, Израиля и стран Британского Содружества.

Для американских школ данный метод направлен на развитие навыков, интерпретацию и анализ понятий, а также работу с информацией. Как правило, неоднородные учебные группы состоят из четырех участников, с постоянным составом, сохраняющимся на протяжении нескольких месяцев, и общей групповой оценкой.

Что касается стран Европы и Израиля и стран Британского Содружества, для них характерными являются неструктурированные дискуссии или групповые проекты. По сравнению с американским подходом состав групп является практически всегда непостоянным и меняется в зависимости от проекта. Главная цель организации групповых форм работы заключается, прежде всего, в развитии социализации и критического мышления. При этом самостоятельное изучение или обобщение учебного материала, а также формирование конкретных навыков не являются приоритетными задачами [79].

Выделенные формы являются актуальными во всех странах мира. Тем не менее, в США в учебном процессе больше внимания уделяется структурному подходу, содержательной части, а также навыкам.

Относительно способов организации групп в условиях метода обучения в сотрудничестве, можно рассматривать следующие их разновидности: неформальные, формальные и базовые группы.

Отличительной чертой *неформальных групп* является их краткосрочность, т.к. они являются временными и создаются в рамках одного занятия. Их цель состоит в том, чтобы настроить обучающихся на совместное осознанное изучение учебного материала. Такие формы организации групп способствуют эффективному проведению дискуссий перед монологом учителем или после него. Благодаря созданию неформальных групп решается одна из главных проблем фронтальной формы занятий, когда информация не затрагивает сознание обучающихся и педагогов.

В отличие от неформальных групп обучения в сотрудничестве, *базовые группы* относятся к долгосрочным формам существования коллектива и выполняют поддерживающую функцию. Благодаря данным группам обучающиеся добиваются более высоких академических успехов. Состав базовых групп может не меняться годами. Участники базовой группы имеют достаточно тесные контакты между собой, поэтому продолжают общение после учебных занятий. Так, например, в случае возникновения острых вопросов или интересных идей, члены базовой группы предпочитают обсуждать их со своими товарищами по команде. Более того, для обмена информацией участники группы пользуются общими папками.

Что касается *формальных групп*, они являются более структурированными и долгосрочными по сравнению с неформальными группами. В связи с чем, данные группы получают задания повышенного уровня сложности.

Метод обучения в сотрудничестве основан на базе научно-теоретических и практических разработках таких выдающихся психологов, как: Л.С. Выготского, Ж.Пиаже, А.Бандуры, Б.Ф. Скиннера и др. Термин «обучение в сотрудничестве» используется в качестве общего названия, объединяющего большую группу методов обучения, а именно:

Таблица 3

Периодическая система возникновения метода обучения в сотрудничестве

Автор метода	Когда был Внедрен	Название метода на английском языке	Название метода на русском языке
DeVries&Edwards	Начало 1970-х	Teams-Games-Tournaments (TGT)	Командно-игровые турниры
Sharan&Sharan	1976, 1984	Group Investigation	«Групповые исследования»
Johnson&Johnson	середина 1970-х	Constructive Controversy	Конструктивное противостояние
Aronson &	Конец	Jigsaw Procedure	«Встреча

Associates	1970-х		экспертов»
R.Slavin	1985-1986	Jigsaw-2	«Встреча экспертов-2»
Slavin & Associates	Конец 1970-х	Students Teams -Achievements Divisions (STAD)	«Студенческие команды и командные успехи»
Kagan	середина 1980-х	Cooperative Learning Structures	Структуры (приемы) кооперативного обучения
Robert E. Slavin	середина 1980-х	Student Team Learning (STL)	«Обучение в команде»
Stevens, Slavin, & Associates	конец 1980-х	Cooperative Integrated Reading & Composition (CIRC)	Кооперативная Интеграция Чтения и Письменных Сочинений
Slavin, Leavey, and Madden	1981	Team Assisted Individualization or Team Accelerated Instruction (TAI)	«Командная помощь»
David Johnson, Roger Johnson	1987 год	Learning Together	«Учимся вместе»

К основным признакам метода обучения в сотрудничестве принято относить следующие особенности:

1. *Позитивная взаимная зависимость (positive interdependence)* проявляется в готовности участников группы к взаимному доверию и взаимопомощи для достижения общей цели.

2. *Персональная ответственность (personal accountability)* предполагает индивидуальную ответственность каждого участника группы за качественное исполнение своей доли работы, т.к. от этого зависит успех всей команды.

3. *Навыки командной работы (appropriate collaborative skills)* определяются наличием у обучающихся следующего набора умений и навыков: взаимодоверие, лидерские качества, решительность, коммуникабельность, готовность к конструктивному разрешению конфликтных ситуаций.

4. *Командное взаимодействие (group processing)* означает совместное выявление учебных целей внутри команды, систематическое оценивание индивидуального вклада каждого участника в достижение общей цели, анализ ошибок и неудач группы для дальнейшего их устранения.

5. *Разнородность группы (heterogeneous groups)* дает преимущество каждому члену команды, благодаря тому, что все участники группы обладают индивидуальными особенностями и имеют свои сильные стороны.

При этом только формирование групп и обеспечение их готовыми учебными заданиями не гарантирует успех. Намного важнее создать условия для самостоятельной учебной деятельности обучающихся, когда они в состоянии принимать активное участие в конструировании собственных знаний. В соответствии с этим повышается значение проблемы мотивации школьников к обучению в сотрудничестве.

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что метод обучения в сотрудничестве является универсальным для формирования у обучающихся целого комплекса основополагающих умений, навыков и компетентностей, способствующих академическому и жизненному успеху. К позитивным изменениям можно отнести: способность к четкой аргументации, развитое критическое мышление, высокий уровень учебной мотивации, готовность к выстраиванию уважительных отношений с окружающими вне зависимости от религиозных, национальных и социальных различий. Еще одним преимуществом метода обучения в сотрудничестве является формирование самостоятельности и сплоченности классного коллектива. Систематическое применение приемов метода обучения в сотрудничестве позволяет не только разнообразить учебный процесс, но и обогатить познавательный опыт обучающихся. Для педагогов важно приобрести опыт организации коммуникативной и творческой деятельности школьников. Именно поэтому метод обучения в сотрудничестве представляет особый интерес для современной школы.

Как заметил знаменитый американский промышленник Генри Форд, объединение людей в группы является всего лишь началом, когда люди продолжают оставаться вместе – это достижение, совместная работа – вот что значит настоящий успех.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Тема гибких компетенций становится одной из наиболее актуальных проблем в эпоху глобального развития цифровизации в образовании. Теоретические основы проблемы формирования гибких компетенций вызывают все больший интерес ученого сообщества, находя свое отражение в исследовании модели компетенций «Россия 2025: от кадров к талантам».

В результате изучения разных позиций ученых к интерпретации понятия «гибкие компетенции», выделены базовые компоненты гибких компетенций. В качестве компонентов формирования гибких компетенций младших школьников были выбраны: когнитивный (знания в сфере компетентной деятельности), функциональный (умения и навыки), психологический (мотивационная составляющая, готовность личности к разнообразной деятельности) и социальный (способность и готовность взаимодействовать с другими людьми, выполнять различные социальные роли в группе и коллективе).

Анализ научно-педагогической литературы по проблеме формирования гибких компетенций младших школьников дает возможность понимать их как метапредметные, междисциплинарные, многомерные (умственные процессы и интеллектуальные умения), многофункциональные (решение задач в различных сферах жизнедеятельности) компетенции, формирующиеся у обучаемых в образовательной деятельности, в рамках Федерального государственного стандарта начального общего образования.

Вопрос формирования гибких компетенций у младших школьников за рубежом рассматривается на примере стран Канады, Финляндии, Соединенных Штатов Америки, Южной Кореи, Китая, России, Германии. Несмотря на различия в содержательном наборе гибких компетенций и способах их формирования, прослеживается закономерность в общих чертах – критическое мышление, навыки общения и работы в сотрудничестве, креативность, цифровая компетентность.

Интерес мировых исследователей к вопросу формирования у младших школьников гибких компетенций отражен в нормативных документах стран, переживающих период ускоренного развития технологий и сопутствующих социальных изменений, в которых произошло интенсивное реформирование национальных образовательных систем.

Особая роль отводится личности педагога, имеющего инновационный тип мышления, готового принимать современные вызовы общества и образования, способного объективно оценивать результаты своей психолого-педагогической и воспитательной работы, а также открытого к непрерывному повышению профессиональной квалификации.

В ходе занятий по формированию гибких компетенций младшие школьники учатся самостоятельно формулировать проблемные вопросы, находить на них ответы, сравнивать позицию окружающих, опираясь на собственный опыт, выражать свои взгляды и суждения относительно

изучаемых тем. Как члены учебного сообщества, младшие школьники получают поддержку и поощрение в своих идеях и инициативах, что усиливает их способности к самостоятельным поступкам. В то же время у младших школьников развивается способность самостоятельного поиска и использования информации, а также совместного решения задач, построения аргументации, рассуждения, выводов и изобретений. Задача педагога заключается в организации следующих условий для поиска инновационных ответов: развитие у младших школьников навыков видеть альтернативу, непредвзято анализировать и комбинировать мнения, мыслить нестандартно.

Для достижения поставленных задач в ходе образовательного процесса требуется всестороннее включение игровых форм и физической активности, применение экспериментальных и других активных подходов, а также различных форм искусства, способствующих позитивному восприятию младших школьников процесса обучения и развитию у них способности креативного мышления.

Важное место в процессе формирования гибких компетенций младших школьников имеет понятие «метод обучения в сотрудничестве», выделенный как один из ведущих и универсальных с точки зрения его реализации, т.к. способствует развитию гибких компетенций. Данный метод рассматривается с позиции следующих принципов: индивидуализации, гибкости, элективности, контекстности и сотрудничества.

Отличительные признаки метода обучения в сотрудничестве реализуются в различной степени на примере таких приемов, как: групповое ралли, групповая головоломка, ажурная пила, учимся вместе и др. Решающим фактором успеха методов обучения в сотрудничестве является интерактивное поведение обучающихся.

В контексте метода описаны пять базовых признаков, среди них: позитивная взаимозависимость участников группы; индивидуальная ответственность каждого участника группы; социальные навыки участников группы; интерактивное поведение участников группы; саморефлексия по завершению групповой работы. Тем не менее, эффективность данного метода во многом зависит от личности педагога, от его способности к профессиональному самосовершенствованию.

Суть выбранного метода состоит, прежде всего, в разностороннем формировании у школьников практических умений и навыков, необходимых для реализации их в творческой деятельности. Все это делает процесс обучения неразрывным, т.е. реализуется принцип объединения теории с практикой.

Таким образом, процесс формирования гибких компетенций у младших школьников является более эффективным в условиях метода обучения в сотрудничестве. Данный метод обеспечивает развитие коллективистских отношений между школьниками, готовых к самостоятельному поиску необходимой информации с помощью индивидуальных и совместных усилий группы. Использование метода обучения в сотрудничестве как альтернативы

традиционным методам обучения формирует у обучающихся положительное отношение к учебному процессу – действенному, осознанному, ответственному. Более того, последовательное применение исследуемого метода дает предпосылки для успешной самореализации и самоактуализации личности и дальнейшего развития в своей профессиональной деятельности.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

РАЗДЕЛ I.

1. Каковы отличия понятий «компетенции» и «компетентность»?
2. Каковы этапы становления компетентностно-ориентированного подхода в образовании?
3. Каковы особенности младшего школьного возраста?
4. Что вы понимаете под «гибкими компетенциями»?
5. Какие составляющие компоненты гибких компетенций вы можете назвать?
6. Какие факторы должна учитывать образовательная деятельность младшего школьника, направленная на формирование гибких компетенций?
7. Какие ключевые, или гибкие компетенции выпускника начальной школы представлены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования?

РАЗДЕЛ II.

8. Какие компоненты гибких компетенций выделяет Финский стандарт?
9. Каковы особенности формирования гибких навыков у школьников в США?
10. Каковы преимущества в образовательной практике Южной Кореи в формировании гибких навыков школьников?
11. Какие частные и общие черты вы можете перечислить в Китайском опыте формирования гибких компетенций младших школьников?
12. Каковы способы формирования гибких компетенций школьников в Германии?
13. Какие имитационные методы вы можете назвать?
14. Что вы понимаете под методом обучения в сотрудничестве?
15. Каковы особенности метода обучения в сотрудничестве?
16. Какие приемы обучения младших школьников в сотрудничестве вы можете назвать?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абашкина О. Soft skills: ключ к карьере. – URL: <http://www.pro-personal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere> (дата доступа: 13.05.2020).
2. Азизова Д.Б. Воспитание культуры учебного сотрудничества младших школьников в классах со смешанным национальным составом учащихся: дис. канд. пед. наук. – М., 2008. – 192 с.
3. Андреев В.И. Базовые законы и идеология гарантированного качества высшего образования // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 3 (41). – С. 11-16.
4. Аргунова М.В. Ключевые образовательные компетенции и оценка их сформированности // Математика в школе. – 2009. – №6. – С. 21–24.
5. Базаров Т.Ю., Ерофеев, А.К., Шмелев, А.Г. Коллективное определение понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания // Вестник Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. – 2014. – № 1. – С. 87–102.
6. Большой толковый словарь русского языка / С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
7. Бутенко В., Полуниин К. и др. Россия 2025: от кадров к талантам. – URL: http://image-src.bcg.com/Images/Skills_Outline_web_tcm27-175469.pdf (дата обращения: 08.01.2020).
8. Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества // М.: центр «Педагогический поиск, 2000. – 198 с.
9. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 205 с.
10. Гайдученко Е., Марушев А. Эмоциональный интеллект. – URL: <https://l-a-b-a.com/lecture/show/99> (дата доступа: 24.11.2019).
11. Гильмеева Р.Х. Некоторые аспекты когнитивного моделирования в профессиональном образовании // «Когнитивное моделирование в профессиональном образовании»: сборник материалов Международной научно-практической конференции (24 октября 2019 года). – Казань: ФГБНУ «ИППСП», 2019. – С. 50-58.
12. Голуб Г.Б. Метод проектов – технология компетентностноориентированного образования: методическое пособие для педагогов и руководителей проектов учащихся основной школы. – Самара: Изд. дом «Федоров», 2006. – 176 с.
13. Голуб Г.Б. Попытка определения компетенции как образовательного результата // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара. – Самара: Профи, 2001. – С. 13–18.
14. Гриффин П. Школам нужны аналитики. URL: <http://www.edutainme.ru/post/griffin/> (дата доступа: 29.12.2019).

15. Давидова В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать. – URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> (дата обращения: 02.06.2021).

16. Денисова С.А. Методика формирования учебно-познавательного компонента иноязычной коммуникативной компетенции студентов на основе информационных и коммуникационных технологий: английский язык, направление подготовки «лингвистика»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.А. Денисова. – Тамбов, 2015. – 174 с.

17. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. – М.: Национальное образование, 2012. – 416 с.

18. Жолдсбаева С.А. Формирование социокультурной компетенции у старшеклассников школы-интерната: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.А. Жолдсбаева. – Челябинск, 2014. – 215 с.

19. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос», 2006. – №5. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 22.10.2014).

20. Зимняя И.А. Об инновациях в образовательном процессе (на примере компетентностно-ориентированной образовательной программы) // Акмеология. – 2009. – №1 (29). – С. 32-36.

21. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат образования (идеализированная модель) – Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 10-19.

22. Зиновьева Т.И., Львова А.С. Проектирование образовательного процесса подготовки педагогических кадров в интернатуре // Актуальные вопросы повышения квалификации педагогических и руководящих работников сферы образования города Москвы. Сборник материалов I Международной научно-практической конференции. Ярославль–Москва: Издательство «Канцлер», 2013. – С. 91–95.

23. Зиновьева Т.И. Формирование профессиональной компетенции учителя начальных классов в области языкового образования // Начальная школа. – 2010. – № 3. – С. 48–52.

24. Ильина М.В. Педагогические условия формирования ключевых компетенций учащихся основной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.В. Ильина. – Калининград, 2011. – 234 с.

25. Канардов И. Soft skills и Hard skills – в чем разница? – URL: <http://www.znai.su/statya/soft-skills-i-nard-skills-%E2%80%93-vchem-raznica>.

26. Койнова-Цельнер Ю.В. Потенциал кооперативного обучения в дидактике высшей школы // Современные концепции и технологии гарантированного качества высшего образования. Сб. статей участников // Международной научно-практической конференции / под науч. ред. В.И.Андреева, Казань, 2014. – С. 124-130.

27. Компетенции 21 века в национальных стандартах школьного образования. Аналитический обзор в рамках проекта подготовки

международного доклада «Ключевые компетенции и новая грамотность: от деклараций к реальности». – URL: https://vbudushee.ru/files/4countrycases_1.pdf (20.01.2021).

28. Кондаков А.М. Образование как ресурс развития личности, общества, государства: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 42 с.

29. Костина Н.Ю., Медник И.С. Развитие гибких навыков школьников // Педагогический институт им. В.Г. Белинского: традиции и инновации: материалы Всерос. научн. конф., посвященной 80-летию Педагогического института им. В.Г. Белинского. Пенза, 2019. – С. 141-144.

30. Кругликов В.Н. Активное обучение в техническом вузе: теория, технология, практика. – СПб. : ВИТУ, 1998. – 308 с.

31. Маркова А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. – М.: Просвещение, 1983. – 145 с.

32. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

33. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

34. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.

35. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (до 2025 г.), утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 04.10.00 г. №751 // Народное образование. – 2000. – № 2. – С.14–28.

36. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. – М.: АПО РАО, 1998. – 134 с.

37. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования // Оценка качества профессионального образования: Проект ДЕЛФИ. Доклад 5. – М.: Европейский фонд подготовки кадров, 2001. – С. 31–48.

38. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA-2018 и их интерпретация / Адамович К. А., Капуза А. В., Захаров А.Б., Фрумин И.Д.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 28 с.

39. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.

40. Положение о единой трудовой школе РСФСР: из статьи Н.К. Крупской в журнале «На путях к новой школе»: хрестоматия по истории советской школы и педагогики: учеб. пособие. – Москва: Просвещение, 1972. – С. 87–88.

41. Попов Е.Б. Социально-педагогические аспекты гуманизации образования. – СПб. : Экспресс, 2006. – 250 с.

42. Портланд Ю. Что такое soft skills и почему они так важны для карьеры? – URL: <http://dnevnykuspeha.com/rabota-ikarera/chto-takoe-soft-skills-i-pochemu-oni-tak-vazhnyi-dlya-kareryi.html>.

43. Прокудин Ю.П., Миленко Е.А. Формирование универсальных учебных действий учащихся в условиях учебного сотрудничества // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы. – 2016. – Т. 12. – С. 620-623.

44. Рунов С.С. Подготовка воспитателей детских учреждений в социально-педагогическом наследии И.Г. Песталоцци: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 187 с.

45. Рыбакина Н.А. Компетентностный подход как основа реализации непрерывного образования // Вестник Воронежского государственного технического университета. – Том 9. – № 2 (3). – 2013. – С. 109–112.

46. Сандра Л. Ренегар «Вместе мы знаем больше чем каждый из нас». Кооперативное обучение в высшем образовании. // Сборник рефератов статей по дидактике высшей школы. Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Мн., Пропилеи. – 2001. – С. 108-118.

47. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

48. Сосницкая О. Soft skills: мягкие навыки твердого характера. – URL: <http://be-st.ru/ru/blog/13> (дата доступа: 23.11.2019).

49. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: Мир книги, 2001. – 101 с.

50. Татаурщикова Д. Soft skills. – URL: <https://4brain.ru/blog/soft-skills> (дата доступа: 21.11.2019).

51. Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». – URL: kremlin.ru/events/president/news/57425 (дата обращения: 8.02.2020).

52. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н.Зиила, Дж.Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.

53. Флоренский П.А. Собрание сочинений. Философия культа (Опыт православной антропологии) / П. А. Флоренский. – Москва: «Мысль», 2004. – 152 с.

54. Холстед М. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании // Современные подходы к

компетентностноориентированному образованию: материалы семинара . – Самара: Профи, 2001. – С. 8–12.

55. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Томск: Изд-во Том. ун-та ; М. : Барс, 1997. – 392 с.

56. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М., 1972 (англ. 1965). – 31 с.

57. Худоминский П.В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917– 1981 гг.) / П. В. Худоминский. – Москва : Педагогика, 1986. –184 с.

58. Шипилов В.И. Перечень навыков soft skills и способы их развития. – URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (дата обращения: 10.02.2020).

59. Шишканова В.В. Формирование социокультурной компетенции у студентов неязыкового вуза (бакалавриат, немецкий язык) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 /в.В. Шишканова. – М., 2016. – 167 с.

60. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? [Электронный ресурс]. – URL: http://www.experiment.lv/rus/biblio/cuk_kak_mlاد.htm. (режим доступа: 19.01.2020).

61. Aronson E., Blaney N., Sikes J., Stephan C., and Snapp M. Busing and racial tension: The jigsaw route to learning and liking // *Psychology Today*, 1975. – P. 43-59.

62. Fend H. *Neue Theorie der Schule der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, 2016. – 205 S.

63. Hentig H. *Die Schule neu denken*. Beltz, Weinheim, 2012. – 205 S.

64. Huber A.A. (2004). *Kooperatives Lernen – Kein Problem*. Leipzig: Klett.

65. Johnson D.W., Johnson R.T. & Smith, K.A. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15-29.

66. Jurkowski S. *Soziale Kompetenzen und Lernerfolg beim kooperativen Lernen*. – Kassel, 2011. – S. 40-49.

67. Kopp B., Ertl B., & Mandl, H. (2006). Wissensschema und Skript Förderung der Anwendung von Theoriewissen auf kooperative Aufgabenbearbeitung in Videokonferenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(3). – P. 132-138.

68. Kurzfassung aus dem pädagogischen Konzept der Privaten Ganztagsgrundschule der Privaten Schule IBB GmbH Dresden. – URL: [Kurzkonzeption_GS%20.pdf](#) (дата обращения: 9.02.2020).

69. Le Deist, F.D. Что такое компетенции? [Электронный ресурс] / F.D. LeDeist, J. Winterton. – URL: <http://www.hr-portal.ru/article/chtotakoe-kompetentsii#ftnd2>. (режим доступа: 21.12.2019).

70. Mattes W. *Methoden für den Unterricht*, 2013. S. 46-47.

71. Meyer H. (1993). *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen.
72. Ontario Ministry of Education (2013d). Creating Pathways to Success. An Education and Career/Life Planning Program for Ontario Schools. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/cps/Creating PathwaysSuccess.pdf>
73. Ontario Ministry of Education (2016f). Financial Literacy: Scope and Sequence of Expectations. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/FinLitGr4to8.pdf>
74. Ontario Ministry of Education (2016b). Ontario's Well-Being Strategy for Education. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/about/WBDiscussionDocument.pdf>
75. Ontario Ministry of Education (2017g). Environmental Education: Scope and Sequence of Expectations. The Ontario Curriculum, Grades 1–8, and the Kindergarten Program. 2017 Edition. http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/environmental_ed_kto8_eng.pdf
76. Qing Xiong, Dequan Zhu (2019). The domain of knowledge structure: The logic and pattern of integrating key competencies into teaching materials // *Contemporary Education Sciences*. – No. 02. – P. 18–22.
77. Reader zum Seminar „Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements“ (Modul BW2), 2014. – S. 128-142
78. Renkl A. (1997). *Lernen durch Lehren*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
79. Slavin R.E., Hurley E.A. & Chamberlain A. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. In W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology, Volume 7, Educational Psychology* (pp. 177-198). New York: Wiley.
80. Stasser, G., and W. Titus. (1987). "Effects of Information Load and Percentage of Shared Information on the Dissemination of Unshared Information During Group Discussion," *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 53, pp. 81-93.
81. Stasser, G., D. Stewart, and G. M. Wittenbaum. 1995. "Expert Roles and Information Exchange During Discussion: The Importance of Knowing Who Knows What," *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 31, pp. 247-265.
82. Tao Xin, Yu Jiang, Chongde Lin, Baoguo Shi, Xia Liu (2016). On the connotation characteristics, framework and orientation of core competencies in student development // *Journal of the Chinese Society of Education*. – No. 06. – P. 3–7.
83. Youqing Chen (2019). Enhancing student core competencies of language through questioning // *Reference for Elementary Teaching*. – No. 04. – P. 50.
84. Yuping Tian, Huimin Fan (2017). Research on core student development competencies based teacher training courses // *Journal of Chifeng University (Natural Science Edition)*. – Vol. 33 (20). – P. 225–227.
85. While R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. – *Psychological review*, 1959. – №66. – P. 297-333.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Программа внеурочной деятельности по формированию гибких компетенций младших школьников для 1-4 классов

Пояснительная записка

Программа внеурочной деятельности разработана в соответствии с требованиями:

- Федерального закона от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации»;
- Приказа Минпросвещения от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»;
- Методических рекомендаций по уточнению понятия и содержания внеурочной деятельности в рамках реализации основных общеобразовательных программ, в том числе в части проектной деятельности, направленных письмом Минобрнауки от 18.08.2017 № 09-1672;
- Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденной распоряжением Правительства от 29.05.2015 № 996-р; СП 2.4.3648-20;
- СанПиН 1.2.3685-21;
- основной образовательной программы НОО.

Программа учитывает возрастные, общеучебные и психологические особенности младшего школьника.

Цель программы: формирование гибких компетенций у младших школьников в условиях метода обучения в сотрудничестве.

Целью изучения блока «**Что нужно знать про гибкие компетенции?**» является развитие способности у обучающихся к критическому мышлению, осмыслению сущности гибких компетенций, использования их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей для активного участия в жизни общества.

Целью изучения блока «**Что делать с гибкими компетенциями?**» является формирование у обучающихся креативных способностей в рамках проектной, конкурсной, тренинговой и интеллектуально-творческой форм деятельности для реализации созидательного начала у младших школьников.

Целью изучения блока «**Кто и что может помочь развить гибкие компетенции?**» является развитие у обучающихся коммуникативных способностей, формирование познавательного интереса в сфере самопознания и мотивационно-ценностного компонента.

Целью изучения блока «**Как гибкие компетенции помогают в сотрудничестве с людьми?**» является формирование у младших школьников способности к кооперации, а также получение и применение практических навыков взаимодействия в гетерогенных и гомогенных группах.

Программа курса внеурочной деятельности предназначена для реализации в 3 классе начальной школы и рассчитана на 34 часа (при 1 часе в неделю).

В первом полугодии проводятся занятия по формированию у младших школьников навыков критического мышления и креативных способностей, во втором полугодии – по формированию коммуникативных и кооперативных навыков.

Задачи программы:

1. Совершенствование навыков общения со сверстниками и коммуникативных умений.
2. Развитие навыков совместной деятельности со сверстниками, становление качеств, обеспечивающих успешность участия в коллективной деятельности.
3. Формирование культуры поведения в информационной среде.

Учебный курс предназначен для обучающихся 1–4-х классов; рассчитан на 1 час в неделю / 34 часа в год в каждом классе.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

Блок 1 «Что нужно знать про гибкие компетенции?» (1-8 занятия): комплекс знаний в сфере компетентной деятельности, а, именно, гибких компетенций и их влиянии на успех в жизни. Разрешите представиться. Каждый сам за себя. Все мы разные. Мои гибкие компетенции. Ставим цели SMART. Карта цели. Кто такой успешный человек? Как выбрать профессию?

Блок 2 «Что делать с гибкими компетенциями?» (9-17 занятия): совокупность личностных умений и навыков, практический опыт определения проблемных зон и выстраивание способов их решения. Мои личностные качества. Сказкотерапевтический тренинг «Деревья – характеры из большого леса». Культура стран мира. Мой родной край. Литературная гостиная. Арт-терапия. Пластилинотерапия. Чему я научился?

Блок 3 «Кто и что может помочь развить гибкие компетенции?» (18-25 занятия): мотивационная составляющая по формированию гибких компетенций, готовность личности к разнообразной деятельности с целью повышения уровня сформированности гибких компетенций. Гости из будущего. Встреча с интересным человеком. Как ставить и достигать жизненные цели? Мои ценности. Мои интересы. Барьеры. Отдых на море. Автопортрет.

Блок 4 «Как гибкие компетенции помогают в сотрудничестве с людьми?» (26-34 занятия): способность и готовность взаимодействовать с другими людьми, выполнять различные социальные роли в группе и коллективе: пары; я и ты; тройки; четверки; я, ты, он, она; команды; мы одна команда.

Планируемые результаты освоения курса внеурочной деятельности

Личностные результаты:

- первоначальные представления о человеке как члене общества, о правах и ответственности, уважении и достоинстве человека, о нравственно-этических нормах поведения и правилах межличностных отношений;
- признание индивидуальности каждого человека;
- проявление сопереживания, уважения и доброжелательности;
- неприятие любых форм поведения, направленных на причинение физического и морального вреда другим людям.

Метапредметные результаты

базовые логические действия:

- сравнивать объекты, устанавливать основания для сравнения, устанавливать аналогии;
- объединять части объекта (объекты) по определенному признаку, классифицировать предложенные объекты;
- находить закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях на основе предложенного педагогическим работником алгоритма;
- выявлять недостаток информации для решения учебной (практической) задачи на основе предложенного алгоритма;
- устанавливать причинно-следственные связи в ситуациях, поддающихся непосредственному наблюдению или знакомых по опыту, делать выводы;

базовые исследовательские действия:

- определять разрыв между реальным и желательным состоянием объекта (ситуации) на основе предложенных педагогическим работником вопросов;
- с помощью педагогического работника формулировать цель, планировать изменения объекта, ситуации;
- сравнивать несколько вариантов решения задачи, выбирать наиболее подходящий (на основе предложенных критериев);

- проводить по предложенному плану опыт, несложное исследование по установлению особенностей объекта изучения и связей между объектами (часть – целое, причина – следствие);

- формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения (опыта, измерения, классификации, сравнения, исследования);

- прогнозировать возможное развитие процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях;

работа с информацией:

- выбирать источник получения информации;

- согласно заданному алгоритму находить в предложенном источнике информацию, представленную в явном виде;

- распознавать достоверную и недостоверную информацию самостоятельно или на основании предложенного педагогическим работником способа ее проверки;

- соблюдать с помощью взрослых (педагогических работников, - родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся) правила информационной безопасности при поиске информации в интернете;

- анализировать и создавать текстовую, видео-, графическую, звуковую информацию в соответствии с учебной задачей;

- самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации.

Овладение универсальными учебными коммуникативными действиями:

общение:

- воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения в знакомой среде;

- проявлять уважительное отношение к собеседнику, соблюдать правила ведения диалога и дискуссии;

- признавать возможность существования разных точек зрения;

- корректно и аргументировано высказывать свое мнение;

- строить речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей;

- создавать устные и письменные тексты (описание, рассуждение, повествование);

- готовить небольшие публичные выступления;

- подбирать иллюстративный материал (рисунки, фото, плакаты) к тексту выступления;

совместная деятельность:

- формулировать краткосрочные и долгосрочные цели (индивидуальные с учетом участия в коллективных задачах) в стандартной (типовой) ситуации на основе предложенного формата планирования, распределения промежуточных шагов и сроков;

- принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы;

- проявлять готовность руководить, выполнять поручения, подчиняться;

- ответственно выполнять свою часть работы;

- оценивать свой вклад в общий результат;

- выполнять совместные проектные задания с опорой на предложенные образцы.

Овладение универсальными учебными регулятивными действиями:

самоорганизация:

- планировать действия по решению учебной задачи для получения результата;

- выстраивать последовательность выбранных действий;

самоконтроль:

- устанавливать причины успеха/неудач учебной деятельности;

- корректировать свои учебные действия для преодоления ошибок.

Сформирован интерес:

- к чтению, произведениям искусства, театру, музыке, выставкам и т. п.;
- общественным явлениям, понимать активную роль человека в обществе;
- художественному творчеству.

Сформированы умения:

- устанавливать дружеские взаимоотношения в коллективе, основанные на взаимопомощи и взаимной поддержке;
- проявлять бережное, гуманное отношение ко всему живому;
- соблюдать общепринятые нормы поведения в обществе;
- распознавать асоциальные поступки, уметь противостоять им; проявлять отрицательное отношение к аморальным поступкам, грубости, оскорбительным словам и действиям.

ОЦЕНКА ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Обучение ведется на безотметочной основе.

Для оценки эффективности занятий можно использовать следующие показатели:

- степень помощи, которую оказывает учитель учащимся при выполнении заданий;
- поведение детей на занятиях: живость, активность, заинтересованность обеспечивают положительные результаты;
- результаты выполнения тестовых заданий и заданий из конкурса эрудитов, при выполнении которых выявляется, справляются ли ученики с ними самостоятельно;
- косвенным показателем эффективности занятий может быть повышение качества успеваемости по математике, русскому языку, окружающему миру, литературному чтению и другим предметам.

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

№ п/п	Тема	Цели занятия	Формы и методы работы
Блок 1 «Что нужно знать про гибкие компетенции?»			
1	Разрешите представить себя	Знакомство с группой и с психологическим тренингом, формирование доверительной атмосферы, мотивация к участию в дальнейших занятиях.	упражнение «Символ», анкета «Нужно ли развивать личностные качества (гибкие компетенции)?»
2	Каждый сам за себя	Развитие в коллективе благополучного психологического климата, благоприятного для процесса обучения.	упражнение «Ассоциации», брейнсторминг «Мой класс – моя команда»
3	Все мы разные	Формирование толерантного отношения друг к другу.	тренинг-игра «Мы похожи, мы отличаемся»
4	Мои гибкие компетенции	Знакомство с понятием и сущность гибких компетенций, или личностных качеств.	мини-лекция «Мои гибкие компетенции»
5	Ставим цели SMART	Развитие знаний и навыков эффективного целеполагания.	игра "Золотая рыбка" мини-лекция "Схема для постановки целей SMART
6	Карта цели	Формирование навыков проектирования целевых установок.	мини-проект «Карта цели»
7	Кто такой успешный человек?	Развитие интереса к достижению жизненного успеха на примере беседы с успешным человеком.	встреча с успешным человеком

8	Как выбрать профес-сию ?	Обогащение знаний детей о различных профессиях, показывая значимость каждой для общества.	квест "Правила выбора профессии"
Блок 2 «Что делать с гибкими компетенциями?»			
9	Мои личные качества	Осознание собственных личностных качеств, собственной привлекательности.	упражнение «Не хочу хвастаться, но я ...», «Я мог бы быть» модифицированная методика «Тест на выявление готовности к обучению в интерактивном режиме» Е.В. Коротяевой
10	Характер человека	Развитие навыков рефлексии и метафорического мышления.	упражнение «Деревья-характеры»
11	Культура стран мира	Расширение культурных представлений школьников, развитие языковых компетенций.	мастер-класс «Виртуальное путешествие в Европу»
12	Мой родной край	Развитие у школьников целостного представления о родном крае: природных богатствах, культуре, истории, искусстве.	квиз «Мой родной любимый край»
13	Мой родной край	Развитие навыков проектной деятельности в условиях обучения в сотрудничестве.	проект «Моя Республика»
14	Литературная гостиная	Развитие креативных и коммуникативных способностей, навыков самопрезентации	конкурс чтецов
15	Арт-терапия	Воспитание любви и интереса к творчеству	мастер-класс – аппликация «Гроздь винограда»
16	Пластилинотерапия	Снятие эмоционального напряжения посредством группового взаимодействия, формирование благоприятного психологического климата с помощью сотрудничества и взаимопомощи внутри группы	упражнение «Пластилинотерапия»
Проверочная работа			
17	Проверь себя	Диагностика полученных знаний в первом полугодии.	Анкета для выявления наиболее важных метапредметных результатов (для учащихся)
Блок 3 «Кто и что может помочь развить гибкие компетенции?»			
18	Гости из будущего	Развитие творческих способностей посредством письменного выражения своих мыслей, идей, чувств.	эссе "Что нужно делать сегодня, чтобы достичь своей цели через 5 лет?"
19	Встреча с интересным человеком	Расширение знаний детей о деятельности взрослых, формирование понятия «деятельность людей», ознакомление детей с профессиями взрослых.	встреча с интересным человеком
20	Как ставить	Развитие готовности к осознанному	упражнение «Эпитафия»

	и достигать жизненные цели	выстраиванию жизненных целей.	
21	Мои ценности	Воспитание духовно-нравственных качеств ценностно-мотивационной сферы личности.	игра-аукцион
22	Мои интересы	Определение интересов в учебной и будущей профессиональной деятельности.	анкетирование «Моя интересограмма»
23	Барьеры	Развитие коммуникативных навыков, эмпатии, доброжелательности.	ролевая игра «Барьеры»
24	Отдых на море	Оптимизация эмоционального состояния.	релаксация «Отдых на море»
25	Автопортрет	Развитие навыков самоанализа и саморефлексии, сплоченности и взаимодействия.	упражнение «Автопортрет»,
Блок 4 «Как гибкие компетенции помогают в сотрудничестве с людьми?»			
26	Пары	Развитие навыков взаимодействия и выбор ролей (сотрудничество, соперничество, компромисс).	упражнение «Карандаш», тест «Уровень сотрудничества в детском коллективе» Д.Б. Эльконина
27	Я и ты	Развитие умений четко и однозначно излагать информацию, понимать, внимательно слушать и действовать по инструкции.	упражнение «Рисование по инструкции»
28	Тройки	Развитие навыков сплочения, открытого общения и командной работы.	упражнение «Собери ПК»
29	Четверки	Поиск сходств и общностей в гетерогенных группах.	упражнение «Элитный клуб»
30	Я, ты, он, она	Развитие навыков коллективной работы и полноценного использования всех доступных ресурсов в группе.	упражнение «Мы строим башню»
31	Команды	Формирование пространственного мышления и творческого воображения.	упражнение «Мы рисуем слона»
32	Мы одна команда	Развитие навыков командообразования, пространственного воображения и внимательности.	упражнение «Фигуры»
33	Мой уровень сотрудничества	Развитие навыков работы в команде, а так же активизация концентрации внимания.	упражнение «Арифметические действия»
Проверочная работа			
34	Проверь себя	Диагностика полученных знаний во втором полугодии.	анкета «Нужно ли развивать личностные качества (гибкие компетенции)?»

УЧЕБНОЕ ИЗДАНИЕ

**ИЛАЕВА Раиля Анисовна
МАСАЛИМОВА Альфия Рафисовна**

**ЭФФЕКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ
РАЗВИТИЯ ГИБКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ**

учебно-методическое пособие

данные указывает издательство