

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

**ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ
И СОХРАНЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ УЧИТЕЛЯ В XXI ВЕКЕ**

**Сборник научных трудов
VIII Международного форума по педагогическому образованию**

Часть II



КАЗАНЬ

2022

УДК 37
ББК 74
О-23

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

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

Редакционная коллегия:
кандидат педагогических наук, доцент **Т.А. Баклашова**;
кандидат педагогических наук, доцент **Э.Г. Галимова**;
научный сотрудник **А.Ю. Васенина**;
научный сотрудник **Л.Ф. Гойбова**;
научный сотрудник **П.А. Ахметзянова**;
научный сотрудник **В.В. Искру**;
научный сотрудник **Э.И. Фатхулова**

О-23 **Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке** [Электронный ресурс]: сборник научных трудов VIII Международного форума по педагогическому образованию. – Электронные текстовые данные (1 файл: 7,16 Мб). – Казань: Издательство Казанского университета, 2022. – Ч. II. – 659 с. – Системные требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <https://ifte.kpfu.ru>. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-00130-637-5 (Ч. II)
ISBN 978-5-00130-635-1

Сборник включает научные статьи участников VIII Международного форума по педагогическому образованию, который проходил в Казанском федеральном университете 25–27 мая 2022 года. В ходе форума были проведены международные научно-практические конференции «Психологическое благополучие и эффективность учителя», «Педагогическое образование и испытание пандемией Covid-19», «Исследовательски-ориентированное педагогическое образование как феномен педагогической антропологии».

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

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-00130-637-5 (Ч. II)
ISBN 978-5-00130-635-1

© Издательство Казанского университета, 2022

УДК 378

*А.Г. Абдурахманов, ст. преподаватель,
Чирчикский государственный педагогический институт,
г. Чирчик, Узбекистан*

ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПАКЕТОВ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация.** В статье рассматривается актуальность использования математических пакетов в образовательном процессе. Универсальные математические пакеты предоставляют новые широкие возможности для совершенствования образования на всех, без исключения, его этапах. Отмечаются проблемы, связанные с использованием математических пакетов и пути решения этих проблем. В качестве примера рассмотрено вычисление определенных интегралов из курса математического анализа с помощью программы Maple.*

***Ключевые слова:** коронавирусная инфекция, математические пакеты, Maple, математический анализ.*

*A.G. Abdurakhmanov, Senior teacher,
Chirchik State Pedagogical Institute,
Chirchik, Uzbekistan*

USE OF MATHEMATICAL PACKAGES IN HIGHER EDUCATION

***Abstract.** The article discusses the relevance of the use of mathematical packages in the educational process. Universal mathematical packages provide new opportunities for improving education at all, without exception, its stages. Problems associated with the use of mathematical packages and ways to solve these problems are noted. As an example, the calculation of definite integrals from the course of mathematical analysis using the Maple program is considered.*

***Keywords:** coronavirus infection, math packages, Maple, mathematical analysis.*

Вспышка корона вируса затронула учебную систему во всем мире. Во многих государствах мира принято решение временного закрытия учебных заведений, чтобы сдерживать распространение корона вируса. Масштабы принятых мер беспрецедентны и, согласно данным ЮНЕСКО, затрагивают 90 стран в мире, более 1,5 млрд человек.

В условиях пандемии одна из важнейших проблем – обеспечить непрерывное образование. Большая часть стран мира перешла на дистанционное образование [1].

В этих условиях во всем мире растет спрос на онлайн-образование. Прежде всего, преимуществом онлайн-обучения является его гибкость. Это условие может поменять отношение к системе образования в плане развития. Можно уверенно предполагать, что онлайн-преподавание и дальше будет развиваться, тем более с экономической точки зрения оно является более выгодным. Немало важно обратить внимание в этих условиях на самостоятельные занятия учащихся в ВУЗах.

Необходимо разрабатывать новые методы, используя информационные технологии, учитывающие самостоятельное занятие. В частности, использование математических пакетов значительно облегчает процесс обучения. Современная информационная технология позволяет осуществлять гибкий подход к обучающимся с различными уровнями готовности. Математические пакеты

позволяют организовать совместное обучение студентов, имеющих различные способности и возможности. Было разработано и широко используется множество математических пакетов. Наиболее распространенными из них являются Matlab, Derive, Mathematika и Maple. Эти пакеты являются многофункциональными пакетами. Последние время их принято называть – система компьютерной математики (СКМ). СКМ является совокупностью теоретической, аппаратной и программной среды, которые обеспечивают эффективную автоматическую, диалоговую работу с компьютерами всех типов, математической вычислительной техники с высоким уровнем их наглядности. Компьютерная математика значительно меняет традиционное обучение. СКМ применяют мощные математические методы для решения прикладных задач, помогают повысить эффективность в процессе обучения и научного исследования. Нужно преобразовать курсы математики, естественные науки, их приложения на основе использования современных математических пакетов. Это важнейшее нововведение последних лет в образовательном процессе. На этой стадии развития образовательных технологий в нашей стране, а именно использование современных методов компьютерного образования нужно поднять на новый уровень. Последние годы ситуация кардинально меняется. Указы и постановление нашего президента направлены на улучшения ситуации в этой области. В современных условиях использования СКМ повышает эффективность обучения в вузах. Применение СКМ и КТ при изучении дисциплин высшей математики представляет собой один из видов педагогических технологий. В последнее время наиболее востребованными являются пакеты Maple и Mathematica, лидеры в символьной математике. Безусловно, самым распространённым и наиболее удобным является Maple.

Система Maple способна решать сложные задачи без программирования. Все, что вам нужно сделать, это написать алгоритм решения задачи и разделить его на несколько частей. Кроме того, существуют тысячи задач, решаемых в виде алгоритмов решения, функций и системных команд. Maple – это интегрированная система программирования для математических и инженерных расчетов. Это обширная система для работы с формулами, числами, текстом и графикой. Пакет намного удобнее в использовании, чем другие аналоги. Его интерфейс настолько удобен для пользователя, что он работает с рабочим листом пользователя так же, как с листом бумаги. Он пишет числа, формулы, математические выражения и так далее. Система Maple имеет текстовый редактор, мощные вычисления и графический процессор. Текстовый редактор используется для ввода и редактирования текста. Тексты являются комментариями, и входящие в них математические выражения не выполняются. Текст может состоять из слов, математических выражений и формул, специальных символов и так далее. Главной особенностью Maple является использование общепринятых в математике символов. Вычислительный процессор имеет широкий спектр возможностей. Он выполняет расчеты по сложным математическим формулам. Помимо наличия множества математических функций, есть возможность вычислять ряды, суммы, умножения, производные и определенные интегралы, работать с комплексными числами, решать линейные и нелинейные уравнения,

выполнять операции над векторами и матрицами. Графический процессор используется для создания графики. Графический процессор предоставляет пользователю самые удобные и простые возможности графических инструментов. Пользователь может нарисовать график простых функций с самого начала работы с системой. Наряду с графиком в традиционной форме можете создавать полярные, пространственные, графики векторных полей и так далее. Графики предназначены для решения типовых математических задач. Также можете часто изменять графики, добавлять в него текст и копировать его в любую часть документа. Помещая текст, графику и математические расчеты в единое рабочее пространство, Maple также упрощает понимание самых сложных вычислений. Это, одним словом, самый оптимальный математический пакет СКМ для применения в учебных процессах [2].

Приведем примеры решения задач, посвящённые изучению основных тем курса высшей математики «Дифференциальное и интегральное исчисление» с помощью данного пакета:

Пример 1. Найти интеграл $\int (2\sqrt{x} - \frac{7}{x^2} + 3x - 8) dx$.

Для решения этого примера в Maple воспользуемся командами «with(Student[Calculus1])» и «IntTutor»:

> with(Student[Calculus1]) :

> IntTutor(2*sqrt(x) - 7/x^2 + 3*x - 8)

$$\begin{aligned}
 & \int \left(2\sqrt{x} - \frac{7}{x^2} + 3x - 8 \right) dx \\
 &= \int 2\sqrt{x} dx + \int -\frac{7}{x^2} dx + \int 3x dx + \int (-8) dx \quad [sum] \\
 &= 2 \left(\int \sqrt{x} dx \right) + \int -\frac{7}{x^2} dx + \int 3x dx + \int (-8) dx \quad [constantmultiple] \\
 &= 2 \left(\int 2u^2 du \right) + \int -\frac{7}{x^2} dx + \int 3x dx + \int (-8) dx \quad [change, x = u^2, u] \\
 &= 4 \left(\int u^2 du \right) + \int -\frac{7}{x^2} dx + \int 3x dx + \int (-8) dx \quad [constantmultiple] \\
 &= \frac{4u^3}{3} + \int -\frac{7}{x^2} dx + \int 3x dx + \int (-8) dx \quad [power] \\
 &= \frac{4x^{3/2}}{3} + \int -\frac{7}{x^2} dx + \int 3x dx + \int (-8) dx \quad [revert] \\
 &= \frac{4x^{3/2}}{3} - 7 \left(\int \frac{1}{x^2} dx \right) + \int 3x dx + \int (-8) dx \quad [constantmultiple] \\
 &= \frac{4x^{3/2}}{3} + \frac{7}{x} + \int 3x dx + \int (-8) dx \quad [power] \\
 &= \frac{4x^{3/2}}{3} + \frac{7}{x} + 3 \left(\int x dx \right) + \int (-8) dx \quad [constantmultiple] \\
 &= \frac{4x^{3/2}}{3} + \frac{7}{x} + \frac{3x^2}{2} + \int (-8) dx \quad [power] \\
 &= \frac{4x^{3/2}}{3} + \frac{7}{x} + \frac{3x^2}{2} - 8x \quad [constant]
 \end{aligned}$$

Ответ: $\int \left(2\sqrt{x} - \frac{7}{x^2} + 3x - 8 \right) dx = \frac{4}{3}x^{3/2} + \frac{7}{x} + \frac{3}{2}x^2 - 8x$

Как мы видим, с правой стороны окна Windows идет примечание пошагового решения примера.

Рассмотрим другой пример. Интегрирование по частям:

Пример 2. Найти интеграл: $\int (2x+3) \cdot \sin x dx$.

> with(Student[Calculus1]) :

> IntTutor((2x+3)sin(x))

$$\begin{aligned} & \int (2x+3) \sin(x) dx \\ &= \int (2 \sin(x) x + 3 \sin(x)) dx && \text{[rewrite, } (2x+3) \sin(x) \\ &= 2 \sin(x) x + 3 \sin(x) && \text{= } 2 \sin(x) x + 3 \sin(x) \text{]} \\ &= \int 2 \sin(x) x dx + \int 3 \sin(x) dx && \text{[sum]} \\ &= 2 \left(\int \sin(x) x dx \right) + \int 3 \sin(x) dx && \text{[constantmultiple]} \\ &= -2x \cos(x) - 2 \left(-\cos(x) dx \right) + \int 3 \sin(x) dx && \text{[parts, } x, -\cos(x) \text{]} \\ &= -2x \cos(x) + 2 \left(\cos(x) dx \right) + \int 3 \sin(x) dx && \text{[constantmultiple]} \\ &= -2x \cos(x) + 2 \sin(x) + \int 3 \sin(x) dx && \text{[cos]} \\ &= -2x \cos(x) + 2 \sin(x) + 3 \left(\int \sin(x) dx \right) && \text{[constantmultiple]} \\ &= -2x \cos(x) + 2 \sin(x) - 3 \cos(x) && \text{[sin]} \end{aligned}$$

Ответ: $\int (2x+3) \sin(x) dx = -2x \cos(x) + 2 \sin(x) - 3 \cos(x)$

Вычисление определенных интегралов как пределов интегральных сумм связано с большими трудностями. Поэтому возникает вопрос: как найти практически удобный метод вычисления определенных интегралов.

Воспользуемся программой Maple.

Пример 3.

Для функции $f(x) = x^3$ на отрезке $[-2; 3]$ найти верхние и нижние суммы Дарбу.

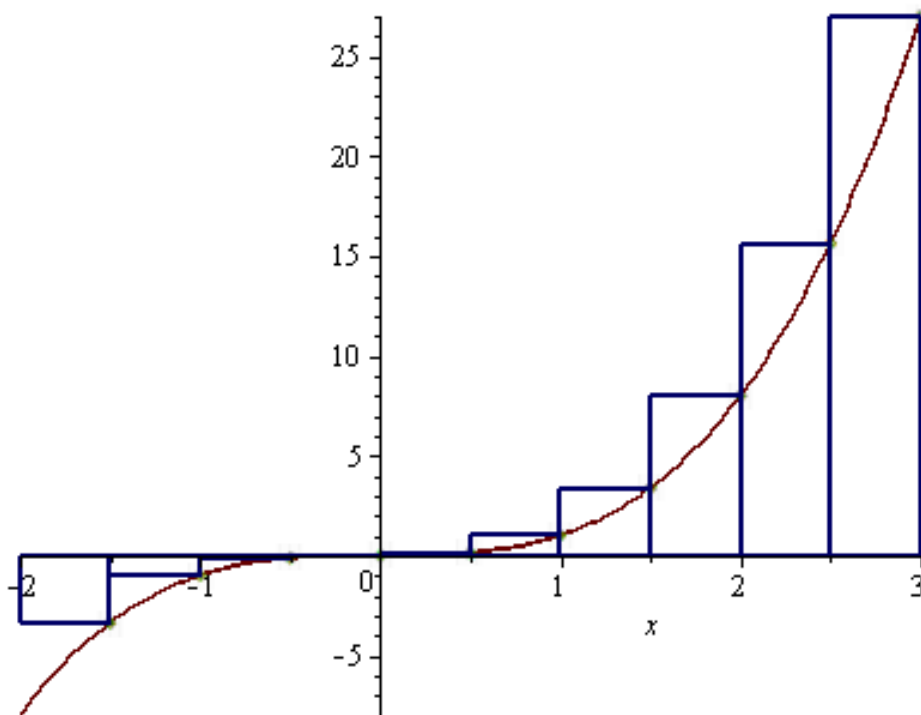
> with(Student[Calculus1]) :

>

> f(x) := x³

f := x → x³

> RiemannSum(x³, -2 .. 3, method = upper, output = animation)



An animated upper Riemann sum approximation of $\int_{-2}^3 f(x) dx$, where

$f(x) = x^3$ and the partition is uniform. The approximate value of the integral is 25.31250000 . Number of subintervals used:10.

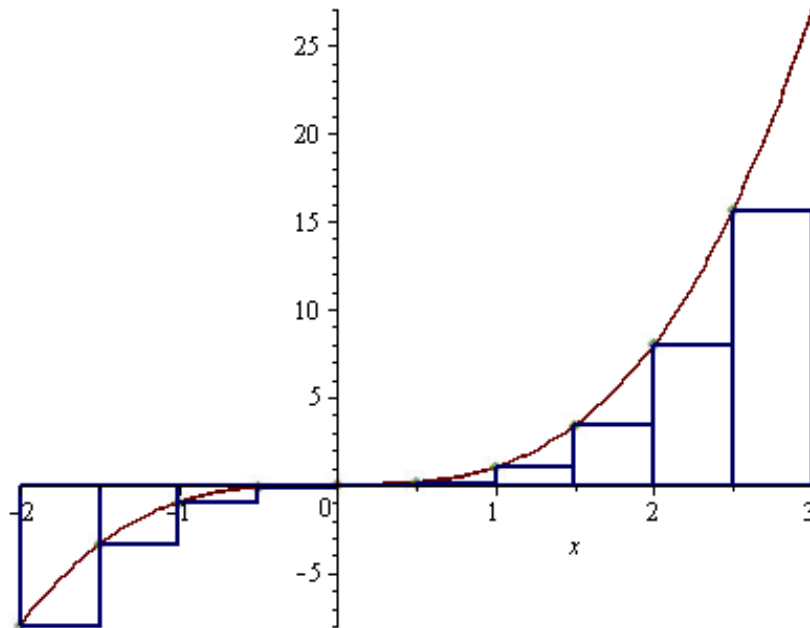
$$> S = \sum_{i=1}^n \frac{5}{n} \cdot \left(-2 + \frac{5}{n} \cdot i \right)^3$$

$$S = -\frac{40(n+1)}{n} + \frac{150(n+1)^2}{n^2} - \frac{150(n+1)}{n^2} - \frac{250(n+1)^3}{n^3} \\ + \frac{375(n+1)^2}{n^3} - \frac{125(n+1)}{n^3} + \frac{625}{4} \frac{(n+1)^4}{n^4} \\ - \frac{625}{2} \frac{(n+1)^3}{n^4} + \frac{625}{4} \frac{(n+1)^2}{n^4} + \frac{40}{n}$$

> **simplify();**

$$S = \frac{5}{4} \frac{13n^2 + 70n + 25}{n^2}$$

> `RiemannSum(x^3, -2 ..3, method=lower, output=animation)`



An animated lower Riemann sum approximation of $\int_{-2}^3 f(x) dx$, where $f(x) = x^3$ and the partition is uniform. The approximate value of the integral is 7.812500000 . Number of subintervals used:10.

$$\begin{aligned}
 > s = \sum_{i=1}^n \frac{5}{n} \cdot \left(-2 + \frac{5}{n} \cdot (i-1) \right)^3 \\
 s = & -\frac{40(n+1)}{n} - \frac{450(n+1)}{n^2} - \frac{1625(n+1)}{n^3} - \frac{1875(n+1)}{n^4} \\
 & + \frac{150(n+1)^2}{n^2} + \frac{1125(n+1)^2}{n^3} + \frac{8125(n+1)^2}{4n^4} \\
 & - \frac{250(n+1)^3}{n^3} - \frac{1875(n+1)^3}{2n^4} + \frac{625(n+1)^4}{4n^4} + \frac{40}{n} + \frac{300}{n^2} \\
 & + \frac{750}{n^3} + \frac{625}{n^4}
 \end{aligned}$$

> **simplify();**

$$s = \frac{5}{4} \frac{13n^2 - 70n + 25}{n^2}$$

Получаем соответственно верхнюю и нижнюю сумму Дарбу.

Здесь команда «> simplify();» означает упростить выражения.

Выше рассмотренные примеры показывают эффективность математических пакетов в образовательном процессе. Конечно, использование информационных технологий не заменяют традиционное обучение, а только усиливают эффективность образовательного процесса. Одним словом, использования информационных технологий в образовательном процессе становится необходимостью времени.

Литература

1. Ферузбек Давлетов. Глобальное влияние COVID-19 на систему образования, ЦЭИР Экономическое обозрение. – № 5 (245). – 2020.
2. Abdurakhmanov A.G. ПРИМЕНЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПАКЕТОВ В ОБРАЗОВАНИИ НА ПРИМЕРЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПАКЕТА MAPLE. ЭКОНОМИКА И СОЦИУМ: № 3–2 (82) Год: 2021. – С. 761–768.
3. Abdurahmanov AG. “THE USE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGY IN SOLVING NON-STANDARD PROBLEMS”. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*. – Vol 8.12 (2020).
4. Usmonov B.Z., Togayeva G.Sh., Davlatova M.A. “O'zgarmas koeffitsientli ikkinchi tartibli bir jinsli differentsial tenglamalarini o'qitishda matematik paketlarni o'rni”./ACADEMIC RESEARCH IN EDUCATIONAL SCIENCES VOLUME 2 | ISSUE 3 | 2021 ISSN: 2181-1385 *Scientific Journal Impact Factor (SJIF) 2021: 5.723*.
5. Гельфанова Д.Д., Шамилев Т.М. Применение прикладных математических пакетов в математической подготовке инженеров-педагогов // «Проблеми сучасної педагогічної освіти», Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2009 – Вып. 23 – Ч. 1. – С. 50–55.
6. Котюргина А.С., Никитин Ю.Б., Федорова Е.И. Использование программы Maple в курсе высшей математики // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № V12. – 0,2 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/186119.htm>.

УДК 377

**Л.И. Адамян, к.психол.н., доцент,
Е.Б. Колосова, ст. преподаватель,
Е.И. Адамян, к.филол.н., доцент,
Московский педагогический государственный университет
г. Москва, Россия**

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ГОСПИТАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Аннотация. Сегодня активно развивается новое направление, связанное с обучением детей, находящихся на длительном лечении, и их комплексной психолого-педагогической поддержкой. Учебно-воспитательный процесс для них организуется на базе медицинских стационаров, которые входят в особую систему госпитальных школ. В связи с этим остро встает проблема подготовки будущего педагога, способного осуществлять профессиональную деятельность, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей долго болеющих детей. Готовых программ, обучения специалистов в этой области, способных работать с детьми на длительном лечении, по объективным причинам нет, равно как и реальной практики в вузовском педагогическом образовании. Цель исследования – определить специфику подготовки госпитального педагога, в том числе в условиях пандемии, способного к эффективному решению задач в области психолого-педагогического сопровождения, и повышению качества жизни детей, находящихся на длительном лечении. Методы исследования: методологической основой исследования выступил аксиологический подход, который позволил рассмотреть организацию обучения и воспитания долго болеющих детей с точки зрения ценностей и смыслов. Основным методом исследования был избран – описательный, сравнительно-сопоставительный. Источниковедческой базой послужили: нормативные документы; статьи, научно-исследовательские работы, посвященные вопросам психолого-педагогического сопровождения долго болеющих детей; сайты отечественных и зарубежных школ, которые осуществляют обучение детей в условиях стационарного и амбулаторного лечения (общее количество 64). Выводы и рекомендации: Организация педагогической практики в условиях подготовки будущего госпитального педагога должна

учитывать: сложный многокомпонентный «ландшафт» образовательной среды детей, находящихся на длительном лечении; воспитательную работу как ценностную основу взаимодействия с детьми; исследовательскую направленность педагогической практики как стратегию поискового запроса на теоретические знания, которые становятся субъективно значимы для студента.

Ключевые слова: дети на длительном лечении, образовательная среда, педагог госпитальной школы, гибридные образовательные форматы, модули воспитательной работы.

*L.I. Adamyan, PhD, Associate professor,
E.B. Kolosova, Senior Lecturer,
E.I. Adamyan, PhD, Associate professor,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia*

THE SPECIFICS OF TRAINING A HOSPITAL TEACHER DURING A PANDEMIC

Abstract. *Currently, a new direction has been emerging in the national education system which involves education of children undergoing long-term treatment, as well as their comprehensive psychological and pedagogical support. The teaching of such children is conducted while they are still in hospitals in organizations that are part of a special system of the so-called hospital schools. However, for objective reasons, there are no established programs focused on training specialists in the field of hospital pedagogy who would be able to work during a pandemic with children undergoing long-term treatment, neither there is any hands-on practical training during the course of university teacher training. That was what determined our selection of the subject for our research. The purpose of this research is to determine the specific aspects of training a hospital teacher, capable of effectively solving problems in the field of psychological and pedagogical support, and improving the quality of life of children undergoing long-term treatment during a pandemic.*

Research methods: the methodological basis of this research was the axiological approach, which allows to analyze the processes of organizing the education for children undergoing long-term treatment in terms of values and meanings adopted in the domestic educational system. Theoretical methods: legal documents; review of psychological and pedagogical literature on the subject under research, including foreign sources; websites of domestic and foreign schools that provide education for children in the conditions of inpatient and outpatient treatment (total number 64). Discussion and Conclusions. The conducted research allows us to say that the training program for a hospital teacher should take into account the following: complex multi-component “landscape” of the educational environment of children undergoing long-term treatment; educational work as a valuable basis for interaction with children; research orientation of pedagogical practice as a strategy of a search query for theoretical knowledge that becomes subjectively significant for a student.

Keywords: *children with long-term health issues; educational environment; hospital school teacher; hybrid educational formats; educational work modules.*

Высшее педагогическое образование в настоящее время столкнулось с рядом новых проблем и задач. Кроме внешних социальных изменений, на которые будущему педагогу поневоле придется реагировать и учитывать их воздействия, существуют и внутренние значимые реформы самой системы общего образования. Речь идет о требованиях к знаниям, умениям, компетенциям, связанным с профессиональной педагогической деятельностью будущего специалиста, включающей детей самых разных категорий. С одной стороны, в современной научной и нормативно-правовой литературе такие обучающиеся услов-

но объединены в одну группу – дети с особыми образовательными потребностями [3, 9], с другой – эта группа чрезвычайно многочисленна, потребности детей принципиально различаются. Это происходит потому, что специфика психолого-педагогических, предметно-пространственных, коммуникативных и иных условий, которые необходимо обеспечить для качественного обучения и воспитания таких детей, исходит из типологически разных причин: социальных (дети-мигранты), психофизических (дети с инвалидностью); как имеющих временный характер и высокие шансы на положительные изменения (дети, оставшиеся без попечения родителей), так и устойчивых, постоянных, когда педагогическое воздействие относится к повышению качества жизни ребенка «здесь и сейчас» (например, дети в паллиативной стадии).

Одну из категорий детей, чьи образовательные потребности следует серьезно изучать, готовить поддерживающую развивающую среду, а соответственно, и специалистов, способных эффективно в ней работать, составляют школьники, находящиеся на длительном лечении [10].

Цель данной работы – определить специфику подготовки госпитального педагога в условиях пандемии, способного к эффективному решению задач в области психолого-педагогического сопровождения, и повышению качества жизни детей, находящихся на длительном лечении.

Методологической основой исследования выступил аксиологический подход, который позволил рассмотреть организацию обучения и воспитания долго болеющих детей с точки зрения ценностей и смыслов [4].

Основным методом исследования был избран – описательный, сравнительно-сопоставительный.

Источниковедческой базой послужили: 1) нормативные документы, определяющие права детей, находящихся на длительном лечении; 2) научные исследования, посвященные вопросам психолого-педагогического сопровождения долго болеющих детей 3) сайты отечественных и зарубежных школ, которые осуществляют обучение детей в условиях стационарного и амбулаторного лечения (общее количество 64).

Необходимо отметить, что для мировой педагогики данная проблематика не является новой. Существуют и продолжают развиваться национальные образовательные системы, имеющие более чем вековой опыт социальной поддержки таких детей средствами образования, и, что немаловажно, их семей, включая братьев и сестер. В первую очередь, речь идет о Великобритании и США. Такую комплексную инфраструктуру, созданную на базе сотрудничества образовательных организаций с медицинскими стационарами, в научных публикациях последних лет принято называть госпитальными школами, а область науки, изучающую этот опыт – госпитальной педагогикой [5]. Конкретные стратегии, ожидаемые результаты, применяемые подходы к обучению и воспитанию долго болеющих детей, обусловленные ценностями, смыслами, ресурсами образования – в каждой из указанных стран различаются. Например, в Великобритании наиболее значимыми образовательными результатами традиционно считаются предметные достижения, уровень учебной нагрузки долго болеющего ребенка дозируется, образовательная траектория выстраивается таким образом, чтобы

сохранить связь ученика с «родной школой», и это нормативно закреплено. А внимание психолого-педагогических служб распространяется на всю семью, включая братьев и сестер школьника [2, 12, 15]. В США включение школьника, находящегося на длительном лечении, в учебный процесс организовано в качестве, прежде всего, психолого-педагогической поддержки и имеет социализирующий эффект [2, 14]. В целом рамках нашей статьи значимо указать, что многолетняя зарубежная практика демонстрирует: госпитальные школы – не временное и точечное явление, а манифестация принципов доступности, всеохватности, непрерывности «образования через всю жизнь», касающегося практически каждого человека, живущего в современную эпоху [11].

В отечественном образовательном пространстве практика госпитальных школ неразрывно связана с научно, практической, а также гуманитарно-просветительской деятельностью флагманской площадки «УчимЗнаем», открытой на базе Федерального научно-клинического центра детской гематологии, онкологии и иммунологии им. Дмитрия Рогачева в 2014 году [10: 66]. В то же время развиваются комплексные образовательные проекты, основанные на сетевом и межведомственном взаимодействии, обращенные к проблематике поддержки детей, находящихся на длительном лечении. Среди них: детская онлайн-школа искусств проекта «ДШИ.онлайн: здравствуй и твори»; проект «Школа волонтера» при Российской государственной детской библиотеки (РГДБ) и др. Кроме того, существуют примеры успешных, по мнению профессионального педагогического сообщества, региональных практик, когда в систему воспитательной работы общеобразовательных школ последовательно включаются дети, «обучающиеся на дому», в том числе – находящиеся на длительном лечении [1]. Эти практики были продемонстрированы в рамках Круглого стола «Обсуждение успешных практик воспитания детей с ОВЗ и инвалидностью», организованного в контексте мониторинга, проведенного 21–22 декабря 2021 года МПГУ. В представленных практиках можно отметить стратегии включения обучающихся «на дому» (в условиях очно-заочной формы, индивидуального учебного плана) в общешкольные или классные мероприятия при помощи дистанционных образовательных технологий, электронного обучения, «гибридных» (комплексных) форматов, сочетающих как подключение в режим онлайн, так и заочно. Содержательное наполнение специальных разделов сайтов школ и дистанционное сопровождение активности школьников, помогающее им максимально включиться в общую воспитательную деятельность, можно считать перспективным направлением.

В связи с востребованностью специалиста, способного к педагогической деятельности на высоком профессиональном уровне в госпитальных школах и шире – в разных инфраструктурных условиях обучения и воспитания ребенка, находящегося на длительном лечении, в том числе обучающегося «на дому», в 2020 году дефектологический факультет Института детства МПГУ совместно с флагманской площадкой «УчимЗнаем» на базе кафедры психологической антропологии инициировал открытие магистерской программы направления 44.04.02 Психолого-педагогическое образование по профилю «Госпитальная педагогика». Это первая магистерская программа, название которой напрямую

отражает инновационную сферу инклюзивного образования на базе медицинского стационара. Программа направлена непосредственно на подготовку высококвалифицированных специалистов, способных к эффективному решению задач в области психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми потребностями, и повышению качества жизни детей, находящихся на длительном лечении, в условиях медицинского стационара или амбулаторно.

Содержание образовательной программы, включающей педагогическую практику в медицинском стационаре, учитывает следующие требования к будущему педагогу:

1. Способность к самоподдержке и психологической саморегуляции. Предметно-пространственная среда медицинского стационара специфична, звуки, запахи, цветовой фон, условия для проведения занятий, самочувствие ребенка, его способность к диалогу, к взаимодействию с педагогом – эти и иные характеристики разительно отличаются от обстановки общеобразовательной школы.

2. Готовность и умения гибко и профессионально включиться в ситуацию: поддержать как смысловой диалог, так и аффективную коммуникацию с медицинским персоналом, врачами, родителями болеющих детей, с учетом того очевидного факта, что и те, и другие могут быть не настроены на конструктивное общение, не иметь времени, внутренних психологических ресурсов, необходимого уровня подготовки для обсуждения вопросов, связанных с образованием.

3. Готовность к постоянному обмену опытом, самообучению на практике в использовании цифровых образовательных ресурсов и «гибридных» форматов. Речь идет о необходимости уверенного использования самых разных педагогических инструментов и средств, включающих ребенка в детско-взрослое образовательное сообщество, объединенное общими творческими, поисковыми, возможно, исследовательскими задачами, и позволяющих гибко сочетать очную и заочную форму присутствия.

Необходимо подчеркнуть, что такая компетентность относится к базовой части профессиональных требований к будущему педагогу госпитальной школы, поскольку педагогический процесс в условиях социальной изоляции болеющего ребенка в разной степени и продолжительности – отличительная особенность этой среды.

4. Способность выявлять и использовать воспитывающий и развивающий потенциал реально доступной ребенку среды. Значимо, что речь идет о разном уровне влияния госпитального педагога на качества и свойства предметно-пространственной, коммуникативной и воспитывающей среды. Поскольку чаще всего это влияние по объективным причинам ограничено, то в каждом взаимодействии с ребенком, в разработке и использовании стимульных средств, методических материалов необходимо учитывать поддерживающий, социализирующий потенциал. Так, например, в рамках сети региональных госпитальных школ «УчимЗнаем» реализуется детский проект виртуального музея «Мой родной город». Каждый ребенок, ученик госпитальной школы, с помощью педагога-тьютора имеет возможность рассказать о своей малой родине, школе, друзь-

ях, любимой улице, увлечении и т. д. Далее этот рассказ оформляется в зависимости от технических умений ребенка, его пожеланий, авторского видения и становится частью общего сетевого музея. Смотреть, обсуждать, комментировать «экспонаты» этого музея могут все участники проекта. Таким образом, ребенок получает обратную связь от других детей, педагогов, родителей, сам участвует в дискуссиях – это позволяет ему стать членом детско-взрослого сообщества, укреплять идентичность, отличную от «пациента» или «больного».

5. Умение спроектировать и реализовать занятие или ряд занятий по модульному принципу воспитательной работы, то есть с учетом того факта, что каждая встреча с ребенком или микрогруппой потенциально может не иметь продолжения (по объективным причинам, не относящимся к учебному процессу). Соответственно, магистранту как будущему педагогу необходимо быть способным продумать максимально видимый для ребенка эффект педагогической поддержки, содержание и ход занятия при этом должны соотноситься с ценностными и методологическими основами программы воспитания, разработанной в рамках научной школы Л.И. Новиковой [6, 13].

Одна из основных дидактических единиц практики в магистерской программе «Госпитальная педагогика» является образовательная проба студента. Эта проба включает в себя разработку, проведение и анализ образовательного взаимодействия с ребенком, находящимся на длительном лечении, совместной развивающей активности, реализованной в разных форматах. Принципиально, что студентам необходимо объединиться в микрогруппы по 3–4 человека и распределить планирование и проведение такой встречи между собой: подготовку необходимых методических материалов, обеспечение видеозаписи (при согласовании с родителями школьников), рефлексивное обсуждение сразу по итогам реализации образовательной пробы. Значимо, что ход анализа проведенного занятия (события, игры и т. п.) организуется в несколько этапов в технологии психолого-педагогической супервизии [8], которая предполагает не только методический анализ, но и системную обратную связь от других студентов, педагогов-практиков и экспертов. Ниже приведен пример формулировки задания в рамках производственной (педагогической) практики, ориентированного на организацию студентом образовательного взаимодействия в условиях госпитальной школы.

«Уважаемые магистранты, вам предлагается, объединившись в группы до 3 человек, подготовить сценарный план «развивающего взаимодействия» в любой из перечисленных ниже форм:

- образовательная игра, квест
- беседа,
- развивающее занятие,
- педагогическая мастерская,
- миниэкскурсия и др.

Необходимо учесть специфику потребностей ребенка, находящегося на этапе реабилитации, а также дистанционного или «гибридного» формата встречи.

Возраст школьника, на который рассчитано взаимодействие, выбираете вы сами. Это могут быть как младшие школьники, так и подростки.

При подготовке можете использовать «календарь событий» в рамках воспитательной работы на доступных нам площадках госпитальных школ, который реализуется в соответствующем месяце».

Вопросы для последующего обсуждения:

– Как были учтены возрастные и психологические особенности детей, находящихся на длительной лечении.

– Каким образом была запланирована работа с развитием познавательного интереса детей?

– Каким образом были запланированы личностные образовательные результаты (наряду с предметными и метапредметными в соответствии с образовательной программой)?

– Качество инструкций (четкость, ясность, логичность).

– Наличие продуманной обратной связи с детьми по итогам занятия, способы фиксации образовательной динамики, ее критерии.

В ходе подготовки над заданием студентам предлагается заполнить таблицу. Её пример приведен в табл. 1.

Таблица 1

Подготовка к педагогической практике в условиях госпитальной школы.
Планирование образовательной пробы

| | |
|---|-------|
| 1. Тема «развивающего взаимодействия» | |
| 2. Цель взаимодействия (относительно ребенка, педагога, их совместной деятельности). На какой возраст учащихся ориентировано ваше занятие? | |
| 3. Обоснование выбора наиболее оптимальной по техническим и технологическим особенностям модели и формы взаимодействия при помощи дистанционных технологий или «гибридных» форматов. | |
| 4. Соотнесенность с воспитательными задачами, к какому воспитательному модулю можно отнести запланированное взаимодействие. | |
| 5. Краткий план с указанием ориентировочного времени для реализации каждого пункта, его содержания; промежуточного результата; методической оснащенности. | |
| 6. Способы обеспечения обратной связи, фиксации образовательной динамики. | |
| 7. В чем заключается педагогический и исследовательский интерес авторов замысла (образовательной пробы). | |
| 8. Какие вопросы у вас возникли в ходе подготовки? Знания из каких областей науки и практики были бы полезны? К каким специалистам (экспертам, практикам и др.) вы хотели бы обратиться за консультацией? | |

Систематический анализ образовательных проб обучающихся в магистратуре с точки зрения достаточности их психолого-педагогического инструментария, корректности применяемых методов и приемов организации взаимодействия с детьми и сотрудниками медицинского стационара, а также результаты групповых рефлексивных встреч – привели к необходимости пересмотра и последующего изменения учебного плана. Содержание внесенных корректив отражено в табл. 2.

Таблица 2

Фрагмент изменений в учебном плане магистерской программы
«Госпитальная педагогика»

| | 44.04.02 Госпитальная педагогика (2020) | 44.04.02 Госпитальная педагогика (2021) | 44.04.02 Госпитальная педагогика (2022) |
|---|---|---|---|
| Название рабочей программы дисциплины в рамках образовательной программы магистратуры | – | Основы профессиональной деятельности госпитального педагога | Основы профессиональной деятельности госпитального педагога |
| | Психиатрия | Комплексная поддержка детей в условиях реабилитации | Медико-биологические основы госпитальной педагогики |
| | Невропатология | Психофизиология ребенка | Психофизиология ребенка |
| | Генетические заболевания | | |

Как видно из приведенной таблицы, содержание ряда дисциплин образовательной программы по подготовке госпитальных педагогов менялось, и это было связано с пониманием профессиональных компетенций госпитального педагога, которое уточнялось по ходу реализации программы. Например, курс «Основы профессиональной деятельности госпитального педагога» появился в 2021 году, поскольку был обнаружен дефицит в дисциплине, определяющей вектор теоретических исследований и практической деятельности магистрантов 1 курса, пришедших с разных факультетов и работающих в разных областях. И этот курс оказался востребованным и результативным, как по мнению обучающихся, так и с точки зрения преподавателей, поэтому он был внесен в образовательную программу следующего года. В то же время цикл дисциплин медико-биологического блока претерпел значительные изменения в связи с запросом медико-психолого-педагогической службы на базах практики госпитальных школ.

Заключение. Таким образом, организация педагогической практики в условиях подготовки будущего госпитального педагога должна учитывать:

– сложный многокомпонентный «ландшафт» образовательной среды детей, находящихся на длительном лечении;

– воспитательную работу как ценностную основу взаимодействия с детьми;

– исследовательскую направленность педагогической практики как стратегию поискового запроса на теоретические знания, которые становятся субъективно значимы для студента [7];

– «формирующий контроль» реализованных образовательных проб как обеспечение обратной связи в формате психолого-педагогической супервизии, которая позволяет зафиксировать динамику обучения магистранта, поддержать становление его профессиональной позиции на основе выявления сильных сторон педагогической и исследовательской деятельности, а также устранения теоретических и практических дефицитов.

Результаты исследования могут быть использованы при проектировании образовательных программ психолого-педагогического профиля, а также профессиональной переподготовки.

Литература

1. Адамян Е.И., Колосова Е.Б. *Пространство детства ребенка на длительном лечении: зарубежный и отечественный опыт [Электронный ресурс] // Детство как антропологический, культурологический, психолого–педагогический феномен: Материалы VII Международной научной конференции. Самара, 24 декабря 2021 года. В рамках проекта «А.З.Б.У.К.А. детства» / отв. ред.: Т.А. Чичканова. – Самара: МБУК г.о. Самара «МДКГ»; ООО «Научно-технический центр», 2022. – 672 с. – С. 16–23.*

2. Адамян Е.И. *Госпитальные школы в условиях национальных образовательных систем Великобритании и США: представление об ученике // Проблемы современного образования. 2022. № 1. С. 51–59. DOI: 10.31862/2218-8711-2022- 1-51-59.*

3. Богданова Т.Г. *Системный подход в анализе особых образовательных потребностей [Электронный ресурс] // Пермский педагогический журнал. – 2016. – № 8. – С. 28–31. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-v-analize-osobyh-obrazovatelnyh-potrebnostey/viewer> (дата обращения: 01.04.2022).*

4. Бозулавский М.В. *Новые рубежи педагогической реальности: аксиология, духовность, гуманизм. – М.: МГПУ, 2007. – 311 с.*

5. Вагарина В.В., Обухов А.С., Филатов А.А., Шариков С.В. *Появление системы госпитальных школ как развитие заботы общества о детях, нуждающихся в длительном лечении // Проблемы современного образования, 2021. – № 1. – С. 17–32.*

6. Новикова Л.И. *Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / Л.И. Новикова; под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. – Москва: ИТ ИП РАО, 2010. – 336 с.*

7. Обухов А.С. *Возрастной аспект развития исследовательской деятельности: от спонтанного поведения к становлению субъектности // Исследовательская деятельность учащихся: от детского сада до вуза: Научно-методический сборник в двух томах / под ред. А.С. Обухова. – М.: Общероссийское общественное Движение творческих педагогов «Исследователь»; МПГУ, 2010. – Т. 1. Теория и методика. – С. 42–48.*

8. Синицына Г.П. *Возможности супервизии в усилении практической подготовки педагогов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21663> (дата обращения: 01.04.2022).*

9. *Федеральный закон от 24.07.98 № 124 ФЗ.*

10. Шариков С.В. *Создание образовательной среды для детей, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений. // Российский журнал детской гематологии и онкологии (РЖДГиО). 2015; 2(4):65-73.*

11. Csinyády R.V. *Hospital pedagogy, a bridge between hospital and school. Hungarian Educational Research Journal, 5(2), 2015:49-65. DOI :10.14413/herj.2015.02.04.*

12. *Ensuring a good education for children who cannot attend school because of health needs. Statutory guidance for local authorities. Department for Education, 2013. – 12 p.*

13. *Novikova's research school: main ideas and prospects for development / N.L. Selivanova, P.V. Stepanov, M.V. Shakurova // Russian Education and Society. – 2016. – V. 58, № 1. – Pp. 1–11.*

14. *Steinke S.S.M., Elam M., Irwin M.K., Sexton K., McGraw A. Pediatric hospital school programming: An examination of educational services for students who are hospitalized. Phys. Disabil. Educ. Relat. Serv. 35, 2016. pp. 28–45. DOI: 10.14434/pders.v35i1.20896*

15. *Supporting pupils at school with medical conditions. Statutory guidance for governing bodies of maintained schools and proprietors of academies in England. Department for Education, 2015. – 29 p.*

УДК: 37.378.048.2

**Ж.С. Айлауова, м.п.н., докторант,
Ш.М. Майгельдиева д.п.н., профессор,
Кызылординский Университет имени Коркыт Ата,
г. Кызылорда, Казахстан
С.Г. Добротворская, д.п.н., профессор,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия**

ФОРМИРОВАНИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ И ПУТИ ЕГО РЕШЕНИЯ

Аннотация. *Одна из актуальных проблем современного образования – формирование и развитие кросс-культурной компетентности у студентов. Она связана с происходящими в мире процессами глобализации. Исходя из этого вопрос подготовки студентов, способных к межкультурной коммуникации, принятию и пониманию культур других народов имеет важное значение. Кросс-культурная компетентности студентов – это способность обучающихся эффективно взаимодействовать с окружающим миром, устанавливать доброжелательные межличностные отношения. Изучив разные аспекты понятий «межкультурная компетенция», «кросс-культурная компетенция», «кросс-культурная компетентность», авторы статьи констатируют, что данная компетентность является очень важной составляющей педагогической компетентности студентов. Поэтому говорят о необходимости организации целенаправленного процесса формирования кросс-культурной компетентности у студентов в процессе обучения. В связи с этим авторами в статье представлены мнения зарубежных и отечественных казахстанских ученых по данной проблеме, результаты экспериментальной работы по определению уровня владения кросс-культурной компетентностью у студентов 1,2,3 курсов по образовательным программам педагогического направления Кызылординского университета имени Коркыт Ата и пути ее эффективного формирования. Они предлагают внедрить в вузовский педагогический процесс элективный курс «Основы межкультурной коммуникации» объемом в 3 кредита, практикум по формированию кросс-культурной компетентности будущих учителей, содержащей систему заданий, ситуаций по формированию межкультурной толерантности и кросс-культурной компетентности, предназначенные для изучаемых педагогических дисциплин, таких, как «Педагогика», «Педагогика начального обучения», «Этнопедагогика» и др.*

Ключевые слова: *компетенция, компетентность, межкультурная коммуникация, кросс-культурная компетентность.*

*Zh.S. Aylauova, m.p.a., doctoral student,
Sh.M. Maigeldiyeva, c.p.s, professor,
Korkyt Ata Kyzylorda university,
Kyzylorda, Kazakhstan
S.G. Dobrotvorskaya, c.p.s, professor,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia*

FORMATION OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE IN STUDENTS AND WAYS OF ITS SOLUTION

Abstract. *One of the urgent problems of modern education is the formation and development of cross-cultural competence in students. It is connected with the processes of globalization occurring in the world. That is why the question of training students capable of intercultural communication, acceptance and understanding of other peoples' cultures is of great importance. Cross-cultural competence of students is the ability of students to effectively interact with the world around them, to establish benevolent interpersonal relationships. Having studied different aspects of the notions "intercultural competence", "cross-cultural competence", "cross-cultural competency", the authors state that this competence is a very important component of students' pedagogical competence. That is why they speak about the necessity of organizing a purposeful process of forming cross-cultural competence among students in the process of learning. In this regard, the authors present the opinions of foreign and domestic Kazakh scientists on this problem, the results of experimental work to determine the level of cross-cultural competence of 1st, 2nd, 3rd year students in the educational programs of pedagogical direction at Korkyt-Ata Kyzylorda University and ways of its effective formation. They propose to introduce in the university teaching process of the elective course "Fundamentals of intercultural communication" in the volume of 3 credits, a practical course on formation of cross-cultural competence of future teachers, containing the system of tasks, situations for the formation of intercultural tolerance and cross-cultural competence, designed for the studied educational disciplines such as "Pedagogy", "Pedagogy of primary education", "Ethnopedagogy", etc.*

Keywords: *competence, competency, intercultural communication, cross-cultural competence.*

Введение.

В настоящее время система образования должна в первую очередь укреплять межкультурные связи и согласие в Казахстане (*наша республика многонациональная, проживают представители более 130 национальностей – ред. авторов*), что влечет за собой изменение требований к современным выпускникам высших учебных заведений, рост социального заказа на подготовку специалистов с высоким уровнем компетентности в области кросс-культурных отношений.

Общеизвестно, что высшее профессиональное образование выступает одним из оптимальных способов социальной адаптации человека к современной жизни, поскольку средствами обучения можно передать и получить необходимый объём информации, связанной с различными сферами и видами деятельности. Вместе с тем обучение – это организованный процесс познания, развития, общения и творчества, направленный на овладение универсальными (общекультурными) и профессиональными компетенциями. Исходя из этих позиций, считаем, что высшие учебные заведения являются местом интенсивной социализации личности и профессиональной подготовки [1].

В педагогике доказано, что компетенции не определяются посредством формального «суммирования» знаний, умений и навыков, поскольку в отличие от знания компетенция существует в форме деятельности (реальной или умственной), а не информации о ней; в отличие от умения компетенция связана с целым классом предметов воздействия, она совершенствуется не столько по пути превращения в навык, сколько по пути интеграции с другими компетенциями, обеспечивающими эффективное решение функциональных задач учебной и профессиональной деятельности.

Новое видение результатов профессионального образования предъявляет свои требования к формированию целого ряда компетенций согласно учебному плану, преимущественно нацеленному на практико-ориентированную подготовку студентов, наличие в нем вариативности, возможности реального выбора, индивидуализации обучения. Актуальность темы исследования определяется существующими противоречиями между необходимостью в подготовке специалиста с высокой кросс-культурной компетентности и неудовлетворительным уровнем ее формирования в условиях современной вузовской реалии.

Развитие в области педагогического образования в целом и лингвокультурного в частности показало значимость формирования кросс-культурной компетентности у студентов. Прежде всего это связано с интеграцией и глобализацией в сфере образования, также хотим отметить невысокий уровень кросс-культурной компетентности у студентов высших учебных заведений.

Подготовка студентов к пониманию и принятию ценностей других народов, способного к межкультурному взаимодействию, приобретает большую значимость, поэтому в процессе обучения студентов необходимо уделять внимание формированию у них готовности к разрешению актуальных проблем образования, связанных с обучением и воспитанием детей разных культурных ценностей, традиций и образа жизни.

Обзор литературы

Популяризация проблемы формирования кросс-культурной компетентности студентов на современном этапе развития образования отмечается как теоретиками, так и практиками. Смысл и структуру термина кросс-культурной компетентности изучали А.П. Садохин, Л.С. Илюшин, И.Н. Циборева и др. Формирование кросс-культурной компетентности нашли ответы в трудах ученых Р. Хенви, Л.М. Лосера, Д. Мацумото, М.Н. Лебедева, Ш.М. Мухтарова и др.

Большинство ученых рассматривают кросс-культурную компетентность как готовность и умение правильно воспринимать особенности различных культур. Подходов и путей к обучению межкультурной коммуникации весьма много. По утверждению Р.Г. Дина «стать межкультурно коммуникативным – очень сложно» [2]. Причиной тому является то, что в современном мире культура рассматривается как индивидуально-социально сконструированной. Автор задается вопросом, как мы можем стать компетентными в том, что постоянно меняется, и как мы развиваем фокус, который включает в себя самих себя как имеющие различия, веру и неизбежно активные пристрастия.

С другой стороны, многие ученые дают определение термину «культура» с позиции, что это – система понятий, выраженных в символических формах, с помощью которых люди общаются, сохраняют и развивают свои знания и отношения к жизни [3]. Каждая культура имеет собственный фундамент, на которой опираются другие поколения. Исходя из этих утверждений, мы считаем, что кросс-культурную компетентность можно развивать и обучать у студентов вузов.

Ученый В.Г. Рощупкин рассматривает кросс-культурную компетентность как способность эффективно и адекватно общаться в межкультурных ситуациях на основе собственного знания, навыков и отношении [4]. Отношения к культуре другого народа влияет на способность человека понимать и ценить межкультурную разницу.

А.Т. Колосовская рассматривает кросс-культурную компетентность как качество личности, включающее знание об особенностях иной культуры, умения интерпретировать инокультурную информацию, опыт коммуникативной деятельности, качества личности (эмпатию, толерантность) [5].

Формируя кросс-культурную компетентность можно обеспечить студентов знаниями и опытом в сфере межкультурного взаимодействия. Также, кросс-культурную компетентность можно считать сложным личностным образованием, которое в себя включает знания о родной и чужой культуре, навыки их применения.

Изучив различные точки зрения ученых о кросс-культурной компетентности, мы можем утверждать, во-первых, что вопросы изучения основ межкультурного взаимодействия должны быть включены в содержание профессиональной подготовки будущих учителей, что даст возможность формирования у студентов способности восприятия и понимания всех аспектов кросс-культурного диалога. Во-вторых, мы пришли к выводу о том, что кросс-культурная компетенция – это способность обучающихся эффективно взаимодействовать с окружающим миром, устанавливать доброжелательные межличностные отношения.

Методы исследования

Исходя из положения, что «межкультурная компетентность представляет собой непременно важную базисную характеристику личности, отражающую ее достижения, уровень сформированности знаний и умений конструировать отношения с окружающими людьми в межличностных отношениях, поведении [5: 342], мы постарались дать свое понимание понятию «кросс-культурная компетентность».

Кросс-культурная компетентность будущих учителей – это сформированная система знаний и умений, способствующая развитию у обучающихся навыков понимания поведения и чувств окружающих людей, создания доброжелательных межличностных отношений, контакта с окружающим миром, что очень важно особенно для учителей начальных классов. Для определения уровня кросс-культурной компетентности у студентов был проведен 1 этап констатирующего эксперимента. Ведущим методом исследования стал метод анкетирования.

Результаты и дискуссия

В 2021–2022 учебном году нами было проведено анкетирование среди студентов 1, 2, 3 курсов Кызылординского университета имени Коркыт Ата. Цель констатирующего эксперимента: определить уровень сформированности у студентов кросс-культурной компетентности. Анкетирование состояло из 25-ти вопросов с различными ответами, также имелись вопросы, где можно было указать свои варианты ответов. В опросе приняло участи 140 студентов, обучающихся по образовательной программе педагогического направления в Кызылординском университете им.Коркыт Ата.

Ниже предлагаем отдельные результаты анкетирования.

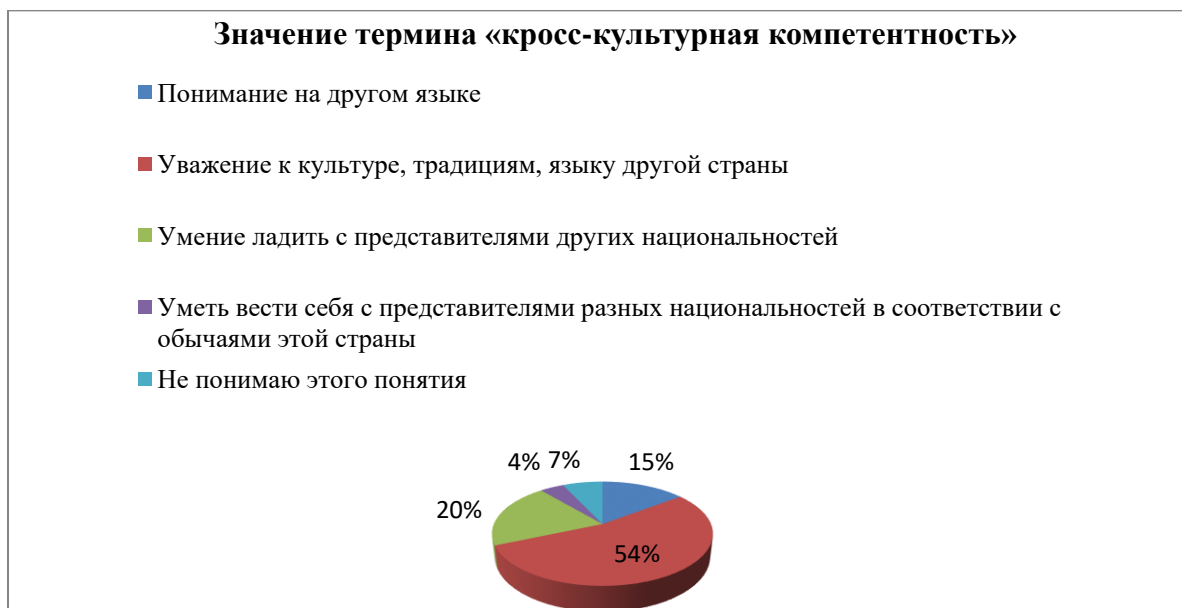


Диаграмма 1. Понимание значения термина «кросс-культурная компетентность»

А) понимание на другом языке (15 %); Б) уважение к культуре, традициям, языку другой страны (54 %); В) умение ладить с представителями других национальностей (20 %); Д) умение вести себя с представителями разных национальностей в соответствии с обычаями этой страны (4 %); Е) не понимаю этого термина (7 %).



Диаграмма 2. Взгляд на необходимость формирования кросс-культурной компетентности в процессе преподавания в вузе

А) очень важно (15 %); Б) не важно (54 %); В) не знаю (20 %); Д) предложите свой вариант (4 %); Е) не ответили (7 %).



Диаграмма 3. Почему учителю начальных классов необходимо сформировать кросс-культурную компетентность

А) к плану занятий (15 %); Б) правильно понимать и уважать культуру другой страны (54 %); В) учителя в совершенстве владеют иностранным языком (20 %); Д) не знаю (4 %); Е) дайте свой ответ (7 %).

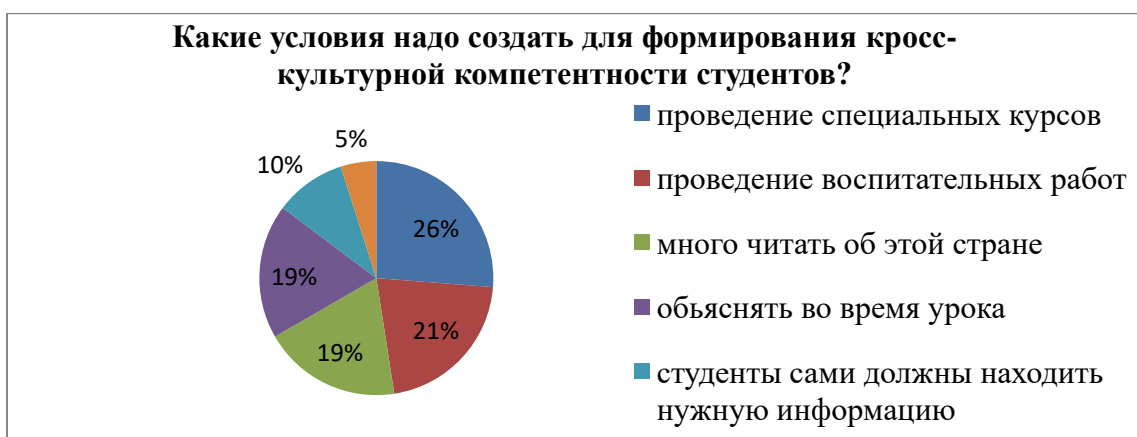


Диаграмма 4. Какие условия надо создать для формирования кросс-культурной компетентности студентов?

А) проведение специальных занятий (26 %); Б) проведение воспитательных работ (21 %); В) много читать об этой стране (19 %); Г) объяснять во время занятия (19 %) Д) студенты сами должны находить нужную информацию (10 %); Е) есть все условия (5 %).

Анализ опроса

Ответ на первый вопрос анкеты, связанный с определением знания студентов о значении термина «кросс-культурная компетентность», показал, что 54 % респондентов не понимают значения этого термина, а остальные высказали свое понимание, связав с пониманием другого языка – 15 %, уважением к культуре, традициям, языку другой страны (7 %), умением ладить с представителями других национальностей (20 %), умением вести себя

с представителями разных национальностей в соответствии с обычаями этой страны (4 %). Эти результаты говорят о том, что большинство студентов в недостаточной степени понимают значение данного термина, мало знакомы с его сущностным содержанием.

Второй вопрос анкеты

На вопрос о необходимости формирования кросс-культурной компетентности в процессе преподавания в вузе – 21 студент ответили как очень важно (15 %), 75 студентов не важно (54 %), 28 студентов ответили что «не знают» (20 %), 6 студентов дали свой вариант ответа 4 %, 10 студентов не ответили совсем (7 %).

Третий вопрос анкеты

На вопрос «Почему учителю начальных классов необходимо сформировать кросс-культурную компетентность?» – большинство студентов (54 %) отметили, что учителя начальных классов правильно понимают и уважают культуру другой страны, 20 % студентов – что учителя в совершенстве владеют иностранным языком.

Результаты анкетирования вначале показали низкий уровень сформированности кросс-культурной компетентности студентов, особенно на 1 курсе.

Ответы на вопросы студентов 1-х курсов в основном были неправильными и на 40 % вопросов был дан ответ «не знаю». Таким образом, результаты анкетирования показали, уровень сформированности кросс-культурной компетентности у студентов 1-го курса – 48 %, 2-го курса – 54 % и студенты 3–4х курсов – 69–73 %.

Также были группы, где первоначальный результат был низким, но после проведения объяснения и выполнения ряда занятий консультативного характера на данную тему, результат показал более высокий процент.

Учитывая результаты анкетирования и содержание профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов студентам были предложены эффективные пути формирования кросс-культурной компетентности как элективный курс «Основы межкультурной коммуникации» объемом в 3 кредита, практикум по формированию кросс-культурной компетентности будущих учителей, содержащей систему заданий, ситуаций по формированию межкультурной толерантности и кросс-культурной компетентности, предназначенные для изучаемых педагогических дисциплин, таких, как «Педагогика», «Педагогика начального обучения», «Этнопедагогика» и др.

Исходя из этого мы считаем, что формирование кросс-культурной компетентности у будущих учителей является очень важным и его можно сформировать при помощи правильно составленной учебной программы. Важно при составлении задач и вопросов учитывать возраст студентов, условия вузовской профессиональной подготовки.

Заключение

Содержание кросс-культурной компетентности педагога включает соответствующий уровень сформированности личности педагога как результат его социального развития. Иными словами, содержание данного понятия представляет собой сумму определенных личностных свойств, потребностей, способно-

стей, элементарных теоретических представлений и практических умений, которые касаются, прежде всего, таких сфер, как социальное мышление, речь, мотивы, эмоции, межличностное поведение то есть когнитивный, поведенческий и эмоционально-мотивационный компоненты личности педагога [5, 10].

На наш взгляд формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей способствует постижению особенностей культуры и людей на уровне сознания, различия между своей и чужой культуры, готовность понимать и проявлять уважение и терпимость к нормам жизни, культуре других народов. Кросс-культурную компетентность можно считать комплексным личностным образованием, которое включает в себя знания о родной и чужой культуре, что обеспечивает человека знаниями и опытом в сфере межкультурной коммуникации.

Изучив различные исследования ученых, можем утверждать, что кросс-культурная компетентность студентов является обязательной составляющей профессиональной компетенции учителя. Также, хотим отметить необходимость целенаправленного формирования кросс-культурной компетентности студентов в высших учебных заведениях, в особенности в системе преподавания педагогических дисциплин.

Литература

1. Государственная программа развития образования на 2016–2019 годы // <http://onlme.zakon.kz/rn/document/>.
2. Гримовская Л.М. Межкультурная компетентность педагога как условие подготовки к профессиональной деятельности в поликультурной среде // elibrary.ru/download/elibrary_30607768_59748513.pdf
3. Соловьева И.С. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции // <https://ysu.ru/avtoreferat/solovieva-is.pdf>
4. Рощупкин В.Г. Формирование кросс-культурной грамотности студентов в процессе обучения в педагогическом университете: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Самара, 2012. – 63 с.
5. Колосовская Т.А. Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей / дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2012. – 195 с.
6. Пшенико К.А., Майгелдиева Ш.М., Абдрахманов Е.А. Образование, наука и культура Казахстана в контексте межкультурной коммуникации: Монография, Кызылорда; изд-во «Кызылорда канататы», 2018. – 268 с.
7. Буслаева Д.Е. Кросс-культурная компетенция и ее роль при обучении немецкому языку // *Международный студенческий научный вестник*. – 2017. – № 5. – URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=17348> (дата обращения: 20.04.2022).
8. William B. (ed.), *Cross-Cultural and Intercultural Communication*, Thousand Oaks / B. William // Sage. – 2002. – P. 191–208.
9. Wiseman Richard L (ed.), *Intercultural communication theory*, Thousands Oaks / Richard L. Wiseman // Sage. – 2003. – P. 247–270.
10. Курбацкая Т.Б., Ячина Н.П., Добротворская С.Г., Минкин В.С., Формирование кросскультурной компетентности в условиях сложного общества // *Казанская наука* № 6 2019 10.02.01 – *Филологические науки – Русский язык* 43 10.02.01, https://kpfu.ru/staff_files/F_764355260/Statya_1_Krosskulturnaya_kompetentnos
11. Мацумото Д. *Психология и культура: Современные исследования*. – СПб.: ПраймЕврознак, 2002. – 104 с.

12. Почебут Л.Г. *Кросс-культурная и этническая психология.: учебное пособие. Пуптер* 2012 – 14–13 с.
13. Аймаганбетова А.Б. *История становления и развития кросс-культурных исследований в психологии. // Вестник университета «Кайнар» № 3/2.2010 – 72 б.*
14. Abrams, Z. (2002). *Surfing to Cross-Cultural Awareness: Using Internet-Mediated Projects to Explore Cultural.*
15. Stereotypes. *Foreign Language Annals*, 35, 141–160. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb03151.x>
16. [12] Cocoş, Elena. (2015). *Education, Cultural and Intercultural Relation. Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 180, 36-41. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.082>
17. Seeberg, V & Minick, T. (2012). *Enhancing Cross-cultural Competence in Multicultural Teacher Education: Transformation in Global Learning. International Journal of Multicultural Education*, 14(3). <https://doi.org/10.18251/ijme.v14i3.569>
18. [15] Sehlaoui, A.S. (2001). *Developing Cross-cultural Communicative Competence in Pre-service ESL/EFL Teachers: A Critical Perspective. Language Culture and Curriculum*, 14(1), 42-57, <https://doi.org/10.1080/07908310108666611>

УДК 378

*М.И. Алдошина, д.п.н., профессор,
Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
г. Орел, Россия
А.С. Фетисов, д.п.н. доцент,
Воронежский государственный педагогический университет
г. Воронеж, Россия*

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИДЕАЛА В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. Трансформация нормативно-правовой базы и ведомственной принадлежности организаций высшего профессионально-педагогического образования обострили проблему его аксиологических основ и ориентиров. Анализ ФГОС ВО, методических и инструктивных указаний, выступлений руководства страны позволяет говорить о ясном видении перспектив профессионально-педагогического образования в стране, но отсутствие пролонгации этих идей в практической деятельности, размытость вопроса о сути и содержании педагогического идеала и путях его практического формирования констатирует иную ситуацию. Это противоречие заставляет обратиться к анализу поступательного развития профессионально-педагогического образования в России в XIX–XX веках, выделяя смыслообразующие тенденции и зарождающиеся противоречия их качественного решения и детерминации существующей образовательной практики, что и предопределяет цель исследования. **Цель исследования:** определить сущностные противоречия профессионально-педагогического образования в России в XIX–XX веках на основе анализа его поступательного развития для выявления профессионально-педагогического идеала в современном университетском образовании. **Методы исследования:** теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения философской, психологической и историко-педагогической литературы; рефлексивно-системный анализ обоснованной организации образовательной деятельности в университете. Объектом статьи выступает профессиональное образование педагогов в современном высшем образовании. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости учета в реальной образовательной практике выделенных и аргументированных в герменевтическом анализе противоречий профессионально-педагогического образования на основе ценностного ядра и идеалов профессионально-педагогического образования

в России, которые перекликаются с современными: содержательное, институциональное, стратификационное, прикладное, ведомственное, инструментальное.

Ключевые слова: образование, педагог, идеал, ценности, профессионально-педагогическое образование.

*M.I. Aldoshina, D.P.N., Professor,
Orel State University named after I.S. Turgenev,
Orel, Russia*
*A.S. Fetisov, D.P.N. Associate Professor,
Voronezh State Pedagogical University,
Voronezh, Russia*

TRANSFORMATION OF THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL IDEAL IN A MODERN UNIVERSITY

Abstract. *The transformation of the regulatory framework and departmental affiliation of organizations of higher professional and pedagogical education has exacerbated the problem of its axiological foundations and guidelines. The analysis of Federal State educational standards of higher education, methodological and instructional instructions, speeches of the country's leadership allows us to speak about a clear vision of the prospects of vocational pedagogical education in the country, but the lack of prolongation of these ideas in practice, the blurring of the question of the essence and content of the pedagogical ideal and the ways of its practical formation states a different situation. This contradiction forces us to turn to the analysis of the progressive development of vocational pedagogical education in Russia in the XIX–XX centuries, highlighting the meaning-forming trends and emerging contradictions of their qualitative solution and determination of existing educational practice. **The purpose of the study:** to determine the essential contradictions of vocational pedagogical education in Russia in the XIX–XX centuries based on the analysis of its progressive development to identify the professional pedagogical ideal in modern university education. **Research methods:** theoretical methods, including the analysis of the subject of research based on the study of philosophical, psychological and historical-pedagogical literature; reflexive-system analysis of the justified organization of educational activities at the university. The object of the article is the professional education of teachers in modern higher education. **Conclusions and recommendations.** The conducted research allows us to conclude that it is necessary to take into account in real educational practice the contradictions of vocational pedagogical education highlighted and reasoned in hermeneutical analysis on the basis of the value core and ideals of vocational pedagogical education in Russia, which echo modern ones: substantive, institutional, stratification, applied, departmental, instrumental.*

Keywords: *education, teacher, ideal, values, professional and pedagogical education.*

Введение. Современное университетское образование развивается в ситуации постоянно меняющихся условий существования и профессиональной деятельности: эмерджентность преобразований и деформаций индивидуального и профессионального сознания вследствие социогенных и техногенных потрясений в глобализирующемся мире; взаимодействие и коммуникация представителей различных этнокультур, вероисповеданий, полилингвальности и перекрестных мировоззрений на фоне невиданного уровня развития технологий, особенно цифровых; синусоида преодоления последствий эпидемии (М.И. Алдошина, О.В. Долженко, И.В. Захаров, Е.С. Ляхович, Е. Карье, Н.С. Ладыжец, Е.В. Неборский, В.А. Сластенин) [1; 2]. Реформы профессионально-педагогического образования в конце XX – 1 четверти XXI века в современной

России привели к тому, что оно осуществляется в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования, формально относящимся к ведомствам, как Министерства просвещения, так и Министерства науки и высшего образования, что делает проблему содержания и технологий и механизмов реализации педагогического образования в Российской Федерации достаточно запутанной. Профессионально-педагогическое образование в РФ можно получить в педагогических колледжах и институтах (уровень среднего профессионального образования), в педагогических институтах и университетах и классических университетах (уровень высшего образования – бакалавриат (по одному и двум профилям) и магистратура)). Эта формальная нестыковка не является непреодолимой и определяющей, но обостряет многие традиционные проблемы современного профессионального образования педагогов, недостаток специалистов-педагогов разных учебных предметов и видов педагогической деятельности, как в столице и мегаполисах, так и в крупных и мелких городах и селениях.

Проблема количественной нехватки педагогов усугубляется разными подходами ее решения (от возможности осуществления профессиональной педагогической деятельности без высшего профессионально-педагогического образования до профессиональной педагогической переподготовки специалистов непедagogических профилей). Поступательные меры по решению количественной нехватки подчас обостряют и проблему качества, детерминируя старые «язвы» профессионально-педагогического образования, модифицируя и расширяя новые, в реалиях постиндустриального общества и его цифровой трансформации.

Теоретический анализ литературы. Образование в университете реализуется не только с целью формирования профессиональной компетентности студента, но и развития Личности со значимыми исследовательской и культурной детерминантами развития. Становление профессионала предопределяется определенной направленностью профильной подготовки и стохастичностью личностного своеобразия (Л.П. Буева, С.В. Дармодехин, И.А. Ильин, М.В. Захарченко, Г.В. Мухаметзянова, Н.Н. Павелко, А.С. Панарин, В.К. Трофимов) [1; 2].

Для эффективной организации этих педагогических процессов в совокупности решаемых проблем университетского образования необходимо осуществить гармонизацию исходных аксиологических оснований, закрепляемых в профессиональных образовательных программах, через идеи целеполагания и логику формирования образовательных результатов (компетенций):

- ориентация на приоритеты личностного развития (Личность, Знание, Истина, Добро, Красота, Труд, Исследование и т. п.);
- согласование рассогласованных ценностных групп и локусов поведения современной молодежи (задачи надпредметного решения по осмыслению принятия ценности «другого» как данности, а не «потому что он такой-то»);
- расширительное понимание личной ответственности и индивидуального образовательного потенциала, неизмеримости образовательного результата, который невозможно свести только к учебным измеряемым достижениям;

- вариативный потенциал и веерность развития системы ценностей и формируемых новообразований личности в образовательной организации при использовании групповых и массовых средств и технологий образовательного воздействия.

На основе выделенных аксиологических оснований современного профессионально-педагогического образования выделяется и формируется конкретной личностью профессиональный идеал. Согласно философской энциклопедии, идеал – это образец, норма, идеальный образ, определяющий способ и характер поведения человека или общественного класса [14, с. 195]. Вызывая стремление реализовать «идеальный образ» в жизни, идеал становится мощным стимулом активности и мотивом деятельности по реализации замышленного. Постепенное воплощение задуманного, как бы частичная реализация идеала, вызывает яркие положительные эмоции и укрепляет желание и потребность совершенствоваться далее.

Процессы глобализации отражаются на формировании современного человека, что определяет идеальный образ выпускника образовательной организации. Педагогический идеал в своей основе несет современные требования к человеку как к творцу собственной и общественной жизни, личного и общественного прогресса. Решающая роль в формировании современного человека как педагогического идеала отводится образовательному процессу, в котором профессионально важные качества педагога занимает ключевую позицию.

Педагогический идеал как образ желаемого результата образовательной деятельности является движущей силой, способной преобразовывать социальный заказ общества в профессиональные и личностные убеждения учителя, лежащие в основе педагогической деятельности. Стремление к педагогическому идеалу способствует формированию сложных профессиональных и личностных преобразований специалиста, что определяет формирование профессионально важных качеств педагога. В работах А.В. Бодак, В.А. Кан-Калика, Н.Д. Никандрова, Л.И. Рувинского, С.И. Хохлова и др. обосновывается стремление педагога к педагогическому идеалу.

Целью исследования является определение сущностных противоречий профессионально-педагогического образования в России в XIX–XX веках на основе анализа его поступательного развития для выявления профессионально-педагогического идеала в современном университетском образовании.

Проявление педагогического идеала происходит: в процессе осознания педагогом собственной профессиональной миссии; в определении взаимоотношения с субъектами образовательного процесса; в отношении к общей многогранной образовательной системе.

Методами исследования являются теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения философской, психологической и историко-педагогической литературы; рефлексивно-системный анализ обоснованной организации образовательной деятельности в университете.

Результаты исследования.

Анализируя «идеал» как педагогическую категорию, стоит отметить, что общее значение данного понятия определяется как наивысшая степень ценного

результата, принятого как стандарт (признанный образец) любого завершеного процесса, затрагивающего личные способности или качества [3].

Психолого-педагогическое определение понятия «идеал» раскрывается как «... осмысленное и эмоциональное принятие наивысшего совершенства в чем-нибудь; то, что становится целью деятельности, жизненным стремлением личности» или «... образ совершенства, наиболее ценного и величественного в культуре, искусстве, отношениях между людьми, совершенный образ чего-либо, высшая конечная цель стремлений и деятельности» [5, 15].

В свою очередь, «педагогический идеал» понимается как «...образ всестороннего и гармоничного развития человека, который является результатом целенаправленной и систематичной работы педагога» [11].

Так, дефиниции, рассматриваемой категории, позволяют охарактеризовать педагогический идеал как совершенный образ результата образовательного процесса развития и формирования необходимых личностных качеств, в определенном историческом периоде.

Опираясь на мнение Г.Г. Марковой, которая исследует труды мыслителей прошлых лет о представлении личности педагога через понятие «идеал», становится возможным представить педагогический идеал как совокупность социокультурных установок прошлого, настоящего и будущего, что предполагает целостное историческое осмысление, позволяющее развивать образовательную систему с перспективой будущего [9].

Ретроспективный анализ литературных источников позволяет выдвинуть положение о зависимости педагогического идеала и исторического периода развития общества, что определяет профессионально важные качества педагога как отражение потребностей социума.

На данном этапе исторического развития наблюдается тенденция в формировании и становлении гармонично развитой личности. Основные направления образовательного процесса выстраиваются в сторону формирования таких качеств как: конкурентоспособность; самообучаемость и самостановление; гибкость и высокие адаптационные возможности, мобильность и критичность мышления. Таким образом, современный педагогический идеал рассматривается как образ человека, способного самостоятельно организовывать собственную жизнедеятельность и успешно адаптироваться в социальном пространстве и окружающей среде [12].

Опираясь на требования современного общества к личности, рассмотрим профессионально важные качества педагога, которые изучаются многими исследователями (Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, О.Г. Старцева, А.С. Фетисов и др.).

О.Г. Старцева в своем исследовании считает, что профессионально важные качества определяются как «...интегративные характеристики субъекта педагогической деятельности, складывающиеся из необходимых квалификационных требований (ключевых компетенций) и профессионально, социально значимых личностных качеств педагога в современном информационном обществе» [10, с. 9].

А.К. Маркова рассматривает профессионально важные качества педагога как психологические качества, необходимые для эффективного исполнения профессиональной деятельности, коммуникации, развития. К таким качествам автор относит: целеполагание, эрудиция, интуиция, импровизация, наблюдательность, находчивость и рефлексия [8].

Л.Я. Елисеева считает, что профессионально значимые качества педагога «...проявляются в форме способностей к эффективной профессиональной деятельности, представляя результат интеграции его индивидуально-личностного своеобразия на основе требований этой деятельности» [4, с. 10].

В свою очередь, А.С. Фетисов в исследованиях по проблеме формирования профессиональных качеств педагога утверждает, что данный процесс является «...непрерывный процесс целенаправленного их развития под воздействием разного рода социальных факторов, в результате собственной активности педагогов, их самореализации и самосовершенствования» [13, с. 115].

Анализ различных точек зрения авторов на проблему имеет общее основание, которое выражается в том, что профессионально важные качества педагога являются характеристиками или способностями, приобретаемые в образовательном процессе в совокупности с личностными особенностями, позволяющие воздействовать и преобразовывать личность обучаемых.

Теоретический анализ литературы позволяет выделить профессионально важные качества личности, направленные на формирование основных компонентов педагогического идеала в современном обществе: дидактические, перцептивные, коммуникативные, креативности, организации поликультурного пространства, волевые, мобильности, самообразования и самоорганизации, а также рефлексии.

Таким образом, преобразования в социальной жизни влияют на изменение и появление новых идей и идеалов, что отражается в требованиях к результатам образования. Педагогический идеал в современном обществе наделяется рядом качеств, позволяющих личности успешно адаптироваться к изменяющимся условиям информационного общества и самостоятельно овладеть необходимыми навыками для организации собственной жизнедеятельности. Профессионально важные качества современного педагога позволяют ему преобразовывать личность обучаемого в достижении педагогического идеала, а также самостоятельно развиваться в профессиональной и социальной среде.

Профессионально-педагогический идеал характеризуется: устойчивой профессионально-педагогической направленностью личности; высоким уровнем профессионально-педагогических притязаний; высокой мотивацией успеха в профессионально-педагогической карьере; ориентацией на профессионально-педагогическую самореализацию и самосовершенствование.

Поскольку в идеале проявляется и закрепляется набор профессиональных ценностей, сформированный у молодого специалиста, то в личностном профессионально-педагогическом идеале находит отражение некая совокупность профессионально-педагогических ценностей как вектор его профессиональной направленности, личностный профессиональный мотив в педагогической дея-

тельности и мера практической реализации в области профессиональных притязаний и карьерного роста.

В таком контексте в профессионально-педагогическом идеале современного педагога находят отражение основные противоречия историко-педагогического развития (М.В. Богуславский, О.В. Долженко, Н.С. Ладыжец, Е.В. Неборский, А.С. Панарин, В.А. Слостенин) профессионально-педагогического образования в России, которые позволяют выделить ценностное ядро и детерминируемую тенденцию профессионально-педагогического образования на определенном этапе его развития: содержательное, институциональное, стратификационное, прикладное, ведомственное, инструментальное.

Содержательное ценностное ядро профессионально-педагогического образования – определение основ содержания профессионально-педагогической подготовки – предметных или педагогических; институциональное – реализация профессионально-педагогического образования в специальных организациях с целенаправленной педагогической и методической составляющими (развитие системы профильных педагогических институтов) или получение в дополнение педагогического знания и, по желанию, квалификации – педагог, учитель; стратификационное – выделение в качестве идеала – средний, массовый, доступный уровень профессионально-педагогической компетентности или высокоразвитый, элитарный, но не имеющий широкого распространения вид подготовленности; прикладное – несоответствие темпов разработки и спектра исследований и направлений инновационного развития образовательной практики; ведомственное – историческое сосуществование двухкомпонентной, (двухведомственной – сейчас) модели профессионально-педагогического образования – в педагогических, профильных, институтах и в классических университетах (как дополнительная квалификация или профиль подготовки); инструментальное – непрерывность профессионально-педагогической подготовки и возможность не только профессионального самосовершенствования на протяжении всей жизни через инструменты дополнительного профессионального образования, но и получить педагогическую профессию или изменить профиль профессионально-педагогической деятельности.

Заключение. При поступательном решении выделенных проблем возможно достижение в современных условиях профессионально-педагогического идеала каждым педагогом на основе личных модификаций профессионально-педагогических ценностей и этих тенденций.

В одной из статей В.О. Ключевский писал о роли профессора И.Г. Шварца в создании первой учительской семинарии: «Шварц набрал у своих друзей пожертвований, присоединил к ним 5 тыс. рублей своих кровных сбережений и открыл при университете учительскую семинарию, в которой стал инспектором и начал преподавать педагогику» [7, с. 250]. Таким образом, изначально были заложены «две идеи, легшие в основу российской традиции педагогического образования и связанные с определением основы содержания учительской подготовки. Первая из них, у истоков которой стоял М.В. Ломоносов, базировалась на дисциплинах специально-предметного цикла (математика для учителя математики, словесность для учителя словесности и т. д.). У истоков

второй идеи, как мы видим, стоял И.Г. Шварц, ставивший в сердцевину педагогического образования педагогику. В дальнейшем эти две идеи не раз вступали друг с другом в отношения «сотрудничества» и «соперничества», что на рубеже XX–XXI в. вылилось в противостояние «компетентностного» и «фундаментального» подходов к построению содержания педагогического образования и в определенной степени к конкурентной борьбе педагогических вузов и классических университетов за приоритетное право подготовки учителя». Подобные исторические экскурсы позволяют лучше понять и заглянуть в сущность многих разворачивающихся сегодня теоретических споров и конфликтов, предопределяя неизменный их итог – синкретическое единство и поступательное влияние на образовательную практику на каждом сменяющемся этапе историко-педагогического процесса и педагогической науки.

Рассмотрение вопросов профессионально-педагогического образования в России в контексте подобных истоков и сквозь призму содержательного противостояния позволяет надеяться на разрешение в исторической перспективе выделенных противоречий во благо отечественной системы подготовки педагогов.

Литература

1. Алдошина М.И. О культурной миссии университетов / М.И. Алдошина // *Высшее образование сегодня*. – 2007. – № 5. – С. 35–38.
2. Алдошина М.И. Культуротворческий аспект современного образования / М.И. Алдошина // *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования*. – 2016. – № 4. – С. 19–23.
3. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
4. Елисеева Л.Я. Формирование профессионально важных качеств социального педагога в учебно-воспитательном процессе колледжа / Л.Я. Елисеева: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2005. – 24 с.
5. Калининкова Т.Г., Борисевич А.Р. Словарь психолого-педагогических понятий: справочное пособие для студентов всех специальностей очной и заочной форм обучения. – URL: <https://didacts.ru/slovari/slovar-psihologo-pedagogicheskikh-ponjatii-spravocnoe-posobie-dlja-studentov-vseh-specialnostei-ochn.html> (дата обращения: 05.02.2022).
6. Калининкова Н.Г. Педагогическое образование в России: уроки истории / Н.Г. Калининкова // *Вопросы образования*. – 2005. – № 3. – С. 35–39.
7. Ключевский В.О. Воспоминания о Н.И. Новикове и его времени / В.И. Ключевский. Сочинения. – М. – 1959.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
9. Маркова Г.Г. Формирование культуры XXI века: социально-философский анализ / Г.Г. Маркова: монография. – Ставрополь, 2001. – С. 112–114.
10. Старцева О.Г. Формирование профессионально важных качеств будущего педагога профессионального обучения средствами информационных технологий / О.Г. Старцева: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Уфа, 2008. – 24 с.
11. Тюткова И.А. Педагогический тезаурус. 2016 г. – URL: <https://didacts.ru/slovari/pedagogicheskii-tezaurus-2016-g.html> (дата обращения: 11.02.2022).
12. Фетисов А.С. Педагогическая концепция формирования профессиональных качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды (система повышения квалификации) / А.С. Фетисов: дис. ...д-ра пед. наук. – Воронеж, 2020. – 455 с.

13. Фетисов А.С. Теоретико-методологические основы формирования профессиональных качеств учителя в контексте здоровьесберегающей образовательной среды / А.С. Фетисов // Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры: сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Новгород, 18–19 марта 2021 года. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2021. – С. 46–50.

14. Философская энциклопедия: в 5 т. / гл. ред. Ф.В. Константинов. – М.: Советская энциклопедия, 1962. – Т. 2.

15. Юмсунова Л.Н. Краткий словарь современной педагогики / Л.Н. Юмсунова. – URL: <https://didacts.ru/slovari/kratkii-slovar-sovremennoi-pedagogiki.html> (дата обращения: 13.02.2022).

УДК 376

*Н.А. Александрова, к.п.н., доцент,
Саратовский государственный университет,
г. Саратов, Россия*

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация.** В статье раскрываются существующие проблемы и перспективы изучения информационных технологий в инклюзивном образовании на базе коррекционных школ и программ дополнительного образования технической направленности в учреждениях дополнительного образования. Информационные технологии в коррекционных школах выступают в двух функциональных аспектах: применение информационно-коммуникационных технологий для коррекции, развития, обучения детей (ИКТ являются инструментами социально-педагогической работы) и изучение информационных технологий с целью получения информационно-коммуникационных компетенций (ИКТ как объект изучения). В статье описываются следующие варианты использования ИКТ в образовании детей с ОВЗ: применение для решения компенсаторных; дидактических и коммуникативных задач. Далее в статье приводятся примеры деятельности нашей организации по устранению вышеуказанных проблем. Приводится описание социального проекта «Цифровая грамотность особенных детей и их родителей», реализуемого при поддержке Фонда президентских грантов.*

***Ключевые слова:** инклюзия, информационные технологии, социальные проект.*

*N.A. Aleksandrova, PhD Associate professor,
Saratov State University,
Saratov, Russia*

PROBLEMS AND PROSPECTS FOR STUDYING INFORMATION TECHNOLOGIES IN INCLUSIVE EDUCATION

***Abstract.** The article reveals the existing problems and prospects for the study of information technologies in inclusive education on the basis of correctional schools and technical supplementary education programs in institutions of additional education. Information technologies in correctional schools act in two functional aspects: the use of information and communication technologies for the correction, development, education of children (ICTs are tools for socio-pedagogical work) and the study of information technologies in order to obtain information and communication competencies (ICTs as an object of study). The article describes the following options for using ICT in the education of children with disabilities: use to solve compensatory problems; didactic and communicative tasks. Further in the article, examples of the activities of our organization to eliminate the above problems are given. The description of the social project “Digital*

Literacy of Special Children and Their Parents”, implemented with the support of the Presidential Grants Fund, is given.

Keywords: inclusion, information technology, social project.

Проблема исследования. Одна из главных целей школ для детей с ограниченными возможностями это адаптация в социуме. Нельзя не отметить влияние процесса цифровой трансформации образования на все сферы учебно-воспитательного процесса (от урочной до внеклассной работы, от воспитания до организации дополнительного образования) школы, в том числе и коррекционных школ. Обратим внимание на проблемы и перспективы включения информационных технологий в работу с «особенными» детьми.

Педагогами, психологами ведутся активные дискуссии о влиянии информационных технологий на развитие ребенка, отмечаются как положительные, так и отрицательные моменты. Многие психологи категорически против использования информационных технологий в работе с детьми с ОВЗ. Однако нельзя спорить о жизненной необходимости получения навыков работы с информационными технологиями в связи с цифровизацией общества: от решения простейших бытовых задач до получения государственных услуг. Однако, проведенное нами исследование говорит о малом внимании к предмету «Информатика» в коррекционных школах, о лишении «особенных» детей права в овладении цифровых навыков и компетенций. Вместе с тем, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту предметная область «Математика и информатика» включена в обязательное изучение.

По итогам проведенного анализа ФГОС можно утверждать о необходимости изучения Информатики в начальной и основной школе за счет предметной области «Математика и информатика», либо «Технология» путем включения предмета в учебный план школы. Также возможно «усилить» цифровую подготовку обучающихся за счет включения факультативных занятий или программ дополнительного образования технической направленности. Однако «поверхностный» анализ сайтов коррекционных школ Саратовской области дает картину о малой степени внедрения информатики (только в некоторых школах), либо не для всех обучающихся. Дополнительные занятия ведутся только в единичных случаях.

Цель исследования. Раскрыть существующие проблемы и перспективы изучения информационных технологий в инклюзивном образовании за счет реализации данного предмета в коррекционных школах и программ дополнительного образования технической направленности. Необходимо понимать, что сейчас информационные технологии в коррекционных школах выступают в двух функциональных аспектах: применение информационно-коммуникационных технологий для коррекции, развития, обучения детей (ИКТ являются инструментами социально-педагогической работы) и изучение информационных технологий с целью получения информационно-коммуникационных компетенций (ИКТ как объект изучения).

Традиционно выделяют три направления применения информационно-коммуникационных технологий в работе с «особенными» детьми:

1. Для решения компенсаторных задач. Информационные технологии позволяют компенсировать у ребенка те или иные функции, работоспособность которых частично или полностью нарушена. Например, в случае зрительных нарушений контент поддерживается голосовым сопровождением.

2. Для решения дидактических задач. Процесс внедрения ИКТ в работу с «особенными» детьми позволяет использовать дидактические возможности технологий для изменения методов и форм обучения. «Использование информационных технологий позволяет свести к минимуму различия между учащимися и делает возможным применение современных педагогических приемов, направленных на улучшение взаимодействия учащихся между собой и с преподавателями» [7].

3. «Применение ИКТ для решения коммуникативных задач. Технологии могут выступать посредниками в процессе общения людей с особыми потребностями. Для каждой категории пользователей, испытывающих трудности в процессе коммуникации, должны быть подобраны и адаптированы специальные вспомогательные устройства и программное обеспечение. Прежде всего, речь идет о компьютере для людей, у которых трудности коммуникации осложняются двигательными нарушениями, технологии зачастую являются единственным способом связи с внешним миром, позволяющим выразить свои мысли и потребности» [7].

Основными типами средств ИКТ, используемыми для обучения инвалидов, являются следующие:

– стандартные технологии – например, компьютеры, имеющие встроенные функции настройки для лиц с ограниченными возможностями здоровья;

– «доступные форматы данных, известные также как альтернативные форматы – например, доступный HTML, говорящие книги системы DAISY (Digital Accessibility Information System – электронная доступная информационная система); а также «низко технологичные» форматы, такие как система Брайля» [5];

– вспомогательные технологии: слуховые аппараты, устройства для чтения с экрана, клавиатуры со специальными возможностями и т. д. Вспомогательные технологии (ВТ) – это «устройства, продукты, оборудование, программное обеспечение или услуги, направленные на усиление, поддержку или улучшение функциональных возможностей людей с ограниченными возможностями здоровья» [5].

Более детально программное и техническое обеспечение, применяемое в работе с детьми с ОВЗ нами представлено в публикации [4]. Использование программ экранного доступа при передаче учебной информации позволяет компенсировать отсутствующие у слабовидящего ребенка нарушенные функции зрения. Вместе с тем, на данный момент подобных программ недостаточно, их функционал ограничен.

Для решения указанных проблем нами реализовался проект «Создание «говорящих» учебников для студентов с нарушением зрения», реализованный при поддержке Фонда президентских грантов. В ходе проекта нами отработан алгоритм создания DAISY-книг, созданы и апробированы в учебном процессе

обучающихся с нарушением зрения более 10 учебных пособий (гуманитарного и естественно-научного цикла) [8].

Преимущество данного формата в том, что звуковая книга имеет гибкую навигацию, незрячий обучающийся без труда может найти в DAISY-книге нужные ему страницу, главу, раздел, фразу. В DAISY-книге можно устанавливать закладки, передвигаться по страницам и фразам вперед и назад, можно сочетать различные способы представления информации (аудиозапись, текст, изображение). Книгу в формате DAISY можно слушать в дикторском исполнении или читать текстовый файл при помощи речевого синтезатора [8].

Данный проект позволил на реальной практике, при апробации конечного продукта студентами с нарушениями зрения, выявить основные проблемы и технические трудности процесса перевода электронных книг в Daisy формат, разработать рекомендации для авторов учебных пособий (по представлению материала, технические особенности и психолого-педагогические аспекты) [2]. Разработанные книги размещены в открытом доступе в Зональной научной библиотеке СГУ. Процесс создания «говорящих» книг распространен для широкого круга специалистов [2].

С целью включения детей с ОВЗ в изучение цикла предметов в области информационных технологий нами реализуется социальный проект «Цифровая грамотность особенных детей и их родителей». В рамках проекта на базе АНО «Научно-исследовательский центр «Образование. Качество. Отрасль»» функционирует инклюзивный центр дополнительного образования в сфере информационных технологий для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей из семей, находящимся в трудной жизненной ситуации (из малообеспеченных, неполных и многодетных семей, опекаемым детям).

В рамках проекта открыто и функционируют 2 инклюзивных центра дополнительного образования в сфере информационных технологий для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей из семей, находящимся в трудной жизненной ситуации (из малообеспеченных, неполных и многодетных семей, опекаемым детям). Центры работают в ежедневном регулярном режиме в двух важных и доступных центрах Саратовской области: Саратов на базе ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского» Научно-методического центра психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями; Энгельс, на базе обособленного образовательного подразделения «Мастерская научного творчества Академии УМ АНО НИЦ ОКО». Всего три компьютерных класса.

Основной функционал центра – реализация программ дополнительного образования в области ИТ: цифровая грамотность, робототехника, программирование, компьютерная графика, моделирование. Занятия проводятся регулярно, с учетом психофизиологических особенностей развития ребенка и его вида/типа нозологий (нарушений). Занятия проводятся одновременно двумя специалистами: педагог дополнительного образования и специалист в области инклюзии.

Вместе с тем центр оказывает консультативную работу для родителей в области получения государственных услуг и прочих цифровых возможностей.

Проводятся курсы для родителей по компьютерной грамотности в соответствии с их социальными запросами и потребностями.

Особенность и уникальность центра – созданная инклюзивная образовательная и воспитательная среда, в которой дети и родители вместе познают азы цифрового мира, развивают алгоритмическое мышление, компьютерную грамотность. На некоторых занятиях одновременно присутствуют и нормотипичные дети (без нарушений здоровья), что позволяет особенным деткам более уверенно пройти процесс социализации, найти друзей.

В течение двух лет мы реализуем пять программ дополнительного образования технической направленности: дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Создание компьютерных игр в среде Scratch»; «Основы робототехники Lego Mindstorms Start»; «Основы робототехники Lego Wedo Start Pro»; «Основы программирования языка Python»; «3d моделирование и 3d печать». Обучение по данным программам прошли более 140 «особенных» детей. Многие из них в нашем проекте впервые научились работать с компьютером (среди них часть детей 8–9 классов!).

Родители отмечают не только развитие предметных навыков, но и когнитивных, коммуникативных. Зачастую дети только на этих занятиях имеют возможность общения со сверстниками.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них инклюзивной среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования, а также использование в практике эффективных педагогических технологий:

- здоровье-сберегающие технологии: пальчиковая гимнастика, гимнастика для глаз, различные дыхательные упражнения.
- игровые технологии (коррекционно-развивающие игры и упражнения);
- поэтапное формирование умственных действий (концентрическая система обучения);
- разноуровневое обучение;
- технология персонализированного обучения.

На занятиях, в которых применяются указанные выше технологии дети могут реализовать себя через вовлечение в мир информационных технологий. На каждом занятии ребенок не только изучает компьютерные технологии, но и учится коммуникации, проходит адаптационные процессы, развивает мыслительную деятельность.

Таким образом, проблема изучения информационных технологий остается открытой, но вместе с тем есть практические наработки и факты позитивного влияния информационных технологий на развитие «особенных» детей. Внедрение новых информационных технологий в образование существенно расширяют дидактические возможности процесса обучения детей с различными нарушениями и отклонениями в развитии, способствуют всестороннему развитию ребенка как творческой личности, а главное способствуют социальной адаптации ребенка с ОВЗ к современному информационному миру.

Литература

1. Александрова, Н.А. Проектирование адаптивного обучения на основе цифровых платформ для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.А. Александрова, М.В. Храмова // Педагогическое образование: новые вызовы и цели: VII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов, Казань, 26–28 мая 2021 года. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2021. – С. 29–34. – EDN EIDBPI.

2. Александрова Н.А., Гаврилова Е.А., Коновалова М.Д., Мулдашев Р.М., Мясникова Л.В. Комплексное сопровождение студентов с нарушениями зрения в инклюзивной образовательной среде вуза / Н.А. Александрова, Е.А. Гаврилова, М.Д. Коновалова, Р.М. Мулдашев, Л.В. Мясникова – М.: Издательство «Перо», 2020. 116 с.: ил. (4,76Мб) – URL: <https://nitsoko.ru/uploads/s/m/6/g/m6gjealwyg9/file/20037cMK.pdf>.

3. Алехина, С.В. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации; под ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2015. – № 8 (140). – С. 41–45.

4. Гаврилова, Е.А. Программы незрительного использования компьютеров и смартфонов в инклюзивном обучении студентов / Е.А. Гаврилова, Н.А. Александрова // Информационные технологии в образовании: материалы X Всероссийской научно-практической конференции, Саратов, 01–02 ноября 2018 года. – Саратов: ООО Издательский центр «Наука», 2018. – С. 82–84.

5. Кетриши Е.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования: монография. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – 120 с. [Электронный ресурс] URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2> (дата обращения: 20.02.2022).

6. Нигматов, З.Г. Педагогика и психология инклюзивного образования. Учебное пособие / Нигматов З.Г. // [Электронный ресурс] – URL: https://kpfu.ru/docs/F755819120/NigmatovZG_UchebnoePosobie.Pedagogika.i.psihologiya.inkluzivnogo.obrazovaniya.doc.pdf (дата обращения: 24.11.2021).

7. Погодина, И.А. Информационные и коммуникационные технологии, дистанционное и on-line обучение в условиях инклюзивного образования / И.А. Погодина, А.А. Польшакова // International Journal of Humanities and Natural Sciences, vol. 6-1 (45), 2020. – С. 173–177.

8. Фонд президентских грантов. Проект «Создание «говорящих» учебников для студентов с нарушением зрения» – <https://xn--80afcdbalict6afooklqi5o.xn--p1ai/public/application/item?id=39A4FC85-FE26-4C00-9547-EBF19D3D3C76> (дата обращения: 24.11.2021).

УДК 372.851; 373.1

**Е.Е. Алексеева, к.п.н., доцент,
Институт стратегии развития образования Российской академии образования,
г. Москва, Россия**

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается необходимость ориентации обучения математике на обеспечение качественного образования и повышения уровня сформированности функциональной грамотности, в частности математической грамотности как одной из основных составляющих функциональной грамотности. Это обеспечивается путём диверсификации дидактической системы математического образования на уровне общего образования. Раскрываются её основные направления при обучении математике.

Ключевые слова: функциональная грамотность, математическая грамотность, математика, обучение, формирование, средства.

DIVERSIFICATION OF MATHEMATICAL EDUCATION AS A MEANS OF FORMATION FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS

***Abstract.** The article considers the need to focus teaching mathematics to ensure quality education and improve the level of functional literacy, in particular mathematical literacy as one of the main components of functional literacy. This is ensured by diversifying the didactic system of mathematical education at the level of general education. Its main directions in teaching mathematics are revealed.*

***Keywords:** functional literacy, mathematical literacy, mathematics, learning, formation, means.*

На современном этапе развития российского образовательного пространства предъявляются требования к результатам обучения на всех уровнях образования, которые ориентированы на достижение цели обеспечения всем качественного образования и возможности обучения на протяжении всей жизни [10]. Перед школьным образованием стоит цель обеспечения «конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования» [8]. Требования к результатам обучения, ориентированные на эту цель, сформулированы в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования [9]. Результаты обучения математике конкретизированы в примерных основных образовательных и рабочих программах [6]. В процессе анализа нормативных документов выявлено изменение целей образования, в частности математического, в их динамическом расширении и углублении. При обучении математике приоритетным сегодня становится формирование знаний и компетенций, которые позволяют обучающимся достичь личностных потребностей, реализовать свои способности, успешно решать задачи и проблемы в реальной жизни [5; 4]. Поэтому функциональная математическая грамотность становится основным метапредметным результатом обучения математике в школе [5; 7]. Достижение этой цели осуществляется решением задач в направлении содержания образования, которые обуславливают многофакторность и многокомпонентность математического образования. Это обеспечивается путём диверсификации дидактической системы математического образования на уровне общего образования [2].

Диверсификация математического образования на уровне основного и среднего общего образования рассматривается как развитие математического образования в современных социально-экономических условиях, способствующее качественному математическому образованию. Отметим, что в обновлённых федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования сформулированы требования к предметным результатам обучения математике на двух уровнях: базовом и углублённом [1; 6]. Поэтому диверсификация должна не только обеспечивать качественное математическое

образование, но и его доступность школьникам с разными способностями и возможностями, личностными ориентирами в изучении предмета, их активную вовлечённость в образовательный процесс.

Диверсификация должна осуществляться в различных направлениях, в том числе: расширение и совершенствование дидактического содержания обучения математике; разработка содержательно-методических основ образовательных программ по математике; создание личностно-развивающего математического образовательного пространства.

Диверсификацию математического образования на уровне общего образования можно представить в виде модели, которая представлена в таблице. Структурными компонентами модели являются взаимосвязанные блоки: целевой; содержательный, функционально-формирующий, результативно-оценочный. *Целевой* блок отражает цель улучшения качества математического образования через повышение уровня функциональной грамотности. Этот блок содержит планируемые результаты формирования функциональной грамотности средствами математики, базирующиеся на планируемых личностных, метапредметных и предметных результатах обучения математике. *Содержательный* блок включает теоретические предметные знания, систему задач, методы решения и действия, релевантные процессам решения этих задач.

Таблица 1

Модель диверсификации математического образования
на уровне основного общего образования

| | |
|---|----------------------------|
| Целевой блок | |
| Планируемые: результаты формирования функциональной грамотности средствами математики; метапредметные результаты обучения математике (алгебре, геометрии, вероятности и статистике), в том числе универсальные учебные действия; предметные результаты обучения математике (алгебре, геометрии, вероятности и статистике) | |
| <i>Базовый уровень</i> | <i>Углублённый уровень</i> |
| Содержательный блок | |
| <i>Действия</i> , релевантные процессам решения задач системы | |
| <i>Теория</i> , необходимая для решения задач системы и соответствующая этапу обучения | |
| <i>Система</i> задач, способствующая достижению планируемых результатов: математические задачи, учебно-познавательные задачи, задачи связанные с реальными жизненными ситуациями, задачи аналогичные задачам исследования PISA | |
| Функционально-формирующий блок | |
| <i>Подготовительный</i> (5–6 классы). Цель: приобретение учебной информации по математике (наглядной геометрии), связанной с курсом алгебры (геометрии, вероятности и статистики) 7–9 классов и становление соответствующих метапредметных результатов, в том числе универсальных учебных действий (УУД). | |

| | |
|---|--|
| <p><i>Реализующий</i> (7–8 классы). Цель: применение теоретических знаний и формирование УУД при решении задач системы и выполнении заданий соответствующих темам курса алгебры (геометрии) 7–8 кл. различных уровней сложности и соответствующих уровням структурных составляющих функциональной грамотности.</p> <p><i>Совершенствующий</i> (9 кл.). Цель: развитие умений применения теоретических знаний и УУД при решении задач системы и выполнении заданий соответствующих темам курса алгебры (геометрии, вероятности и статистики) 7–8 кл. различных уровней сложности и соответствующих уровням структурных составляющих функциональной грамотности.</p> <p><i>Контрольно-коррекционный</i> (7–9 кл.). Цель: выявить и оценить теоретические знания и уровень сформированности функциональной грамотности, в частности математической грамотности; метапредметных результатов обучения математике (алгебре, геометрии, вероятности и статистики), включая УУД</p> | |
| <p><i>Методы и приёмы</i> обучения математике и формирования планируемых результатов: дифференцированное, проблемное, проектное обучение, ТРКРМ и др.</p> | <p><i>Формы организации</i> УПД: индивидуальная, парная, групповая, фронтальная</p> |
| <p>Результативно-оценочный блок</p> | |
| <p>Уровни сформированности УУД, в частности познавательных</p> | <p>Критерии и показатели сформированности УУД, в частности познавательных, и умений решения задач системы на базовом и углублённом уровнях</p> |

В рамках *функционально-формирующего* блока происходит формирование уровней предметных знаний и основных видов деятельности на уровне учебных действий, развитие и совершенствование применения знаний и выполнения действий, которые в процессе развития становятся умениями. Деятельность учителя в рамках этого блока направлена не только на организацию обучения, способствующего открытию и присвоению учащимися предметных математических знаний, но и на создание условий формирования функциональной грамотности у учащихся. Отметим, что в процессе обучения математике на уроках должно происходить формирование всех составляющих функциональной грамотности средствами математики. При таком подходе в большей степени специально организованная деятельность учащихся направлена на формирование математической грамотности, но в то же время учитель, используя средства математики, формирует и другие составляющие функциональной грамотности, например, читательскую грамотность, естественнонаучную грамотность [3].

В рамках *результативно-оценочного* блока происходит выявление уровня сформированности различных умений в направлении достижения цели, сформулированной в целевом блоке. При этом надо отметить, что и оценивание ре-

результатов обучения математике претерпевает трансформацию, так как оно в таких условиях направлено не только на выявление и оценивание предметных знаний, но и на выявление и оценивание уровня сформированности умений, в частности познавательных, которые являются одним из критериев сформированности функциональной грамотности учащихся.

Одной из составляющей содержательного блока является сконструированная система задач. Эта система характеризуется двумя системообразующими диалектическими процессами, направленными на развитие, дифференциацией и интеграцией. Дифференциация системы задач означает, что в систему входят задачи разного вида и различного уровня сложности. Интеграция выражается в синтезе метапредметных результатов обучения и предметных знаний для решения задач системы. В соответствии с этими процессами в систему входят математические и учебно-познавательные задачи, задачи связанные с реальными жизненными ситуациями и задачи аналогичные задачам исследования PISA [11]. Отбор и составление задач для включения в систему основывается на характеристических свойствах, которыми должны обладать задачи: деятельность учащихся при решении задач способствует достижению планируемых результатов формирования функциональной грамотности, отражённых в целевом блоке через: развитие и использование предметных результатов обучения; развитие и использование УУД, в частности познавательных действий; развитие компетенций использования сформированных метапредметных умений и предметных знаний в реальных жизненных ситуациях; метапредметное и межпредметное содержание. Таким образом, существует взаимосвязь внутри содержательного блока между теорией (учебной информацией), необходимой для решения задач системы и соответствующей этапу обучения, системой задач и действиями, релевантными процессам решения задач системы. Наличие взаимосвязи представлено на примере темы «Треугольники», геометрия, углублённый уровень обучения, 7 класс.

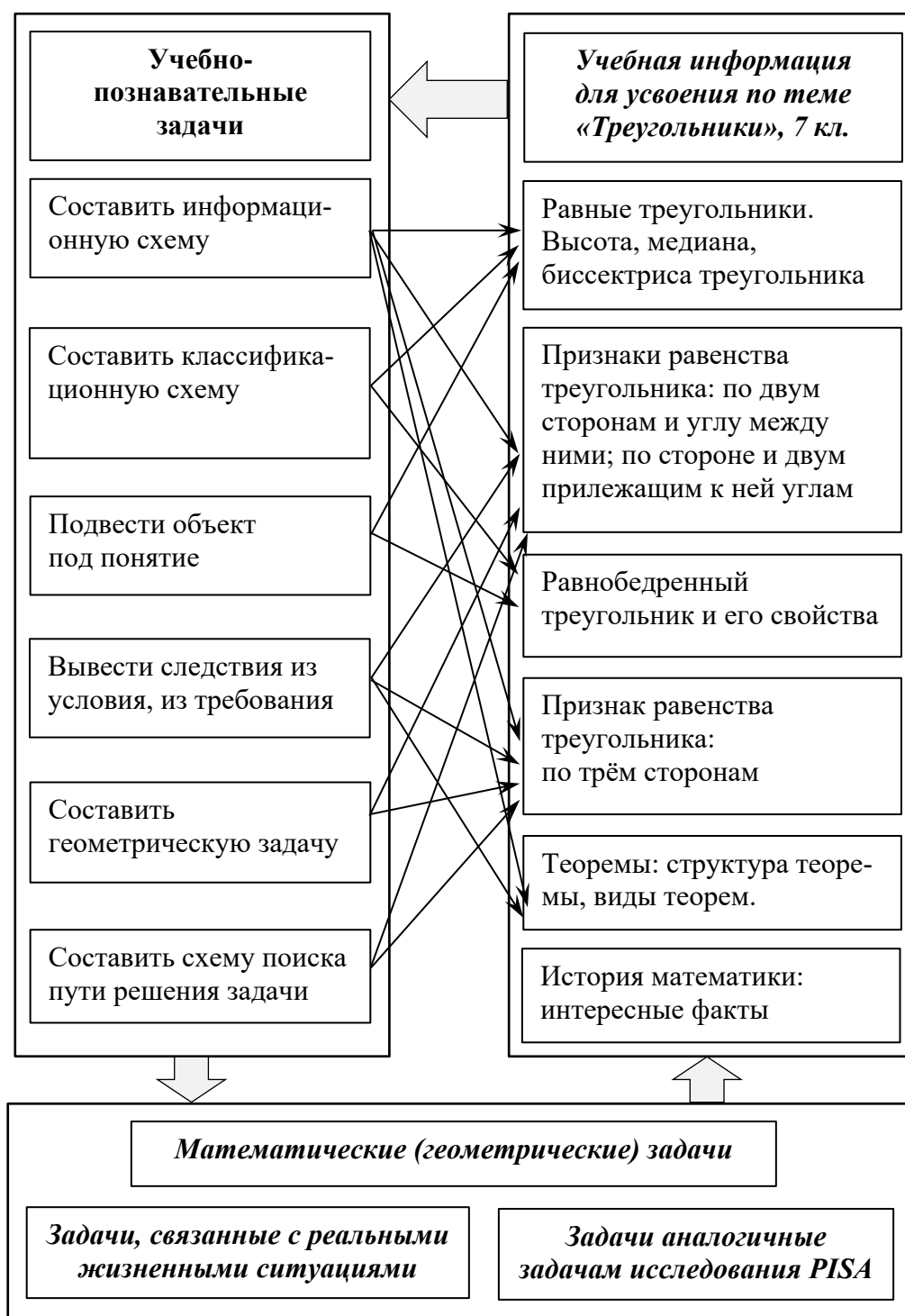


Схема взаимосвязи учебной информации для усвоения по теме «Треугольники» и системы задач, геометрия, углублённый уровень обучения, 7 класс (фрагмент)

Уже в начале систематического изучения курса геометрии происходит расширение и углубление содержания в направлении теоретического материала и практической деятельности. В теоретический компонент, например, включена учебная информация о теоремах, в которой представлены: структура теорем, виды теорем и методы их доказательства, через сравнение и анализ теорем, которые учащиеся изучили в предыдущих темах. Практический компонент – система задач – конкретизирует задачи, используемые учителем для организации

активной деятельности учащихся. При решении всех задач учащиеся используют универсальные учебные действия, в частности познавательные умения, на сформированности которых базируется и процесс формирования функциональной грамотности.

Таким образом, изменения в дидактическом содержании обучения математике, которое является одним из направлений диверсификации математического образования, позволяют рассматривать её как средство формирования математической грамотности, и в целом функциональной грамотности учащихся.

Литература

1. Алексеева, Е.Е. Методика формирования функциональной грамотности учащихся в обучении математике / Е.Е. Алексеева // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. Вып. 66. – Ч. 2. – 353 с. – С. 10–15.

2. Алексеева, Е.Е. Методические особенности формирования математической грамотности учащихся как составляющей функциональной грамотности. // Мир науки, культуры, образования: – 2020. – № 4 (83). – г. Горно-Алтайск, 2020 г. – 508 с. – С. 214–218.

3. Алексеева, Е.Е. Формирование и оценка читательской грамотности средствами математики / Е.Е. Алексеева // XIV Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения», г. Москва, 22–25 января 2022 г.: сб. статей. В 2 ч. Ч. 1. – Москва: Изд-во НШУОС, МАНПО, «5 за знания», 2022. – 866 с. – С. 413–418.

4. Пичугин, С.С. От слов к числу: современные алгоритмы и методологические подходы к решению текстовых задач по математике / С.С. Пичугин // Школьные технологии. – 2021. – № 4. – С. 116–125.

5. Пичугин, С.С. Функциональная грамотность: новое понятие или хорошо забытое старое? / С.С. Пичугин, Л.А. Громова, В.Ф. Красноперева, Т.Н. Трунцева // Школьные технологии. – 2021. – № 4. – С. 3–9.

6. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Математика». Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 3/21 от 27.09.2021 г. – URL: https://edsoo.ru/Primernie_rabochie_progra.htm / – (дата обращения: 12.04.2022).

7. Рослова, Л.О. В поиске путей развития математической грамотности учащихся / Л.О. Рослова // Педагогические измерения, 2017. – № 2. – С. 63–68.

8. Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425> (дата обращения: 12.04.2022).

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Приказ № 287 от 31 мая 2021 г.) – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/> – (дата обращения 12.04.2022).

10. Цели устойчивого развития. – URL: <https://ru.wikipedia> (дата обращения 22.02.2022).

11. PISA 2018. Draft Analytical Frameworks // OECD [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf> (дата обращения: 12.04.2022).

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ УЗБЕКИСТАНА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОЙ ПАНДЕМИИ: ПРОБЛЕМЫ И ЭФФЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ

Аннотация. Проблема исследования. Наряду со многими другими странами мира Узбекистан также перевел свою систему образования на онлайн-обучение во время пандемии COVID-19. С 1 апреля 2020 года система высшего образования в стране принято переходить гибридную систему образования, и ни одно из этих влиятельных обстоятельств не отменило необходимости проведения научных исследований в сфере высшего образования. С этого момента стала актуальной задачей высшего образования как эффективно организовать самостоятельную научную деятельность студентов.

Цель исследования – изучить влияние COVID-19 на научно-исследовательской деятельности студентов Узбекистана в условиях глобальной пандемии.

Методы исследования. Настоящее исследование основано на анализ результатов опроса, проведенного с целью изучения существующих условий и препятствий для самостоятельных научных исследований студентов высших учебных заведений. В опросе приняли участие студенты бакалавриата и магистратуры 14 высших учебных заведений Узбекистана. В качестве основных индикаторов благоприятных условий были выделены: совместимость учебного процесса с проведением научных исследований; мотивация студентов к научной деятельности; степень удовлетворенности студентов от работы со своими научными руководителями и уровень их умения пользоваться научными базами данных; уровень финансовой обеспеченности студента, необходимый для проведения научных исследований; влияние пола и территории на научную деятельность.

Результаты исследования анализируются статистическими методами. По результатам статистического анализа подтверждено онлайн образование, которое организованное из-за пандемии COVID-19, оказало негативное влияние на научно-исследовательскую деятельность студентов. Тем не менее результаты опроса показывает существует ряд проблем, связанных с вопросом эффективно организовать научно-исследовательской деятельности в высшем образовании Узбекистана.

Выводы и рекомендации. Правильно построенная организация учебного процесса окажет долгосрочное положительное влияние на духовно-образовательную жизнь, качество образования и компетентность выпускников. Научно-исследовательская деятельность дает возможность студенту самореализоваться, развиваться и набираться опыта. По этому, учебный процесс вуза должна организована так что бы студенты с первого курса могли бы усвоить и развивать исследовательские навыки, самостоятельно организовать научно-творческой деятельности.

Ключевые слова: образование, научные исследования, высшее образование, онлайн образования, ковид-19.

*S.N. Allayarova, Candidate of Philosophy, Associate Professor,
Tashkent State Law University,
Tashkent, Uzbekistan*

THE SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITY OF THE STUDENTS IN UZBEKISTAN DURING THE GLOBAL PANDEMIC: PRESSING PROBLEMS AND EFFECTIVE APPROACHES

Abstract. Research problem. *Along with many other countries of the world, Uzbekistan has also transitioned its education system to online education during the COVID-19 pandemic. The higher education system in the country then adopted hybrid education system, and none of these influential circumstances abolished the need for independent research in higher education. Since that moment, it has become an urgent task of higher education how to effectively organize independent scientific activities of students.*

The purpose of the study is to analyze the impact of COVID-19 on the research activities of students in Uzbekistan in the context of a global pandemic.

Research methods. *Present study seeks to analyze the results of a survey, conducted with the aim of examining the present conditions and obstacles for the independent scientific researches of higher education institution students. The survey included volunteers from the undergraduate and graduate students from 14 higher education institutions of Uzbekistan. It outlined the following as the key indicators of favorable conditions: the compatibility of learning process with the conduction of scientific research; the motivation of students for the scientific research; the degree of satisfaction of the students from the work with their scientific advisors and the level of their ability to use scientific databases; the level of financial security of the student required for the scientific research; the impact of sex and territory for the scientific activity.*

The results of the study are analyzed by statistical methods. According to the results of statistical analysis, online education was confirmed, which, organized due to the COVID-19 pandemic, had a negative impact on the research activities of students. Nevertheless, the results of the survey show that there are a number of problems associated with the issue of effectively organizing research activities in higher education in Uzbekistan.

Conclusions and recommendations. *A properly built organization of the educational process will have a long-term positive impact on the spiritual and educational life, the quality of education and the competence of graduates. Research activities enable the student to self-actualize, develop and gain experience. Therefore, the educational process of the university should be organized so that students from the first year could learn and develop research skills, independently organize scientific and creative activities.*

Keywords: *education, scientific research, higher education, online education, COVID-19.*

Введение

Актуальность темы. Впоследствии пандемии традиционная форма обучения (face to face) на некоторое время освободила свое место для онлайн образования и многие все еще задаются вопросом, каким будет образование после COVID-19 [8: 5]. Эксперты подтверждают, что социальная жизнь, включая образование, больше никогда не вернется к тому, как было до пандемии [17]. Эти выводы также отражены в целях образовательных проектов, объявленных Всемирной ассоциацией педагогов на 2022 год [18].

Как известно, научные новшества, открытия и изобретения создаются и развиваются как ответ на проблемы общественной жизни. В том числе пандемия COVID-19 потребовала нового подхода к образованию. С тех пор, как COVID-19 был официально признан пандемией, в каждой стране была

разработана и распространена серия платформ, основанных на онлайн образование, основанная на имеющихся у них ресурсах [19]. Благодаря этим платформам образование стало интернациональным, а образовательные возможности учащихся, студентов и исследователей расширились.

Наряду с другими странами, пандемия проникла и в Узбекистан, где с 16 марта 2020 года был объявлен строгий карантин. Несмотря на сложность ситуации, с 1 апреля на всех этапах непрерывного образования введено дистанционное обучение с опорой на имеющиеся ресурсы и оперативно разработанные электронные платформы. В частности, на таких электронных адресах, как в народном образовании kundalik.com обеспечивает эффективную работу электронной платформы, в сфере инспекции по контролю качества образования <http://www.markaz.tdi.uz>, <https://t.me/milliymarkaz>, а также высшего образования <https://t.me/masofatalim>, <https://dist.edu.uz>, <https://mt.edu.uz>, <https://tube.edu.uz>, <https://pf.bimm.uz>, <https://lib.bimm.uz>, <https://mt.bimm.uz>, Министерства инновационного развития – <https://t.me/yoshlarakademiyaasi>, www.yoshlarakademiyaasi.uz, союза молодежи Узбекистана на телеграмм каналах https://t.me/onlayn_talim_uz, <https://t.me/khanacademyuzbek> и в других интернет-адресах разных образовательных организаций, на электронной платформе каждого ВУЗа, на основе модульной системы, организованы учебные занятия. В кратчайшие сроки преподаватели начали создавать видеоуроки и другую электронную учебную литературу на домашних условиях, с помощью таких программ, как Camtasia Studio, Jing, Webinaria, Wink, UltraVNC Screen Recorder, BB FlaxBack Express, CaptureFox для Firefox, TipCam, Crut и других (например, <http://elektron-kitob.nuu.uz/>). Кроме того, для мгновенного обмена сообщениями, учебные занятия проводились в форме вебинаров, видеоконференций через персональный компьютер, телефоны android и разработанные для них программных приложениях, таких как Zoom, ClickMeeting. Однако следует отметить, что в деятельности студентов, не привыкших к онлайн обучению, а также учителей, не имеющих достаточного опыта в онлайн обучении, наблюдались различные трудности. Эти сложности повлияли на качество образования, в том числе и на исследовательскую деятельность студентов. Поэтому мы сосредоточились на наблюдения эффективности исследовательской деятельности студентов, обучающихся в смешанной форме обучения в период пандемии.

Цель. В наших разработках основное внимание было уделено изучению условий создания научной деятельности студентов в процессе обучения и выявлению влияния пандемии на это.

В этом плане наше исследования направлены на поиск ответов по следующим вопросам:

- какие условия существуют (и какие проблемы существуют) для эффективной научно-исследовательской деятельности студентов в выбранных высших учебных заведениях;
- какое влияние на эффективность исследовательской работы студентов оказало онлайн образование, организованное в связи с пандемией COVID-19;

- какие подходы необходимо внедрить в практику для повышения эффективности научно-исследовательской деятельности и т. д.

Гипотезы. Исходя из того, что исследование было направлено на то, чтобы выяснить, как онлайн образование, организованное из-за пандемии COVID-19, повлияло на исследовательскую деятельность студентов, необходимо определить исходную гипотезу исследования (**H₀**). Мы сформулировали это следующим образом: **H₀** – онлайн образование, организованное в связи с пандемией COVID-19, оказало положительное влияние на то, как студенты ведут исследовательскую деятельность. Для проверки данной гипотезы были изучены научные работы студентов, опубликованные в период онлайн-обучения, создание и использование аккаунтов в научных базах, увеличение времени для занятий научным творчеством. Вторая гипотеза имела содержание, опровергающее первоначальную гипотезу **H₁**, сформулированную следующим образом: онлайн образование, организованное из-за пандемии COVID-19, отрицательно сказалось на успеваемости студентов. Эта гипотеза была проверена на основе таких показателей, как материально-технические возможности студентов для участия в онлайн-уроках, разнообразие навыков эффективного использования ИКТ, отсутствие достаточного количества учебных и научных материалов на узбекском языке в интернете, скорость интернета, проживание в центре и вдали от него.

Анализ литературы. С момента начала пандемии COVID-19 было проведено множество научных исследований, посвященных анализу ее воздействия на практически все сферы общественной жизни [1, 11, 15, 12, 4, 2, 10, 6, 7, 5, 14, 9, 16]. Изученные источники свидетельствуют о том, что пандемия серьезно повлияла на содержание и форму высшего образования, а ее последствия, потери и достижения до сих пор не утратили своей актуальности. Пандемия в первую очередь привела к тому, что изменил форму образования во всех областях и регионах, что означает, что офлайн (face to face) образование освободило свое место для онлайн-образования. Например, в статье «Онлайн-обучение в высших учебных заведениях в период изоляции от пандемии COVID-19» [11: 2], наряду с освещением особенностей мирового высшего образования в период пандемии, раскрывается содержание эффективности национальной программы, направленной на организацию качественного онлайн-образования в Индии. Возможности и сложности, связанные с онлайн образованием, описаны в статье под названием «Проблемы и возможности для высшего образования в условиях пандемии COVID-19: филиппинский контекст» [15]. В целом, некоторые исследователи отмечают, что в условиях пандемии появились хорошие возможности для проведения научно-исследовательских работ, а карантин увеличил благоприятные возможности для самостоятельных исследований [1: 3]. В наших исследованиях мы также постарались выявить имеющиеся возможности, ресурсы, актуальные проблемы для научно-исследовательской деятельности студентов в системе высшего образования Узбекистана в период пандемии.

Изучая исследования в данной сфере привлекла наше внимание статья опубликованная руководителем проекта «Стратегия развития» Ф. Хакимовым на тему «Адаптация системы образования Узбекистана к новым технологиям в условиях глобальной пандемии: проблемы и возможности» [16]. В нем были изучены сущность, достоинства и недостатки онлайн-образования, организованного во время карантина.

Одним словом, приведенные источники помогли нам определить механизмы, оказавшие положительное влияние на организацию научно-исследовательской деятельности студентов в онлайн-образовании, которое было организовано в Узбекистане в связи с пандемией и не утратило актуальности в настоящее время.

Методология. *Эмпирическая основа.* В целях изучения имеющихся возможностей для научно-исследовательской деятельности студентов в 2020–2021 учебном году проведен социологический опрос в разрезе географических регионов Узбекистана (<https://forms.gle/Zgzkvp3c9dzuiwa6>). В нем приняли участие 624 респондента. Опрос проводился в следующих высших учебных заведениях:

- Национальный университет Узбекистана;
- Ташкентская медицинская академия;
- Ташкентский государственный юридический университет;
- Ташкентский государственный экономический университет;
- Узбекский государственный университет физической культуры и спорта;
- Ташкентский государственный педагогический университет;
- Джизакский педагогический институт;
- Самаркандский государственный университет;
- Ургенчский государственный университет;
- Андижанский государственный университет;
- Бухарский государственный университет;
- Навоийский государственный педагогический институт;
- Ташкентский фармацевтический институт;
- Ташкентский финансовый институт.

Учитывая, что результаты научно –исследовательской деятельности чаще всего проявляются на уровне бакалавриата и магистратуры, респонденты были отобраны на основе курса обучения: бакалавриат – 3, 4 курсы, магистратура – 1, 2 курсы. 44,9 % опрошенных респондентов составляют студенты магистратуры, 54,1 % – студенты бакалавриата.

В нем основное внимание уделяется определению нижеприведенных **указателей**:

1. Интерес учащихся к занятиям научной деятельностью и наличие плана своего будущего связанного с наукой.
2. Использование международной и Национальной научной базы в целях повышения профессиональных знаний.
3. Влияние онлайн занятий на его участия в научных исследованиях.
4. Проблемы в проведении научных исследований.

5. Наличие достаточных материально-технических средств для обучения студентов в режиме онлайн.

6. Влияние территории, пола и семейного положения (семейное или несемейное) на проведение научных исследований и т. д.

Поскольку область исследований обширна, мы будем анализировать некоторые из приведенных выше указателей в этой статье.

Результаты. Интерес учащихся к занятиям научной деятельностью и наличие плана своего будущего связанного с наукой проясняются в следующих цифрах: 456 респондентов (72,2 %) заявили, что заинтересованы в занятиях научной деятельностью, 35 (5,5 %) заявили, что не предпочитают заниматься строго научной деятельностью. 129 (20,4 %) респондентов отметили в вопросе «разнообразие в разных ситуациях», 6 (1,9 %) респондентов «затруднились ответить».

Если в 2020–2021 учебном году в Узбекистане студенты бакалавриата составят $\leq 590\ 000$, магистранты $\leq 21\ 000$ человек, то 624 студента, принявших участие в опросе, составят 2,9 процента от общего числа студентов. Именно по этой причине целесообразно установить величину погрешности гипотез, выдвинутых в исследовании, с высоким показателем $\alpha=0,09$. В отношении поставленной задачи в заключении можно взять за основу ответ, характеризующийся большой разницей в количестве показателей (72,2 %), первый – наличие у учащихся интереса к занятиям научной деятельностью и плана связать свое будущее с наукой.

На вопрос о том, как на эффективность исследовательской работы студентов повлияло онлайн образование, организованное в связи с пандемией COVID-19, были получены следующие ответы: 150 (23,9 %) респондентов ответили «полностью положительно, поскольку во время карантина увеличились возможности для самостоятельного обучения, многие научные публикации, платформы стали доступны бесплатно». 168 респондентов (26,8 %) «относительно положительно повлияли, потому что во время карантина было сэкономлено время прибытия и отъезда, а также достаточно времени для обучения». 187 (29,8 %) респондентов «относительно негативно отреагировали, поскольку невозможно проводить научные исследования без глубокого понимания содержания науки». 79 (12,6 %) респондентов «полностью негативно отреагировали». 40 респондентов (6,5 %) отметили, что «трудно ответить». С относительно высоким процентом (29,8 %) при определении среднего показателя качества онлайн образование оказало «относительно негативное влияние на исследовательскую деятельность, поскольку невозможно проводить научные исследования без глубокого понимания содержания науки», мы полагаемся на вариант ответа учащихся.

Следующий этап опроса – при определении уровня использования международной и Национальной научной базы в целях повышения профессиональных знаний студентов, выявил следующее: на вопрос «Какую из перечисленных электронных платформ вы используете при описании научной работы?» даны ответы по следующим количественным показателям: с сайтов www.ziyo.uz – 301 студент (47,9 %) и www.lex.uz – 218 студентов (34,7 %),

с платформ www.scholar.google.com – 181 студент (28,8 %), www.elibrary.ru – 95 студентов (15,1 %) с сайтов www.dissercat.com – 90 студентов (14,3 %), www.scopus.com – 74 студента (11,8 %), www.natlib.uz 72 студента (11,5 %), www.cyberleninka.ru 63 студента (10 %), с платформ www.researchgate.net – 39 студентов (6,2 %), www.koob.ru – 25 студентов (4 %), www.publons.com – 13 студентов (2,1 %). Высокий уровень динамики ответов показывает сайт www.ziyo.uz. А вот следующий большой указатель – (www.lex.uz – 34,7 %) подтверждает, что 218 респондентов не расходятся в научных и нормативно-правовых базах данных*. Что касается количественного показателя учащихся (28,8 %) относительно Google Scholar, отрадно, что студенты активно пользуются этой платформой. Как известно, в мире очень много научных и научно-методических баз из которых мы получили те, которые используются в Узбекистане сравнительно часто. Тем не менее, можно сделать вывод, что уровень исследовательских работ с использованием электронных платформ среди студентов заметно ниже, чем хотелось бы. Потому что, помеченный самым высоким указателем сайт www.ziyo.uz также не насыщен качественными научно-исследовательскими работами (в базе сайта можно найти учебные, учебно-методические материалы, даже рефераты, загруженные студентами).

При определении наличия у студентов достаточных материально-технических средств для онлайн обучения была предпринята попытка определить: уровень оснащённости студентов соответствующей техникой и качество использования интернета в столице и в регионах.

На вопрос «Как вы оцениваете свой уровень оснащённости соответствующей техникой?» респонденты ответили таким образом: 382 респондента отметили наличие ноутбука, 348 – смартфона, 228 – персонального компьютера, 252 респондента сообщили, что используют компьютеры в информационно-ресурсном центре университета и на кафедре и 37 респондентов отметили, что затрудняются отвечать. Учитывая, что в данном вопросе можно выделить несколько вариантов ответов, при обобщении, выяснилось, что 58,9 процента студентов имеют ноутбуки, персональные компьютеры и смартфоны, необходимые для получения онлайн образования, 40,3 процента студентов выполняют учебную и научную работу на своих компьютерах в высшем учебном заведении, а также 0,8 процентам студентов не имеет значения уровень технической оснащённости в процессе обучения. Так, более 40 % опрошенных студентов высших учебных заведений нуждаются в материально-технических ресурсах.

На вопрос «Какие проблемы мешают вести научно-исследовательскую работу» респонденты ответили следующим образом: экономические – 301 человек (47,9 %), не знание иностранного языка – 254 человека (40,4 %), семейные обстоятельства – 210 человек (33,4 %), проживание вдали от исследовательского центра (ВУЗа) – 116 (18,5 %), коррупция – 74 человека (11,8 %), субъективные отношения между профессорско-преподавательским составом – 70 человек (11,1 %), несогласие с руководством – 46 человек (7,3 %),

* www.lex.uz – национальная база данных законодательство Республики Узбекистан

односторонние личные отношения (землячество, родоплеменничество) – 35 человек (5,6 %), гендерные проблемы – 15 человек (2,4 %), религиозные убеждения, взгляды – 12 человек (1,9 %). Всем известно, что экономические ресурсы являются одним из важнейших факторов для проведения научных исследований. Потому что персональный компьютер (или ноутбук), качественный интернет для проведения исследований, комфортные условия жизни, все это связано с экономической обеспеченностью. Логически анализируя, недостаточно иметь только телефон android с подключением к интернету, чтобы учиться в онлайн образовании. Для чтения, обработки, научного творчества необходимо иметь персональный компьютер или ноутбук. Если студента обеспечить необходимыми техническими средствами, то компетенция использования ИКТ также окажется не на должном уровне. Вместе с тем, следует отметить, что качество интернета в нашей республике также является одной из серьезных проблем. Большинство студентов пользуются мобильными интернет-пакетами, размер которых будет задекларирован. Поэтому основным препятствием для проведения научно-исследовательской работы можно отметить отсутствие у студентов экономической самостоятельности.

Выводы. При проверке правильности выдвинутых ранее гипотез опираемся на ответы, полученные от респондентов. H_0 – наша первоначальная гипотеза о том, что онлайн образование, организованное из-за пандемии COVID-19, оказало положительное влияние на то, как студенты ведут исследовательскую деятельность, не оправдалась. Поскольку в онлайн образовании, организованном во время карантина, студенты не получили достаточных знаний, как в традиционном образовании, для того, чтобы заниматься научными исследованиями, требуется хорошее знание основных дисциплин. В то же время степень обоснованности гипотезы – использования электронных научных баз, наличия личного кабинета в качестве пользователя – также неудовлетворительна. Три четверти респондентов не разбираются в различии между научными платформами, социальными сетями, законодательными базами данных. Это свидетельствует о том, что они не обращались к научным базам даже во время карантина.

Анализ научно-исследовательской деятельности студентов в период пандемии COVID-19 в Узбекистане показывает, что гипотеза H_1 – онлайн образование, организованное в связи с пандемией COVID-19, оказало негативное влияние на научно-исследовательскую деятельность студентов, выдвинутая в качестве альтернативы первой гипотезе, в некотором смысле подтвердилась. Поскольку выяснилось, что основная проблема в проведении научных исследований заключается в том, что студенты учатся в условиях экономического дефицита. В отличие от традиционного образования, онлайн образование полностью основано на использовании ИКТ. ИКТ требуют материально-технического обеспечения.

Исходя из результатов, полученных выше, можно привести:

$$n = 624, \quad m = 266, \quad p = 0,5, \quad q = 0,5.$$

где n -общее количество студентов, т. е. объем выборки. m -число студентов, которые считают, что онлайн образование, организованное из-за пандемии COVID-19, негативно повлияло на способность студентов заниматься научно – исследовательской деятельностью.

Как известно, для проверки статистической гипотезы вычислим соответствующий статистический критерий по формуле:

$$z = \frac{m - np}{\sqrt{npq}} = \frac{266 - 624 \cdot 0,5}{\sqrt{624 \cdot 0,5 \cdot 0,5}} = \frac{-46}{\sqrt{108}} = -4,43.$$

Коэффициент полезного действия равен $z_{\alpha} = -2,33$ при $\alpha = 0,01$ [1]. То есть гипотеза H_0 опровергается, так как $z < z_{\alpha}$. Таким образом, наша гипотеза о том, что онлайн образование, организованное из-за пандемии COVID-19, оказало негативное влияние на научно – исследовательскую деятельность студентов, была подтверждена.

Литература

1. Adedoyin, O.B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive learning environments*, 1-13.
2. Akomea, M., Pantah, A., Kuupille a, F., & Asenso, J.A. (2022). Evaluation of remote teaching and learning in Universities in Ghana during the COVID-19 pandemic. *Journal of Education, Curriculum and Teaching Studies*, 3(1). Retrieved from <https://royalliteglobal.com/ects/article/view/765>;
3. Allayarova, S.N. (2021). The formation of research skills in students as an important indicator of higher education. *ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal*, 11(5), 1177–1187.
4. Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomažević, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438.
5. Беликова, Е.А. (2020). ONLINE ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19. In *Поколение Z: границы реального и виртуального мира* (pp. 41–48).
6. Будникова, А.С., & Иванова, Е.В. (2021). Неологизмы в английском языке, появившиеся во время пандемии ковид-19. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*, (3 (59)), 173–176.
7. ГРУЗКОВ, М.Д. (2021). НОВЫЕ ВЫЗОВЫ В ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСЛЕ ПАНДЕМИИ COVID-19. *Общество*, (2-2), 21–25.
8. Локки, Б.Б. Онлайн-образование в эпоху после COVID. *Nat Electron* 4, 5–6 (2021). <https://doi.org/10.1038/s41928-020-00534-0>
9. Мальцев Владимир Андреевич, & Мальцев Кирилл Владимирович (2020). Пандемия и образование. *Научные труды Вольного экономического общества России*, 224 (4), 402–415.
10. МИРОНОВА, Т.А. (2020). ТРАНСФОРМАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ИНТЕРЕСОВ И НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ КОВИД-19: СОЦИАЛЬНЫЕ, ПОЛИТИЧЕСКИЕ И ДУХОВНЫЕ АСПЕКТЫ. *Вестник БИСТ (Башкирского института социальных технологий)*, (2), 36–43.
11. Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012.
12. Rashid, S., & Yadav, S.S. (2020). Impact of Covid-19 pandemic on higher education and research. *Indian Journal of Human Development*, 14(2), 340–343.

13. Джурсаев Р.Х., & Аллаярова С.Н. (2021). ЎЗБЕКИСТОНДА COVID-19 ПАНДЕМИЯСИ ДАВРИДА ТАЛАБАЛАРНИНГ ИЛМИЙ ТАДҚИҚОТ ФАОЛИЯТИ. Академические исследования в области педагогических наук, 2 (Конференция НУУ 1), 33–40.

14. Самандарова, Г.И. (2021). ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ ПАНДЕМИИ COVID-19, ПЛЮСЫ И МИНУСЫ. Scientific progress, 1(5).

15. Toquero, С.М. (2020). Challenges and opportunities for higher education amid the COVID-19 pandemic: The Philippine context. Pedagogical Research, 5(4).

16. Farrukh Khakimov (2020). ГЛОБАЛ ПАНДЕМИЯ ШАРОИТИДА ЎЗБЕКИСТОН ТАЪЛИМ ТИЗИМИНИНГ ЯНГИ ТЕХНОЛОГИЯЛАРГА МОСЛАШУВИ: МУАММО ВА ИМКОНИЯТЛАР. Strategy of Uzbekistan, (3), 256–259.

17. <https://ate1.org>

18. <https://ate1.org/2022-annual-meeting-call-for-proposals>

19. <https://hundred.org/en/research>, <https://hundred.org/en/collections/quality-education-for-all-during-coronavirus>

УДК 378

Т.И. Анисимова, к.пед.н., доцент

В.Л. Васильев, к.экон.н., доцент

Казанский федеральный университет, Елабужский институт,
г. Елабуга, Россия

МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН-КУРСЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОФИЛЮ «ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Аннотация. Дистанционное обучение, широко внедряющееся на всех ступенях образования, предполагает реализацию образовательных программ или их частей с применением исключительно электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, а также проведение занятий в виде онлайн-курсов, разработанных как в самих образовательных организациях, так в иных вузах, курсы которых размещены на различных онлайн-платформах электронного обучения. Возможностью организации дистанционного обучения для широкой аудитории обладают массовые открытые онлайн курсы (МООК), участие в которых неограниченно, а доступ открыт через Интернет, что позволяет десятикратно увеличивать аудиторию слушателей. В Елабужском институте Казанского федерального университета (ЕИ КФУ) с 2019 года на направлении подготовки 44.04.01 – Педагогическое образование реализуется профиль «Цифровое образование». Преподаватели, реализующие образовательную программу, внедряют в учебный процесс МООК, размещенные на платформе Stepiк. Причем используются как готовые онлайн-курсы, так и самостоятельно разработанные и размещенные на данной платформе. **Целью исследования** является описание подобранных онлайн-курсов на платформе Stepiк, их роль в системе подготовки магистров направления 44.04.01 – Педагогическое образование по профилю «Цифровое образование». Проанализировав магистерские диссертации выпускников 2022 года, можно отметить, что часть работ содержала обзор онлайн-платформ и не только российских, были разработаны онлайн-курсы на платформе Stepiк, апробация которых была проведена в системе среднего профессионального образования, высшего образования, и на курсах повышения квалификации учителей. **Это позволяет сделать вывод о том,** что внедрение в учебный процесс МООК делает возможности обучения более открытым, отвечающим современным требованиям по организации цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: МООК, онлайн-курс, цифровое образование, онлайн-платформа.

*T.I. Anisimova, Ph.D., Associate Professor,
V.L. Vasilev, Ph.D., Associate Professor,
Kazan Federal University, Elabuga Institute,
Yelabuga, Russia*

MASS OPEN ONLINE COURSES IN THE SYSTEM OF TRAINING MASTERS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE PROFILE “DIGITAL EDUCATION”

***Abstract.** Distance learning, which is widely implemented at all levels of education, involves the implementation of educational programs or their parts using exclusively e-learning and distance learning technologies, as well as conducting classes in the form of online courses developed both in educational organizations themselves and in other universities, courses hosted on various online e-learning platforms. The possibility of organizing distance learning for a wide audience is provided by massive open online courses (MOOC), participation in which is unlimited, and access is open via the Internet, which allows a tenfold increase in the audience of listeners. Since 2019, Elabuga Institute of Kazan Federal University (EI KFU) has been implementing the “Digital Education” profile in the direction of preparation 44.04.01 Pedagogical Education. Teachers implementing the educational program introduce MOOC hosted on the Stepik platform into the educational process. Moreover, both ready-made online courses and developed independently and hosted on Stepik are used. **The aim of the study** is to describe the selected online courses on the Stepik platform, their role in the training system for masters of the direction 44.04.01 Pedagogical education in the profile “Digital Education”. After analyzing the master's theses of 2022 graduates, it can be noted that some of the works contained an overview of online platforms and not only Russian ones; online courses were developed on the Stepik platform, which were tested in the system of secondary vocational education, higher education, and teacher advanced training courses. **This allows concluding** that the introduction of MOOCs into the educational process makes learning opportunities more open, meeting modern requirements for organizing a digital educational environment.*

***Keywords:** MOOC, online course, digital education, online platform.*

Современное образование невозможно без использования в учебном процессе дистанционных курсов или их элементов [5: 110]. Причем это совсем не означает переход к дистанционному обучению, а является ответным шагом к требованию цифровизации образования по подготовке специалистов, способных свободно работать в информационном обществе, владеющих навыками онлайн-обучения и онлайн-преподавания. При этом могут использоваться MOOC, расположенные как на онлайн-платформах, так и авторские курсы, разработанные в системе управления электронным образованием LMS MOODLE, которая довольно часто встречается в университетах и институтах.

В Елабужском институте Казанского федерального университета на направлении подготовки 44.04.01 – Педагогическое образование с 2019 года реализуется профиль «Цифровое образование», направленный на подготовку педагогов, готовых разрабатывать, внедрять в учебный процесс и адаптировать под целевую аудиторию цифровые образовательные ресурсы. Поэтому большинство исследовательских работ связаны именно с этими вопросами [1].

Выпускники магистерской программы 2022 года большую часть обучались в дистанционном формате с применением Microsoft Teams, Google Classroom и LMS MOODLE [6]. Кроме перечисленных форм организации ди-

станционного обучения, преподаватели, реализующие образовательную программу, внедряли в учебный процесс MOOK, размещенные на платформе Stepik. Причем использовались как готовые онлайн-курсы, так и самостоятельно разработанные и размещенные на данной платформе.

При выборе платформы с онлайн-курсами был проведен анализ следующих российских платформ: Stepik (<https://stepik.org/>), Открытое образование (<https://openedu.ru/>), Лекториум (<https://www.lektorium.tv/mooc>) по следующим критериям:

1. Как происходит запись слушателей на онлайн-курс на платформе?
2. Возможно ли прохождение онлайн-курса в удобное для слушателя время?
3. Какие ведущие вузы используют платформу для размещения своих онлайн-курсов?
4. Какие ведущие вузы используют готовые онлайн-курсы данной платформы?
5. Существует ли возможность бесплатного прохождения курса?
6. Существует ли возможность получение сертификата после прохождения онлайн-курса?
7. Возможно ли самостоятельно разработать собственный онлайн-курс на платформе?

Проведя классификацию по перечисленным выше критериям, мы пришли к выводу, что платформа Stepik оказалась наиболее удобной как для разработки собственных онлайн-курсов, так и для использования готовых.

В качестве примера онлайн-курса, который был предложен магистрантам для изучения в рамках освоения дисциплины «Технология разработки мультимедийного контента», можно привести «Мобильные медиатехнологии в образовании» [4]. Он знакомит слушателей с техникой и приложениями для съемки видео на смартфоны, дает методические рекомендации и готовые кейсы для включения в образовательные программы.

Также авторами был разработан и внедрен в учебный процесс онлайн-курс «Цифровое образование» [3]. Его освоение дает возможность слушателям разрабатывать сайты для самопрезентации в сети интернет; учебные модули для организации дистанционного обучения; планировать и реализовывать процесс обучения в условиях цифровизации образования [2].

При открытии основной профессиональной образовательной программы высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профилю «Цифровое образование», нами были разработаны профессиональные компетенции и индикаторы их достижения (табл. 1).

Профессиональные компетенции и индикаторы их достижения

| | |
|--|--|
| ПК-1. Способен самостоятельно и в команде осваивать цифровые инструменты на аппаратном и программном уровнях | ПК-1.1. Знать технологии изучения цифровых инструментов на аппаратном и программном уровнях самостоятельно и в команде |
| | ПК-1.2. Уметь осваивать самостоятельно и в команде цифровые инструменты на аппаратном и программном уровнях |
| | ПК-1.3. Владеть способностью осваивать самостоятельно и в команде цифровые инструменты на аппаратном и программном уровнях |
| ПК-2. Способен проектировать информационно-образовательное пространство на основе использования цифровых инструментов, в том числе сетевых | ПК-2.1. Знать цифровые инструменты, в том числе сетевые, применяемые для проектирования информационно-образовательного пространства |
| | ПК-2.2. Уметь проектировать информационно-образовательное пространство на основе использования цифровых инструментов, в том числе сетевых |
| | ПК-2.3. Владеть способностью проектировать информационно-образовательное пространство на основе использования цифровых инструментов, в том числе сетевых |

Приведенные в статье онлайн-курсы были направлены на формирование указанных в табл. 1 компетенций. Их сформированность была проверена комиссией на защите магистерских работ. Анализ выпускных работ магистрантов («Технологии создания массовых открытых онлайн курсов», «Конструирование учебника по математике с использованием цифровых технологий» и др.), а также отличные итоги их защиты позволяют сделать вывод о том, что планомерное использование в учебном процессе MOOK, дало магистрантам возможность сформировать компетенции на высоком уровне, самостоятельно разработать аналогичные курсы, успешно апробировать их и защитить перед государственной экзаменационной комиссией.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07037.

Литература

1. Анисимова Т.И. О проблеме подготовки педагогических кадров в свете современной трансформации образования / Т.И. Анисимова, А.Р. Гансаламов, Ф.М. Сабирова // *Modern Humanities Success/Успехи гуманитарных наук*. – 2020. – № 3. – С. 7–13.

2. Анисимова Т.И. Формирование цифровых компетенций у выпускников магистратуры педагогических направлений подготовки / Т.И. Анисимова, Ф.М. Сабирова // *Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов. VI Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. I*. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – 346 с. – С. 28–31.

3. MOOK «Цифровое образование». – URL: <https://stepik.org/74192>.

4. MOOK «Мобильные медиатехнологии в образовании». – URL: <https://stepik.org/101702>.

5. Никулина Т.В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107–113.

6. Сабирова, Ф.М. STEAM-образование и особенности его реализации в период пандемии / Ф.М. Сабирова, Т.И. Анисимова, О.В. Шатунова // Педагогическое образование: новые вызовы и цели. VII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. III. – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – С. 81–87.

УДК 378.1/1

А.Д. Аскарлов, PhD п.н, доцент,
Термезский государственный университет,
г. Термез, Узбекистан

МОНИТОРИНГ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ С ЦЕЛЮ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. На сегодняшний день в мировом сообществе огромное внимание уделяется уровню педагогической грамотности будущих преподавателей. Вследствие чего нужно уделять большое внимание высшим школам, увеличению продуктивности образовательных процессов, подготовке будущих педагогов. Совершенствование механизма осуществления мониторинга процессов системы, является основной приоритетной задачей для обеспечения высших учебных заведений высококвалифицированными кадрами. Для реализации поставленной цели и решения задач в статье используются следующие методы: педагогическое наблюдение, электронный опрос и тестовые испытания, моделирование, сопоставление, эксперимент, математико-статистический анализ. В данном мониторинге рассматривается распределение параметров (индикаторов) соответствующих процессов по направлениям, осуществлено прогнозирование их показателей на основе взаимосвязи и влияния между параметрами (индикаторами). С этой целью была разработана алгоритмическая модель взаимосвязи между параметрами (индикаторами) аргументальных, процедурных и результативных направлений процессов в вузах. Эта модель даёт возможность получить прогнозируемую информацию об образовательном процессе на основе определенных данных, определить необходимые организационные и педагогические меры путем их сравнения с ожидаемыми результатами, а также коррекции, уточнения и модернизации процессов обучения. На основании соответствующих выводов и анализов будут подготовлены предложения по дальнейшему укреплению позитивной ситуации в вузе и устранению негативной ситуации на следующих условиях: – альтернативы (несколько вариантов предложения, создание выбора); – преимущества (обоснование предложения и доказательство того, что оно лучше предыдущего); – рискованность (с учетом стоимости предложения, трудовых ресурсов и инструментов, своевременности и другие). Следовательно, с улучшением функциональных обязанностей сотрудников службы мониторинга появится возможность контролировать учебный процесс вуза, с целью устранения недостатков, ошибок и корректировки последующей деятельности преподавателей, студентов и т. д.

Ключевые слова: учебный процесс, мониторинг, качества образования, прогнозирование, алгоритмическая модель, коэффициент связанности, коэффициент влияния.

MONITORING OF STUDENTS' PREPARATION FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN ORDER TO PREDICT THE QUALITY OF EDUCATION

Abstract. Today, the world community pays great attention to the level of pedagogical literacy of future teachers. As a result, it is necessary to pay great attention to higher schools, increase the productivity of educational processes, and train future teachers. Improving the mechanism for monitoring the processes of the system is the main priority task for providing higher education institutions with highly qualified personnel. To achieve this goal and solve problems, the following methods are used in the article: pedagogical observation, electronic survey and test tests, modeling, comparison, experiment, mathematical and statistical analysis. In this monitoring, the distribution of the parameters of the relevant processes in the directions is considered, their indicators are predicted based on the relationship and influence between the parameters. To this end, an algorithmic model of the relationship between the parameters of argumentative, procedural and productive areas of processes in universities was developed. This model makes it possible to obtain predictable information about the educational process based on certain data, to determine the necessary organizational and pedagogical measures by comparing them with the expected results, as well as correcting, clarifying and modernizing learning processes. Based on the relevant conclusions and analyses, proposals will be prepared to further strengthen the positive situation at the university and eliminate the negative situation on the following conditions: – alternatives (several options for proposals, creating a choice); – advantages (justification of the proposal and proof that it is better than the previous one); – riskiness (taking into account the cost of the offer, labour resources and tools, timeliness and others.). Consequently, with the improvement of the functional responsibilities of the monitoring service staff, it will be possible to control the educational process of the university, in order to eliminate shortcomings, errors and adjust the subsequent activities of teachers, students, etc.

Keywords: educational process, monitoring, quality of education, forecasting, algorithmic model, connectivity coefficient, influence coefficient.

Введение. В мировом уровне подготовка к профессиональной деятельности в высших учебных заведениях, осуществляется в соответствии с образовательными стандартами, которые целесообразно интегрированы с производством и науки. Известно, что в вузах научно-методическая поддержка организационно-педагогических этапов учебного процесса существенно зависит от ее системы мониторинга. Именно элементы являются факторами, повышающими качество образования.

Потребность в профессиональном мониторинге, направленного на научно-методическую помощь профессорско-преподавательскому составу высшей школы, заключается в обеспечении соответствия образования по международным стандартам, и формированием открытой среды для преподавания, а также вариативности и гибкости учебного материала в соответствии с квалификационными требованиями заказчика-потребителя. Создание благоприятной обстановки для подготовки специалистов педагогов с применением современных технологий обучения, заключается в основе полученных результатов деятельности мониторинга, принимающего управленческие решения. Это может поз-

волить обеспечить процесс обучения, где сам мониторинг может выступать в роли механизма обратной связи между обществом и вузом [1].

На наш взгляд, мониторинг образовательного процесса в вузе есть деятельность, которая предусматривает не только составление рекомендаций по принятию новых решений, но и поддержку вуза на организационных и педагогических этапах.

В то же время, основная служба мониторинга вузов действует на основе существующих процедур, норм и анализов для устранения возникающих проблем в процессе подготовки студентов педагогической деятельности исходя из научно-технических и организационно-социальных особенностей. Данный процесс состоит из комплексного подхода решения проблем коррекции, модернизации и обновления системы управления образования.

В процессе исследования было выявлено то, что функционирующей концепцией существующего мониторинга и его параметрами, в последующем, субъекты используют только в относительном рассмотрении, а его сведения и данные, в большинстве случаев, используют только в отчётах, показатели проведенного мониторинга становятся лишь статистическими данными для последующего мониторинга, а выводы носят субъективный характер.

Целью исследования является предложить обновить систему мониторинга, сделать ее выступающей на уровне основного фактора, влияющего на качество образования, с устранением вышеуказанных недостатков. Для этого запланировано создать такой метод, который позволил бы на основе значений, принятых определенными параметрами и индикаторами мониторинга, определить прогнозируемые значения других показателей. Этим методом в дальнейшем предусматривается продлить сроки использования результатов мониторинга вуза, повышение объективности и коррекционных особенностей заключений.

Обзор литературы. Существенное влияние, для исследования в разрешении вопросов мониторинга подготовки студентов к педагогической деятельности в вузах с целью прогнозирования качества образования, оказали фундаментальные труды таких ученых, как Р. Ахлидинов, Ш. Курбанов и Э. Сейтхалилов, проводивших исследования в области организации и проведении образовательного процесса и мониторинга качества [2], [3].

В настоящее время среди научных исследований особое внимание уделяется различным направлениям мониторинга образовательных процессов. В том числе:

- повышении эффективности образовательного процесса и аккредитации [4], [5],
- моделирование когнитивного контроля умственных способностей [6],
- проблемы и перспективы использования анализа больших объемных данных информационных систем [7, 8],
- формирование единых организационно-педагогических условий академического и методического обеспечения образовательных процессов на основе разработки инструментов и оборудования, образовательных программ мониторинга и оценки [9],

– определение содержания комплексной диагностики компонентов исследовательской компетенции у студентов педагогических направлений, подготовка и обоснование выбора методики его измерения [10],

– исследование возможностей повышения эффективности контроля качества обучения студентов вузов, предложения по оптимизации систем контроля качества обучения студентов, оптимизация автоматизированных процедур проверки знаний путем математического моделирования и использования методов последовательного контроля качества [11, 12],

– саморегулирование, определение области для улучшения учебных мероприятий, самооценка эффективности [13],

– сравнения некоторых аспектов европейского и российского образования, выявления основных проблем современного мира в подготовке квалифицированных кадров [14].

В своей работе Н.В. Серегин в качестве важнейших составляющих мониторинга рассматривает варианты контроля освоения образовательных программ от традиционных оценочных систем, результатов обучения, являющихся основой для принятия педагогических решений и оптимального функционирования процесса развития профессионально важных качеств относительно конкретных условий и личности педагога. Ученый исследует возможности уточнения показателей изучения диагностики и прогнозирования учебного процесса, а также уточняет индикаторы диагностики, прогнозирования и мониторинга в музыкально-педагогическом процессе [15].

П.П. Гусем считает, что приобретения компьютерной техники и программ покажет наибольший эффект в обучении достигающий путём совершенствования учебно-методического комплекса учебного процесса за счет [16].

Т.М. Литвинова, Н.А. Касимовская, В.Н. Петрова, М.М. Волкова и другие работали над проблемами создания системы оценки качества образования в медицинском вузе. Авторы проанализировали различные трактовки понятия «качество образования», а также исследовали принципы и критерии качества образования [17]:

- концептуальный компонент (прогнозирование, планирование стратегических направлений развития образовательного процесса для достижения качества образования, миссия и задачи),

- компонент процедурного содержания (мониторинг на начальном и конечном этапах оценки качества образования),

- компонент самоанализа (анализ деятельности студентов, преподавателей, заведующих кафедрой);

- аналитическая составляющая (визуализация информации, получаемой на основе прозрачности, информационной открытости результатов обучения и воспитания, анализ и устранение выявленных недостатков, внедрение передового педагогического опыта в учебный процесс).

П. Кисляков, Е. Шмелева, Т. Карасева, О. Силаева в своих научных трудах особое внимание уделяли теоретико-методологической основы мониторинга социально-психологической безопасности студентов в вузах. На основе анализа теоретико-методологического материала были определены личностные

качества студентов и их психосоциальное благополучие, установленные через характер взаимодействия учебных предметов; выявлены положительные корреляционные связи между уровнем субъективного благополучия и с форсированностью личностных качеств, определяющих социально-психологическую безопасность образовательной среды [18].

В научных работах С.В. Хохловой обоснованы возможность и необходимость оценки качества образования «на основе комплекса критериев с показателями образовательных результатов (образованности, воспитанности, развитости учащихся, их социальной адаптированности, ориентированности на отечественные и общечеловеческие ценности). Наряду с этим, в трудах рассмотрены существенные характеристики самого образовательного процесса: его содержание, организация, технологии обучения и воспитания, а также созданные для его реализации материально-технические, учебно-методические, кадровые, санитарно-гигиенические и иные условия» [19].

Как утверждает Е.Ю. Горкаева, «инновационные педагогические технологии способствуют успешному решению профессионально значимых задач. Они должны базироваться на прочном научном фундаменте, что гарантирует оптимальное сочетание фундаментальных и практических знаний, использование интерактивных технологий обучения, освоение стратегий и технологий применения знаний, связь изучаемого материала с повседневной жизнью» [20]. Образовательные технологии дают возможность улучшить качество образования. Однако существуют и недостатки в использовании представленной техники, а также отсутствие устоявшихся методов мониторинга использования образовательных технологий [21].

Материалы и методы. Мониторинг в контексте нашего исследования, как и во всех других, будет направлен на выявление высокоэффективных (или, наоборот, отрицательно влияющих) факторов в обеспечении качества образования. Это означает необходимость проведения мониторинга вуза в форме крупного проекта, организованного на высоком уровне и позволяющего сделать точный анализ, обоснованный вывод и внести предложения. Процесс мониторинга представляет собой комплекс мероприятий, включающий в себя четкое представление и оценку ситуации путем сбора и обработки больших объемов данных, ориентированных на возможности поиска, усиления ресурсов, которые не используются в системе.

Проведенные нами исследования в Национальном университете Узбекистана и Термезском государственном университете (к данным процессам мониторинга ежегодно привлекаются более 1500 профессоров и преподавателей, более 20000 студентов и более 100 кафедр (28 факультетов)) показали, что можно выделить три поэтапных направления – **аргументальные, процедурные и результативные.**

Подготовительным этапом работы мы начали с подбора и анализа подходов организации, условий применения мониторинга образовательного процесса. Осуществлен анализ подходов к существующим процессам мониторинга, уточнены индикаторы оценки эффективности учебного процесса, их взаимосвязь. На следующем этапе была разработана алгоритмическая модель, в основе

факторов, влияющих на системы мониторинга вуза, в дальнейшем запланировали изучать возможности автоматизации процессов.

Результаты исследования и обсуждение. Параметры и индикаторы **аргументальных направлений (Ar)** формируются на основе норм действий вуза, состояния системы, установленного порядка и правил, а также данными, выражающими существующие ситуации, которые можно выделить в следующем:

– *планирование квоты (Ar-1)* – планирование на основе заказов; качество подготовки заказов; полнота и утверждение данных; анализ периодических планов; наличие перспективных планов и другие;

– *актуальность содержания учебных программ (Ar-2)* – соответствие государственным стандартам, их одобрение; предложения заказчиков; внутренние предложения, предложения различных организаций; общественные предложения; изучение содержания действующих учебных планов и программ; наличие вариативности и другие;

– *учебно-методические материалы (Ar-3)* – соответствие учебных программ; соответствие учебного материала общим принципам; содержательно-методическое и технологическое обеспечение и другие;

– *документы по кадровым вопросам, условия работы (Ar-4)* – знание специальности; ученая степень и звание; компетенция профессорско-преподавательского состава и обучающего контингента; порядок повышения квалификации; сфера научной деятельности; учебные нагрузки; необходимые условия для деятельности профессорско-преподавательского состава и другие;

– *нормативные документы (Ar-5)* – установление порядка и требований к организации и ведению подготовки к педагогической деятельности; технологии системного мониторинга; порядок поддержки педагогической практики и другие;

– *системы обмена информацией (Ar-6)* – требования к информационной среде; виртуальное педагогическое общение; учебно-организационная информационная система; оснащенность компьютерами и их устройствами; интернетом, лабораторным оборудованием и другие.

Параметры и индикаторы **процедурного (Pr)** направления, представляющие собой состояние реализации определенных процессов на организационно-педагогических этапах учебного процесса вуза, можно классифицировать по следующим признакам:

– *процесс работы с заказчиками (Pr-1)* – процесс обобщения требований и потребностей; изучение обращений заказчиков; ведение диалогов сотрудничества; агитация к педагогической деятельности; организация коллективных обсуждений; процесс принятия оптимальных решений;

– *процесс формирования содержания (Pr-2)* – процесс выявления и систематизации профессиональных потребностей; организация деятельности авторов и специалистов по разработке и обновления учебных материалов; процессы проектирования; группирования предложений основных заказчиков, различных организаций и общественности, а также сбор внутренних предложений касательно учебных планов и программ; обобщение анализа действующего содержания обучения; определение устаревших тем;

– *процесс отбора и подготовки кадров (Pr-3)* – организация отбора кадров (рекрутинг); определение соответствующих компетенций профессорско-преподавательского состава; договорные отношения; процессы непрерывного повышения квалификации и саморазвития; научная деятельность профессорско-преподавательского состава; проведение учебных семинаров;

– *обеспечение необходимых условий и мобилизация (Pr-4)* – оформление студентов, регистрация; определение уровня направленности; группировка; разработка рабочих учебных планов; составление расписания занятий; нормативы по учебным журналам и соответствующих документов; работа по обеспечению компьютерами и их оборудованием, интернетом, лабораторным оборудованием, и другие;

– *проведение занятия (Pr-5)* – подготовка к уроку; проектирование урока; организационные моменты урока; применение на уроке основ педагогики; процесс изучения качества урока; организация самостоятельного образования, и другие;

– *процесс адаптации и обучения (Pr-6)* – организация обучения студентов; знакомство с организационно-педагогическими этапами образовательного процесса; сопровождение и анализ учебной деятельности студентов; предоставление учебных материалов для самостоятельной работы; организация помощи в процессах виртуальных форумов и поиска информации, и другие;

– *контрольное испытание (Pr-7)* – организация и обобщение текущего, промежуточного и итогового контролей; оценочная работа по успеваемости студентов; расчет учебных нагрузок; поддержка постучебной деятельности студентов; информационное обеспечение, и другие;

– *научно-исследовательские (Pr-8)* – процессы саморазвития; ведение научно-исследовательской деятельности; публикация научных выводов; сотрудничество в сфере науки, и другие;

– *научно-исследовательские процессы саморазвития (Pr-8)*: ведение научно-исследовательской деятельности, публикация научных заключений, сотрудничество в сфере науки, и другие

Параметры и индикаторы направления **результативности (Re)** представляют собой определенные данные проведенных организационно-педагогических этапов учебного процесса в вузе и состоят из следующих:

– *целевые результаты (Re-1)* – результаты испытания уровня подготовки студентов к профессиональной деятельности; уровень компетентности профессорско-преподавательского состава; результаты научных работ;

– *уровень направленности (Re-2)* – степень интереса студентов к педагогической деятельности и ее реализации (на основе педагогической практики);

– *уровень удовлетворенности (Re-3)* – отношение студентов к образовательным процессам;

– *уровень признания (Re-4)* – отношение заказчиков, образовательных учреждений и участников к уровню подготовки педагогических кадров и другие.

Для каждого направления (Ar, Pr, Re) организуется отдельный процесс прослеживания мониторинга, формируется значимость критерий оценок по индикаторам, проводится анализ результатов. Итоги оценивания аргументального

направления позволяют определить состояние системности организационно-педагогических этапов, процедурные реализации этих этапов, а направления результативности – уровень достижений цели. На основе показателей, которые обеспечивают объективность мониторинга, можно сделать индивидуальные выводы относительно каждого направления. Такого рода заключения прикрепляются к субъекту для фокусирования параметров с низкой и высокой важностью.

Как правило, в таких выводах перечисляются определенные низкоэффективные параметры, которые сравниваются между предыдущими результатами, а факторы, влияющие на результат, фиксируются в общем виде. Выводы могут дать такие заключения, как «созданные условия положительно повлияли на эффективность учебного процесса» или «причина невыполнения плана заключается в том, что он не сформировался на основе вертикальных заказов снизу вверх».

Подобного рода общие выводы представляются посредственными из-за многосубъективности учебного процесса в высшей школе. Решение, ориентированное на многосубъективность, должно отвечать следующим требованиям:

- объективность – соответствие значения параметров реального состояния, минимальность ошибок, надежность;
- полнота и достаточность – полный охват информации;
- системность – обобщение выводов, вытекающих из различных параметров;
- ценность – подготовка и обеспечение актуальности заключения, ее своевременности: до реформ или во время реформ;
- ориентированность – направленность заключения, адресованную участникам образования.

С помощью заключения, отвечающего перечисленным выше условиям, увеличивается вероятность определения факторов, эффективно или отрицательно влияющих на качество образования в вузе.

В обеспечении ценности и системности заключения первостепенное значение имеет достойное прогнозирование значений параметров, относящихся направлениям мониторинга вуза. Можно отметить, в итоге прогнозирование соответствующих параметров является предварительным определением ожидаемого результата с использованием реальных значений параметров (индикаторов) другого направления, достигнутых на предыдущем этапе мониторинга.

Результат прогнозирования дает возможность выявить недостатков деятельности организации, которые относятся к еще не завершенным процессам, оперативного анализа возникающих факторов, устранения ошибок, признания действенных факторов, ускорения работы в этом направлении, внесения изменений и дополнений в принятые решения, формы, методы.

Важность прогнозирования заключается в том, что сложные особенности вузовской системы и результаты деятельности, будут известны благодаря данной системе по истечению определенного времени и соответствующих процессов деятельности мониторинга.

Такая модель прогнозирования строится на взаимосвязи каждого параметра и индикатора по трем направлениям (рис. 1).

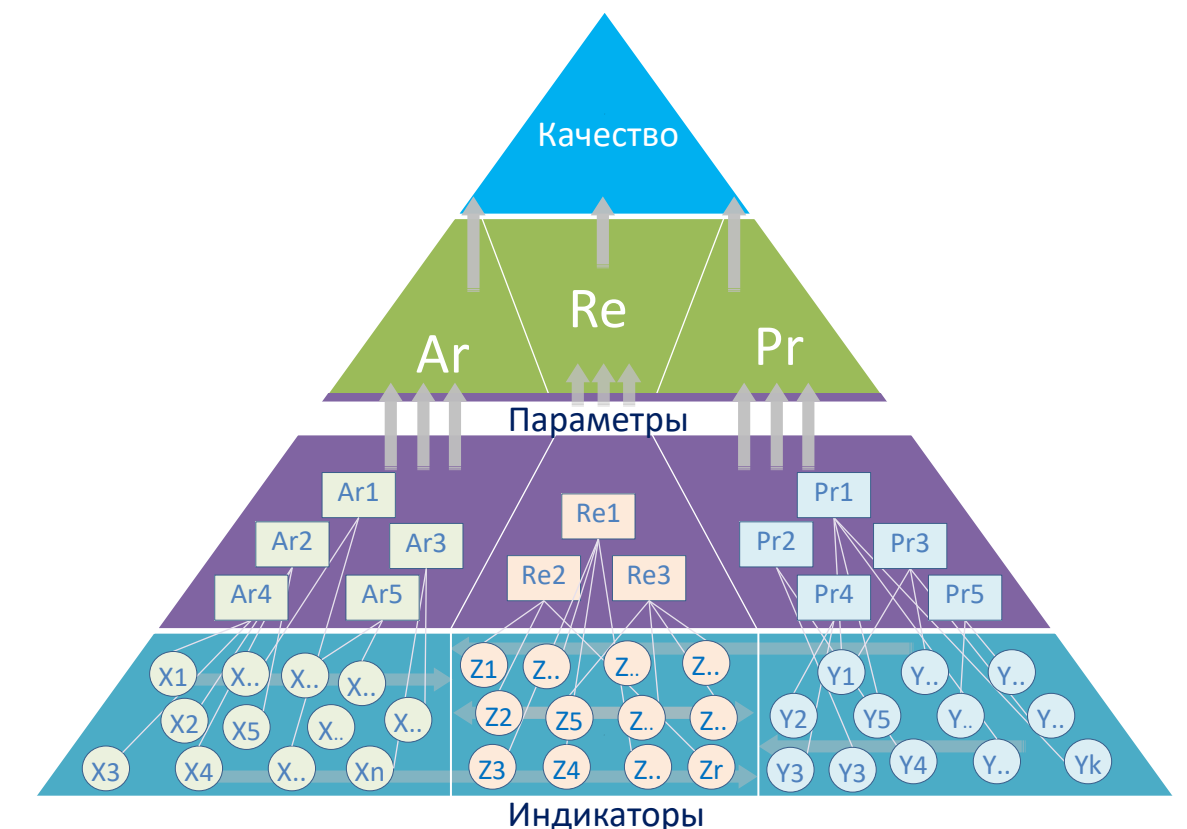


Рисунок 1. Схема взаимосвязи параметров и индикаторов направления мониторинга

Здесь, Ar – направления аргументальности, Pr – направления процедурности, Re – направления результативности, $Ar-1, Ar-2, \dots, Pr-1, Pr-2, \dots, Re-1, Re-2, \dots$ – параметры направлений, $X_1, X_2, \dots, Y_1, Y_2, \dots, Z_1, Z_2, \dots$ – индикаторы.

Исследование параметров в аргументальных, процедурных и результативных направлениях показывает, что некоторые индикаторы и параметры, относящиеся к определенному направлению, приводят к изменению показателя индикатора другого направления. Например, индикатор «планирования квот на основе предложения заказчиков» по аргументальному направлению, напрямую влияет на значения индикаторов процедурного направления, таких как «процесс выявления и систематизации профессиональных потребностей», «обобщения анализа действующего содержания образования» и другие. Если состояние двух индикаторов, не относящихся к одному направлению, являются причиной изменения друг друга, то такие индикаторы можно назвать **взаимосвязанными**.

Отталкиваясь от вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что прогнозные показатели индикаторов одного направления могут быть определены заранее с помощью реальных значений показателей индикаторов других направлений, выявленных путем проведения анализа и непрерывного мониторинга.

Опираясь на реальные значения, возникающие в конце предыдущего этапа мониторинга, можно наметить алгоритмические модели процесса получения прогнозирования.

Реальные значения (RZ) каждого направления на этапе мониторинга T формируются на основе оценки принадлежащих им индикаторов ($\{RZ_a^y(T)\}, a = \overline{1, m}, m$ -число индикаторов).

Соотношение намеченного показателя (I_i^x) индикатора i прогнозируемого направления x , к сумме установленных показателя (I_a^y), взаимосвязанных индикаторов других направлений y , образует «коэффициент связанности» (KS_{xi}^y) данного индикатора (i):

$$KS_{xi}^y = \begin{cases} \frac{I_i^x}{\sum_{a=1}^v I_a^y}, & \text{если } a \text{ взаимосвязана с } i (a \rightarrow i), i = \overline{1, n}, v = \overline{1, m} \\ 0, & \text{иначе} \end{cases} \quad (1)$$

Здесь, x – прогнозируемые направления, y – другие направления. $x \neq y$ ($x = \overline{1, 3}, y = \overline{1, 3}$), i – номер индикатора x , n – количество индикаторов x , v – количество индикаторов y с взаимосвязанным индикатором i , m – количество индикаторов y .

Прогнозный показатель (PP_i^x) индикатора i в направлении x равен произведению суммы соответствующего коэффициента связанности (KS_{xi}^y) с реальными значениями RZ_a^y взаимосвязанных индикаторов направления y :

$$PP_i^x = \begin{cases} KS_{xi}^y \cdot \sum_{a=1}^v RZ_a^y, & \text{если } a \rightarrow i, i = \overline{1, n}, v = \overline{1, m} \\ 0, & \text{иначе} \end{cases} \quad (2)$$

Данная формула после проведения мониторинга по двум направлениям, определяющих соответствующие значения индикаторов, облегчает прогнозирование индикаторов третьего направления.

В то же время, на основе результатов последующего мониторинга можно анализировать насколько прогнозные индикаторы были близки к фактическому состоянию процесса, к реальному значению взаимосвязанных индикаторов. Это говорит о необходимости системного изучения причин возникновения следующих неопределенностей (ошибок), которые следует устранить:

– в ходе очередного мониторинга можно констатировать, что реальное значение становится больше, чем его прогнозный показатель. Эта неопределенность указывает на системное преодоление ошибок путем повышения реальных значений взаимосвязанных индикаторов, участвующих в прогнозировании;

– результаты очередного мониторинга могут указывать на то, что его реальное значение принимает меньшее значение от прогнозируемого значения определенного индикатора. Значит, здесь необходимо снизить реальные значения взаимосвязанных индикаторов до определенного коэффициента, участвующего в прогнозировании.

Вышеупомянутая ситуация приводит к необходимости достижения периодического снижения разницы между прогнозным показателем индикатора PP_i^x и его реальным значением RZ_i^x . С этой целью по итогам каждого мониторинга будет определен «коэффициент влияния» (KV) на основе прогнозных показателей и реальных значений индикатора. Коэффициент влияния представляет собой уровень соответствия фактических показателей прогнозируемым индикаторам, выявленных по результатам проведенного мониторинга:

$$KV_i^x = \frac{RZ_i^x}{PP_i^x} \quad (3)$$

Как видно из вышеизложенного анализа, коэффициент влияния не всегда будет одинаковым для всех взаимосвязанных индикаторов. При этом коэффи-

циент влияния должен быть уменьшен или наоборот увеличен для приближения прогноза к реальному значению.

В результате вышеприведенная формула (2) расширяется следующим образом:

$$PP_i^x = \begin{cases} KV_i^x \cdot KS_{xi}^y \cdot \sum_{a=1}^v RZ_a^y, & \text{если } a \rightarrow i, i = \overline{1, n}, v = \overline{1, m} \\ 0, & \text{иначе} \end{cases} \quad (4)$$

Требуется системное изучение и анализ коэффициента влияния во время каждого проведенного мониторинга. Если коэффициент влияния индикатора $KV_i^x < 1$, целесообразно расширить круг требований к критерию индикатора или добавить дополнительный индикатор к направлению мониторинга за счет деления этого индикатора на 2 или 3 части. Наоборот, если коэффициент влияния $KV_i^x > 1$, то нужно будет пересмотреть соотношение между индикаторами и критериями.

Таким образом, вышеуказанные подходы обеспечивают правильность и полноту соответствующих показателей, оптимизацию коэффициентов воздействия, увеличивает объективность и ценность прогноза, а также повышают влияние процесса мониторинга на систему.

Заключение. Вышеупомянутая технологическая модель определяет и суммирует факторы, которые приводят к производительности, высоких результатов, а также указывают на выявление недостатков и низкие показатели.

Поэтапное осуществление функций, относящихся к процессам по данной модели, может быть выражено в виде следующего рисунка (рис. 2):

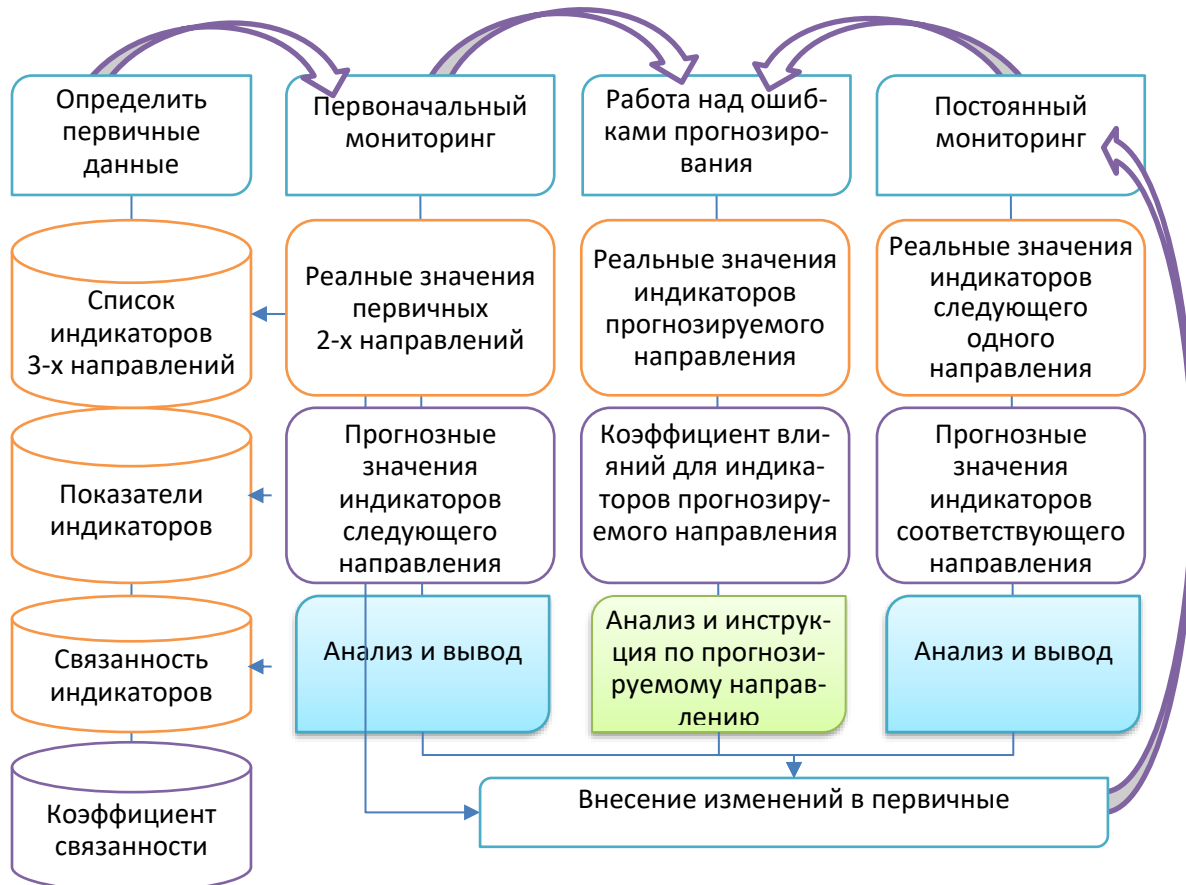


Рисунок 2. Схема процессов мониторинга и прогнозирования

Приведенная выше схема показывает возможность автоматизации определений «Коэффициент связанности», «Прогнозные показатели» и «Коэффициент влияний», указывает на необходимость создания соответствующего электронного интерфейса для реализации функций в процессах «Определить первичные данные», «Первоначальный мониторинг», «Работа над ошибками прогнозирования», «Постоянный мониторинг» и «Внесение изменений в первичные данные», потребность в электронной программной платформе, позволяющей отслеживать динамику данных, обеспечивающую точность и качество выполнения элементов «Анализ и вывод» и «Анализ и инструкция по прогнозируемым направлениям».

Основное функциональное значение программы будет заключаться в следующем:

- формирование соответствующей базы данных в режиме онлайн или оффлайн через сеть интернет или локальную компьютерную сеть;
- повышение эффективности ввода и обобщения данных на основе автоматических корректировок и интерактивных элементов;
- добавление (или удаление) индикаторов, внесение изменений в показатели индикаторов;
- координация взаимосвязанности и влияния индикаторов;
- достижение устойчивости мониторинга и прогнозирования по направлениям;
- деление работы на несколько частей и выполнение в удобное для пользователя время.

После запуска программы можно будет получить важные данные, такие как:

- сведения о направлениях, установленных показателях индикаторов, предыдущих реальных значениях и прогнозных показателях;
- сведения о динамике коэффициентов связанности и влияний;
- сведения о последующем мониторинге и прогнозируемых направлениях и индикаторов;
- учет результатов проведенных работ и другие.

Можно рассчитать две особенности этой модели: 1) выделение – предоставление полной информации о ситуации по каждому показателю, объяснение факторов, влияющих на индикаторы; 2) стимулирование, прогнозирование будущих положительных или отрицательных последствий, или прогнозирование будущих динамических изменений.

На основании соответствующих выводов и анализов будут подготовлены предложения по дальнейшему укреплению позитивной ситуации в вузе и устранению негативной ситуации на следующих условиях:

- альтернативы (несколько вариантов предложения, создание выбора);
- преимущества (обоснование предложения и доказательство того, что оно лучше предыдущего);
- рискованность (с учетом стоимости предложения, трудовых ресурсов и инструментов, своевременности и другие.).

Таким образом, путем оптимизации функциональных обязанностей сотрудников службы мониторинга можно будет объективно нейтрализовывать

недочеты, недостатки учебного процесса высшей школы и в соответствии с этим, надежно корректировать последующую деятельность субъектов.

Литература

1. Хильченко Л.Н. и др. Мониторинг качества высшего профессионального образования: проблемы и перспективы. Современной исследования социальных проблем (электронный журнал). (2015) № 9 (53) DOI: 10.12731/2218-7405-2015-9-60.
2. Ахлидинов Р.Ш. Искусство управления школой. Монография. – Ташкент: Фан, 2006. – С. 303.
3. Курбонов Ш.Э, Сейтхалилов Э.А. Управления качество образования. – Ташкент: «Турон-Икбол»: 2006. – С. 592.
4. Алюшин М.В., Колобашкина Л.В. Мониторинг текущего состояния обучающихся как средство повышения эффективности образовательного процесса. // Образование и наука. 2019; 21(2):176-197. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-2-176-197>
5. Oduaran A. Influence of Students' Feedback on the Quality of Adult Higher Distance Education Service Delivery. *Turkish Online Journal of Distance Education*. (2017) № 18: 160–176. DOI:10.5539/ass.v11n2p296.
6. Yu Chen et al. Testing a Cognitive Control Model of Human Intelligence. *Scientific Reports*. (2019) 9:2898. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-39685-2>.
7. Müller O. et al. Utilizing big data analytics for information systems research: challenges, promises and guidelines. *European Journal of Information Systems* (2016) 25, 289–302. <https://doi.org/10.1057/ejis.2016.2>.
8. Shahbaz et al. Investigating the adoption of big data analytics in healthcare: the moderating role of resistance to change. *Journal Big Data* (2019) 6:6, 289–302.
9. Smirnova Zh. V. Teaching Package Development for Engineering Training Programs. *IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering* 483 (2019) № 01. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/483/1/012033/pdf>.
10. Андреева О.С., Селиванова О.А., Васильева И.В. Комплексная диагностика компонентов исследовательской компетенции у студентов педагогических направлений подготовки. *Образование и наука*. 2019;21(1):37-58. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-1-37-58>.
11. Levina E. Y. at al. Quality Control Optimization of University Students Training. *Asian Social Science*. (2015) № 2:11. DOI:10.5539/ass.v11n2p296.
12. Petrova E.V. at al. Diagnostic Methodics of Personal Development of University Students in Studying the Humanities. *Journal of Sustainable Development*. (2015) № 3:8. DOI:10.5539/jsd.v8n3p147.
13. Sagasser M.H. at al. How do postgraduate GP trainees regulate their learning and what helps and hinders them? A qualitative study. *BMC Medical Education*. (2012) 12:67. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-67>.
14. Zalutskaya S.U .at al. A Lecturer and New Quality of Russian Professional Education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. (2015) № 3:6. – DOI:10.5901/mjss.2015.v6n3s3p409.
15. Серегин Н.В. Основы мониторинга музыкально-педагогического процесса // Проблемы музыкальной науки. – 2018. – № 3. – С. 144–148. – DOI: <http://dx.doi.org/10.17674/1997-0854.2018.3.144-148>.
16. Gusev P.P. Methodical readiness of teachers to create an integrated educational and methodological support of the educational process. *Secondary professional education*. (2013) № 3. 22–25.
17. Litvinova T.M. et al. The internal system for quality assessment of education results at a medical university. *Electronic Journal of General Medicine* (2018) 15(4):em70. <https://doi.org/10.29333/ejgm/93173>.
18. Kislyakov P at al. Monitoring of Education Environment according to the Social-Psychological Safety Criterion. *Asian Social Science Archives*. (2014) № 17:10. DOI:10.5539/ass.v10n17p285.

19. Хохлова С.В. Мониторинг качества школьного образования. Автореферат дис. канд. пед. наук. Тюмень, 2003. – 27 с.
20. Gorkaeva E.Yu. Features of teaching and methodological support in college. *Young scientist*. (2014) № 18. 538–539.
21. Johan R.K. et al. Upper Secondary School Teachers' Digital Competence: Analysed by Demographic, Personal and Professional Characteristics. *Nordic Journal of Digital Literacy*. (2016) 3:11. https://www.idunn.no/dk/2016/03/upper_secondary_school_teachers_digital_competence_analys.

УДК 378.1

*Р.Р. Ахтариева, к.п.н., доцент,
А.Р. Рахманова, к.п.н., доцент,
Р.Р. Шапирова, старший преподаватель,
Елабужский институт Казанского федерального университета,
г. Елабуга, Россия*

ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ XXI ВЕКА У СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Воспитание проявляется в ежедневной жизни каждого человека, в быту, играя значительную роль в социуме, и справедливо считается основным процессом в жизни государства. В статье рассматриваются вопросы воспитания подрастающего поколения в условиях цифровизации образования, представлены результаты исследования актуальных качеств личности и навыков, необходимых для успешной реализации процесса обучения в школе, к которым относят креативность, критическое мышление, работа в команде и коммуникативные навыки; знания предметных областей с уклоном на применимость и развитие функциональных грамотностей; ИКТ-навыки; личностные качества (набор качеств может меняться, но есть ряд необходимых качеств для всех). Интересными считаем результаты, полученные в ходе опроса студентов – будущих учителей. Целью исследования является изучение и анализ сформированности навыков XXI века у студентов – будущих учителей в условиях цифровизации образования.

Нами был проведен опрос среди 140 студентов – будущих учителей, проходящих обучение по педагогической школе в рамках Международного фестиваля школьных учителей в городе Елабуга республики Татарстан. Им была предложена анкета, в которой содержались вопросы о процессе воспитания современных школьников, о чертах характера, которые являются актуальными и методах их формирования. Отметим, что среди респондентов 30% представителей мужского пола и 70% – женского.

Нами рассмотрены актуальные компетенции, необходимые выпускникам учебных заведений и специалистам, которым предстоит реализовывать их в своей профессиональной деятельности. Мы рассмотрели популярные сегодня модели образования в мире, а именно модель международного бакалавриата, модель партнерства для обучения в 21 веке и образовательную модель *World Economic Forum*, и представили анализ их возможности и эффективности формирования актуальных и востребованных навыков в современных условиях.

Ключевые слова: компетенции, навыки 21 века, модель, образование, будущие учителя, компетентность.

*R.R. Akhtarieva, Ph.D., Associate Professor,
A.R. Rakhmanova, Ph.D., Associate Professor,
R.R. Shapirova, Senior Lecturer
Yelabuga Institute of Kazan federal university,
Yelabuga, Russia*

STUDYING THE FORMATION OF SKILLS OF THE XXI CENTURY AMONG STUDENTS-FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

Abstract. *Education manifests itself in the daily life of every person, in everyday life, playing a significant role in society, and is rightly considered the main process in the life of the state. The article discusses the issues of educating the younger generation in the conditions of digitalization of education, presents the results of a study of relevant personality qualities and skills necessary for the successful implementation of the learning process at school, which include creativity, critical thinking, teamwork and communication skills.; knowledge of subject areas with a focus on the applicability and development of functional literacy; ICT skills; personal qualities (the set of qualities may vary, but there are a number of necessary qualities for everyone). We consider the results obtained during the survey of students-future teachers to be interesting. The purpose of the study is to study and analyze the formation of skills of the XXI century among students-future teachers in the conditions of digitalization of education.*

We conducted a survey among 140 students-future teachers who are studying at the pedagogical school within the framework of the International Festival of School Teachers in the city of Yelabuga of the Republic of Tatarstan. They were offered a questionnaire that contained questions about the process of educating modern schoolchildren, about character traits that are relevant and methods of their formation. It should be noted that 30 % of respondents are male and 70 % are female.

We have considered the relevant competencies necessary for graduates of educational institutions and specialists who will have to implement them in their professional activities. We reviewed the popular education models in the world today, namely the international Baccalaureate model, the partnership model for learning in the 21st century and the educational model of the World Economic Forum, and presented an analysis of their capabilities and effectiveness in the formation of relevant and in-demand skills in modern conditions.

Keywords: *competencies, skills of the 21st century, model, education, future teachers, competence.*

Все мы хотим, чтобы наши дети были хорошо воспитаны, успешны и реализовались в жизни. По современным исследованиям современные дети до 38 лет будут часто менять место работы (вплоть до 10–14 мест), за свою жизнь освоят минимум десяток профессий, большая часть из которых еще не появилась, либо только появляется. В конце 2020 года по результатам Международного экономического форума был представлен отчет, в котором опубликован международный прогноз работодателей, в котором к 2025 году 13, 5 % рабочих мест будут заняты только появляющимися профессиям. Эти цифры требуют внимания учителей и родителей. Среди специалистов в сфере образования детей должно быть понимание, что образование и воспитание, которое привело их к успеху, не гарантирует успех и признание современному подрастающему поколению.

На сегодняшний день выделяют 4 основных вида компетенций, которые будут востребованы в ближайшем будущем:

1. Компетенции – коммуникативные навыки, умение работать в команде, креативность и критическое мышление;

2. ИКТ-навыки;
3. Знания предметных областей с уклоном на практику и развитие функциональных грамотностей;
4. Личностные качества (может быть разным, в зависимости от специализации, но выделяют ряд качеств необходимых для всех).

В российской системе образования уделяют внимание всем вышеперечисленным навыкам и качествам, но, на наш взгляд, стоит увеличить внимание развитию гибкости мышления, так как в системе традиционного обучения развиваем и формируем фиксированное, шаблонное мышление. В системе школьного образования очень редко используют систему формирующего оценивания, когда ученику наглядно показывают в процессе обучения сформированные компетенции и что еще предстоит узнать и развить.

Нами было проведено анкетирование среди 150 студентов четвертого курса Елабужского института КФУ, обучающихся по педагогическому профилю подготовки. На первый вопрос – о необходимости воспитательной работы в школе, мы получили такие результаты: 15 % студентов-будущих учителей считают, что воспитанием должны заниматься только родители, а не школа. 85 % респондентов считают, что воспитательная работа важна и должна быть в школе. Этот момент, на наш взгляд, требует внимания, поскольку, они столкнутся с необходимостью организации и реализации воспитательной работы в школе.

На вопрос, – до какого возраста необходимо заниматься воспитание детей, мы получили разрозненные ответы: 20 % респондентов считают, что процесс воспитания длится всю сознательную жизнь, 24 % – должен длиться до 18 лет; 15 % – до достижения 16 лет; 10 % респондентов отметили о завершении процесса воспитания в возрасте 10 лет; интересен следующий разброс ответов – от 5 лет и до 21 года, так ответили по 7 % студентов соответственно. 3 % будущих учителей ответили, что возраст необходимо определять индивидуально в каждом случае.

Мы предложили выделить три качества, которые необходимо воспитать в ребенке. Были получены следующие ответы: саморазвитие (34 %), коммуникабельность (27 %), толерантность (22 %), уважение (22 %), гуманизм (20 %), гибкость и широта мышления (17 %), самостоятельность (15 %), целеустремленность (15 %), ответственность (15 %), стрессоустойчивость (12 %), сострадание (12 %), работоспособность (10 %), уверенность (7 %), патриотизм (7 %), ответственность (7 %) находчивость (4 %), доброта (4 %), критическое мышление (2 %), честность (2 %), пунктуальность (2 %), организованность (2 %), отсутствие стеснения (2 %). Как видим, полученный список качеств отличается от тех качеств, которые выделяют специалисты. Интересно, что гибкость мышления лишь 17 % респондентов считают актуальным.

Среди эффективных и актуальных методов воспитания будущие учителя называют: игровые технологии – 30 %, наглядные методы – 16 %, проектные технологии – 15 %, метод поощрения – 12 %, методы стимулирования – 10 %, применение ИКТ – 10 %, воспитательный пример – 7 %.

Проведенное исследование показывает переменчивость актуальных и востребованных компетенций в современном мире, а также необходимость систематической и целенаправленной работы по их развитию и формированию.

Литература

1. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра: предвар. выводы междунар. докл. о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников [и др.]; Нац. исслед. у-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с.

УДК 37.013.2

*Р.Ф. Ахтариева, к.п.н., доцент,
А.Р. Рахманова, к.п.н., старший преподаватель,
Е.В. Салимуллина, старший преподаватель,
Р.Р. Шапирова, старший преподаватель,
Р.И. Рябова, студент,
Елабужский институт Казанского федерального университета
Г. Елабуга, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ НАВЫКОВ XXI ВЕКА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Последние годы стали шоковой терапией для сферы образования. Под давлением пандемии мы стремительно выходим из привычных моделей обучения и активно осваиваем новые форматы учебы. Мы осознаем, что школа должна постоянно адаптироваться, чтобы у всех поколений была возможность для самореализации. Что важно поколению Z, появившемуся на свет после 2000 года и какие ценности будут у малышей, которые сейчас ходят в садик? Это два ключевых вопроса на ближайшую перспективу.

Анализ литературы показывает, что сегодня акценты смещаются в сторону таких навыков, как умение взаимодействовать с окружающими и работать в команде, лидерство, творческое и критическое мышление, умение работать с изменениями и достигать результата.

Ключевые слова: *навыки XXI века, педагог, развитие, воспитательная деятельность, модель.*

*R.F. Akhtarieva, PhD, Associate Professor,
A.R. Rakhmanova, Ph.D., Senior lecturer,
E.V. Salimullina, Senior lecturer,
R.R. Shapirova, Senior lecturer,
R.I. Ryabova, student
Yelabuga Institute of Kazan Federal University
Elabuga, Russia*

FEATURES OF MANIFESTING SKILLS OF THE XXI CENTURY IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL ACTIVITY

Abstract. Research problem. *Recent years have been a shock therapy for the education sector. Under the pressure of the pandemic, we are rapidly moving out of the usual learning models and actively developing new learning formats. We are aware that the school must constantly adapt so that all generations have the opportunity for self-realization. What is important to generation Z,*

who was born after 2000, and what values will have the kids who now go to kindergarten? These are two key issues for the near term.

The analysis of the literature shows that today the emphasis is shifting towards such skills as the ability to interact with others and work in a team, leadership, creative and critical thinking, the ability to work with changes and achieve results.

Keywords: *skills of the XXI century, the content of education, educational activities*

Происходящие в настоящее время глубокие социально-экономические и идеологические изменения, преобразование представлений о жизни и ценностях у современной молодежи повышают значимость воспитательной составляющей системы образования. В то же время, модернизация образования в нашей стране, по мнению ряда исследователей, привела к снижению его образовательной и гуманитарной миссии. Если образование постоянно совершенствуется за счет внедрения инновационных педагогических технологий, модернизации учебного оборудования и повсеместной цифровизации, то воспитание находится сегодня в состоянии стагнации [1].

Данное обстоятельство обуславливает повышенную значимость воспитательной деятельности учителя в современных условиях, необходимость уделять ей особое внимание, реализуя все имеющиеся профессионально-педагогические компетенции. Однако, в связи с переменами, характерными для всей системы образования, на первое место и в воспитательной работе в таких условиях выступают навыки XXI века, формирующиеся еще на этапе получения будущими педагогами профессионального образования.

Профессиональные навыки различаются в зависимости от конкретной сферы профессиональной деятельности. Применительно к работе педагога, содержание профессиональных навыков может быть определено на основе требований Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [2].

В частности, для реализации рассматриваемой нами трудовой функции «Воспитательная деятельность» педагог должен владеть следующими навыками:

- проектирование и реализация воспитательных мероприятий, учитывающих культурные различия детей, их половые особенности, возраст и индивидуальность;
- общение с детьми; создание разновозрастных детско-взрослых общностей;
- управление учебными группами, вовлечение обучающихся в процесс воспитания и обучения;
- анализ реальной ситуации работы в учебной группе, поддержание деловой и дружеской атмосферы в детском коллективе;
- защита достоинства и интересов учеников;
- проведение экскурсий, прогулок, экспедиций и т. д.;
- сотрудничество с другими педагогами и специалистами по вопросам воспитания.

Каждый из перечисленных навыков конкретизируется в целой совокупности более мелких, сочетание которых формирует педагогическую компетенцию современного специалиста в области воспитательной деятельности.

Фундаментальной основой для формирования педагогической компетенции в воспитательной деятельности являются профессиональная устойчивость и гибкость учителей, которые отражают степень овладения данным учителем профессиональными навыками XXI века. Педагогическая устойчивость и гибкость формируются в результате сочетания поведенческой и интеллектуальной пластичности учителя, эмоциональной выразительности, отражающих сформированность навыков XXI века, которые позволяют проводить воспитательную работу с высоким уровнем продуктивности, адаптируясь к различным условиям учебной среды и контингента обучающихся [3, с. 19].

Именно поэтому подготовка современного учителя к воспитательной деятельности подразумевает приобретение системы знаний, навыков и умений в области воспитания обучающихся, стремление к постоянному совершенствованию и самоуправлению личностными качествами, необходимыми для выполнения воспитательной деятельности, умения самостоятельно создавать методики воспитания, выбирать содержание воспитательной работы, оптимальные формы и методы ее реализации [4]. Иными словами, значение в ходе воспитательной работы приобретают в равной степени и жесткие, и мягкие навыки учителя, то есть навыки XXI века.

Иными словами, с помощью навыков XXI века учителем достигается сложная совокупность интеллектуальной, поведенческой и эмоциональной гибкости, которая позволяет ему реализовывать новые способы и методы поведения и эмоциональной реакции в различных ситуациях воспитательного характера, отказываясь при этом от стереотипных форм поведения.

Сформированные на достаточном уровне XXI века позволяют решить следующие проблемы, возникающие в воспитательной деятельности учителя [5, с. 72]:

1) низкий уровень знаний, умений и навыков, недостаточный психологический, педагогический и методический опыт воспитательной работы;

2) различные трудности в организации индивидуальной воспитательной работы с обучающимися;

3) отсутствие у учителей устойчивых стимулов и ценностных ориентаций в области осуществления воспитательной деятельности;

4) невозможность спланировать регулярную работу по формированию личностных качеств обучающихся, необходимых для дальнейшей жизни и развития;

5) нежелание педагогов вести воспитательную деятельность с разными типами контингента учащихся, в том числе с обучающимися, характеризующимися девиантным поведением, а также вести воспитательную работу в экстремальных условиях, в состоянии эмоционального стресса;

6) недостаточный уровень сформированности личностного компонента готовности учителя к воспитательной деятельности, включая такие ее условия

как профессиональная стойкость, гибкость, эмоциональный интеллект, эмпатия педагога и др.;

7) отсутствие современной системы воспитательной работы с учетом динамично меняющихся условий социальной среды в образовательных учреждениях.

Особенности проявления навыков XXI века в процессе воспитательной деятельности определяются тем, что сама готовность к ее реализации зависит не только от сильной мотивации к ее осуществлению, но и от внутренних психологических особенностей и личностных качеств учителя, обуславливающих эффективность совместной деятельности и взаимодействия с другими людьми – с обучающимися, их родителями, администрацией образовательного учреждения, социальными партнерами. Готовность к воспитательной работе – устойчивая черта профессионально-личностной позиции современного педагога, которая выражается в позитивном отношении к воспитательной деятельности и обеспечивает ее успешность [6, с. 86].

Наличие у педагога сформированных на достаточном уровне навыков XXI века определяет готовность учителя к воспитательной деятельности как интегративное личностное образование, которое реализуется в единстве мотивационно-потребностного, познавательного, деятельностного и эмоционально-рефлексивного компонентов. Эти компоненты в совокупности обеспечивают успешную реализацию воспитательных задач в образовательных учреждениях. Навыки XXI века проявляются в воспитательной деятельности как основа данного личностного образования, сочетающая в себе перечисленные компоненты и проявляющаяся в способности ценностно относиться к окружающей действительности, потребности в социально-значимой деятельности и во взаимодействии с другими людьми [7, с. 32].

Навыки XXI века проявляются в следующих аспектах воспитательной деятельности современного учителя [8, с. 47]:

– мотивационно-ценностный подход к воспитательной деятельности, осознаваемая педагогом на внутреннем уровне необходимость решения воспитательных вопросов;

– наличие у учителя целостной системы навыков, реализующихся при проектировании и реализации учебной деятельности с учащимися разного уровня воспитанности;

– способность педагога проводить воспитательную деятельность с использованием различных воспитательно-образовательных технологий – как традиционных, так и инновационных;

– критический анализ учителем результатов проведенной воспитательной работы.

Успешная реализация воспитательной деятельности в современных условиях подразумевает приобретение учителем навыков организации межличностного взаимодействия в области воспитательной работы, способность использовать их во взаимодействии со всеми участниками педагогического взаимодействия, самоорганизацию воспитательной деятельности [8]. Все это в целом и является отражением наличия у педагога навыков XXI века.

Навыки XXI века выражаются в ходе воспитательной деятельности педагога в его творческих способностях и потребностях, в ценностном отношении к воспитательной работе и обучающимся, в совокупности необходимых компетенций, способствующих всестороннему развитию личности как ученика, так и учителя в воспитательно-образовательном процессе [8].

Наиболее важным фактором успешного применения учителями навыков XXI века в ходе воспитательной деятельности являются совместные усилия в данном отношении всех заинтересованных сторон, особенно самих учителей и обучающихся родителей. Это означает, что в идеальном случае учителя понимают необходимость изменения подходов к воспитательной деятельности, понимают сущность современных универсальных педагогических компетенций, основанных на навыках XXI века, могут создавать для этого воспитательные ситуации, которые органично вплетаются в содержание изучаемых тем; считают профессиональное развитие на основе рассматриваемых нами навыков неотъемлемой частью своей работы. Родители, в свою очередь, в такой же идеальной ситуации соглашаются с учителями в оценке школьной ситуации и поддерживают те форматы работы с детьми, которые предлагают учителя на основе использования ими навыков XXI века [4, с. 8].

Однако, исследования Высшей школы экономики демонстрируют, что в практике педагогической деятельности использование навыков XXI века в воспитательной работе многими учителями не считается необходимым. Кроме того, эти исследования позволили выявить следующие особенности проявления таких навыков в воспитательной деятельности современных педагогов [4, с. 61–63]:

- многие учителя сосредотачиваются на преподавании своих предметов, не расширяя свой фокус до необходимости реализации воспитательной работы; почти половина учителей не считает, что мотивация и поддержка обучающихся – это задача школы;

- около 20 % педагогов считает, что навыки XXI века невозможно развивать («это врожденная способность, талант»), при этом такое же количество учителей не верят в возможность развития критического мышления, творческих способностей; это означает, в частности, что учителям необходимо объяснять возможности развития навыков XXI века и еще на этапе получения профессионального образования проводить занятия, которые помогут им овладеть необходимыми педагогическими практиками, важными в дальнейшей работе;

- использование учителями навыков XXI века в процессе воспитательной работы распределяются по предметам неравномерно, возможности ряда дисциплин не используются (например, их использование наиболее часто связано с общественными науками (историей, социологией) и редко практикуется в связи с изучением математики, физики, химии и других предметов естественнонаучного цикла);

- опыт воспитательной работы, способствующий развитию у педагогов навыков XXI века, чаще используется учителями начальных классов и возрастными учителями; это рассматривается исследователями как достаточно опасная ситуация, поскольку учителя старшего возраста постепенно уходят из школы,

а молодые специалисты сейчас составляют большинство; в связи с этим желательно активно работать с молодыми учителями в возрасте до 35 лет (как во время учебы в вузе, так и с теми, кто уже работает в школе) и показывать им возможности воспитательной деятельности на основе универсальных компетенций;

– у многих учителей нет понимания сути воспитательной деятельности, что часто препятствует использованию в ходе ее реализации навыков XXI века.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, моделирование процесса подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности; разработка инструментария экспертной оценки сформированности навыков XXI века в области воспитания.

Выводы и рекомендации. Таким образом, навыки XXI века позволяют современному учителю легче адаптироваться к изменениям педагогической среды, адаптировать свой стиль поведения к сложившимся условиям, проявлять терпение в сложных ситуациях. Именно поэтому формирование таких навыков сегодня рассматривается в качестве одного из обязательных компонентов подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности, под которой, в свою очередь, понимается целенаправленная деятельность, организованная в педагогическом вузе, направленная на приобретение знаний, навыков и умений, ценностей и смыслов, необходимых для успешной реализации воспитательной деятельности в современных условиях.

Литература

1. Юркова М.М. Основные компоненты и условия готовности будущих учителей к воспитательной деятельности в условиях общеобразовательного учреждения // *Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития.* – 2017. – С. 161–165.

2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL: <https://classinform.ru/profstandarty/01.001-pedagog-vospitatel-uchitel.html> (30.12.2021).

3. Данилова В.В. Система по формированию партисипативной готовности будущих учителей к воспитательной деятельности и условия ее функционирования // *Современные проблемы науки и образования.* – 2014. – № 6. – С. 16–39.

4. Добрякова М.С., Юрченко О.В., Новикова Е.Г. *Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей.* – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 72 с.

5. Козленкова Е.Н., Ягупова Т.В. Совершенствование подготовки педагогов профессионального обучения к воспитательной деятельности // *Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина».* – 2018. – № 6–1. – С. 72–74.

6. Кузьмин А.М., Идиатуллина Л.Е. Готовность педагога к реализации воспитательной работы с подростками в общеобразовательной школе // *Пед. журнал Башкортостана.* – 2018. – № 3. – С. 83–92.

7. Ткачева А.Н. Готовность современного учителя к воспитательной деятельности и развитие системы подготовки педагогов к организации воспитательного процесса // *Социальная педагогика.* – 2012. – № 2. – С. 29–39.

8. Уварина Н.В., Савченков А.В. Особенности подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности: мотивационно-ценностный компонент // *Вестник Южно-Уральского государственного университета.* – 2020. – № 2. – С. 41–50.

*А.Р. Бакулина, магистр
А.Р. Дроздикова-Зарипова, к.п.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ПРОФИЛАКТИКА PR-АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.** Интернет среда является одной из самых влиятельных площадок, на которой все чаще можно встретить проявления аддиктивного поведения людей разных возрастов и социальных статусов. Одним из таких видов отклоняющегося поведения является PR-аддикция, которая влечет за собой негативные влияния активного позиционирования пользователя в сетях. В силу особенностей своего возраста, недостаточности жизненного опыта и значимого этапа – становления своей личности, школьники легко поддаются на соблазн стать популярным в социальной сети, иногда забывая о реальном мире.*

*Исходя из вышеуказанного, **целью нашей работы** является исследование предпосылок и признаков проявления PR-аддиктивного поведения школьников и разработка эффективных мер профилактики данного поведения.*

***Методы исследования:** теоретический анализ психолого-педагогической литературы, обобщение; эксперимент, тестирование и методы обработки данных. Исследование проводилось среди учащихся старших классов одной из казанских школ. Всего в исследовании приняли участие 134 учащихся 9–11 классов.*

***Выводы.** На основании проведенного исследования раскрыта сущность и целостность феномена PR-аддикции как психосоциального явления у школьников. Современная профилактика PR-аддиктивного поведения не только способствует снижению проявления данной зависимости, но и помогает перевести проявляемые признаки в положительный аспект. В работе представлен подход разработки программы профилактики PR-аддиктивного поведения школьников.*

***Результаты исследования** могут стать дополнительным источником для конкретизации современных подходов превентивных мер по предотвращению становления аддиктивных личностей современной молодежи, а также использоваться педагогами, социальными педагогами, психологами в рамках воспитательного процесса общеобразовательных учреждений.*

***Ключевые слова:** PR-аддикция, поведенческая зависимость, социальные сети, медиа-среда, профилактика, школьники.*

*A.R. Bakulina, Master student,
A.R. Drozdikova-Zaripova, Dr.Ph., Associate professor,
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia*

PREVENTION OF PR-ADDICTIVE BEHAVIOR IN STUDENTS

***Abstract.** The Internet environment is one of the most influential platforms on which manifestations of addictive behavior of people of different ages and social statuses can increasingly be found. One such deviant behavior is PR-coding, which entails negative effects of active user positioning in networks. Because of the peculiarities of their age, lack of life experience and significant stage – the formation of their personality, schoolchildren easily succumb to the temptation to become popular in the social network, sometimes forgetting about the real world.*

*Based on the above, **the goal of our work** is to study the prerequisites and signs of manifestation of PR-dictative behavior in schoolchildren and to develop effective measures of prevention of such behavior.*

Research methods: theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, generalization; experiment, testing and data processing methods. The study was conducted among high school students of one of the Kazan schools. In total, 134 students of grades 9-11 took part in the study.

Conclusions. On the basis of the conducted study the essence and integrity of the phenomenon of PR-addiction as a psychosocial phenomenon in schoolchildren has been disclosed. Modern prevention of PR-addictive behavior not only helps to reduce the manifestation of this dependence, but also helps to translate the symptoms into a positive aspect. The article presents an approach to the development of a program for the prevention of PR-addictive behavior in schoolchildren.

The results of the study may become an additional source for the concretization of modern approaches of preventive measures to prevent the formation of addictive personalities of modern youth, as well as to be used by teachers, social educators, psychologists in the educational process of general educational establishments.

Keywords: PR-addiction, behavioral dependence, social networks, media environment, prevention, schoolchildren.

Введение. Ускоренный рост цифровых технологий, появление новых гаджетов и автоматизация систем, зачастую уже не требующих участия человека, большой поток информации, который с каждым днем становится все больше, а также непрерывные изменения в политических, экономических, социальных, экологических системах создают риски подверженности разным видам зависимости и возникновению новых аддикций. Это связано с тем, что темп изменения жизненных условий настолько возрастает, что не всегда наши психические процессы и нервная система способны с ними справиться. Более того, под угрозой находится не только психическое, но и моральное здоровье, актуализирующее проблему поиска форм и методов профилактики аддиктивных состояний.

Аддикция (англ.addiction – пагубная привычка; лат.addictus – пристрастие, преданность) – это такое состояние человека, когда он настолько находится в своей зависимости, что уже не видит границ в ее проявлении и не отдает отчета в своих действиях. У каждой аддикции есть свой возраст влияния, например, склонность к алкогольной и наркотической зависимостям будет чаще встречаться у мужчин и женщин в возрасте 25–50 лет, к Интернет-зависимому поведению – дошкольники, школьники, молодежь в силу большего количества времени, проводимому с гаджетами, и которые не всегда могут до конца осознавать последствия зависимости. Стоит отметить, что в связи с ростом информационных, цифровых технологий аддикции, подобно болезням, молодеют, и среди школьников также можно выделить «свои» виды аддикций, такие как: киберзависимость, телефономания, PR-аддикция. Последняя разновидность на сегодняшний день изучена меньше всего, но уже становится глобальной социальной проблемой, особенно среди учащихся.

Теоретический анализ литературы. А.В. Гоголева выделяет в своих исследованиях такие формы аддиктивного поведения, как: химическая зависимость (курение, токсикомания, наркозависимость, алкогольная зависимость); нарушение пищевого поведения (переедание, голодание, отказ от еды); сексуальные аддикции; гемблинг – игровая зависимость (компьютерная зависимость, азартные игры); сетемания – зависимость от социальных сетей; религиозно-деструктивное поведение (религиозный фанатизм, вовлеченность в секту) [3].

Степень тяжести аддиктивного поведения может варьироваться от близкого к нормальному поведению и до тяжелых форм биологической зависимости, которые сопровождаются выраженной соматической и психической патологией (С. М. Ли, Т.-М. Чанг) [1].

Говоря о проявлениях такого поведения, И. Гольдберг подчеркивает то, что, зависимое поведение личности, прежде всего, проявляется в её устойчивом стремлении изменить свое психофизическое состояние. Данное влечение переживается человеком как импульсивно-категоричное, непреодолимое, ненасыщаемое. Внешне это может выглядеть как борьба с самим собой, а чаще – как утрата самоконтроля [2].

Первая публикация о новом виде поведенческой зависимости – PR-аддикции появилась в журнале «Вопросы теории и практики журналистики» в 2015 году. Авторы, А.П. Суходулов и А.М. Бычкова, представили PR-аддикцию как вид активности личности в информационном пространстве, который направлен на демонстрацию другим лицам любой информации, как связанной со своей персоной, так и не имеющей к ней непосредственного отношения, но транслируемой посредством любого ассоциированного с собой источника. Однако авторы, давая такое понятие, подразумевают зависимость не только от позиционирования человека в социальных сетях, но и на любых других информационных площадках.

Среди признаков PR-аддикции, по аналогии с зависимостью от психоактивных веществ, А.П. Суходулов и А.М. Бычкова выделяют следующие:

1. Сильное желание к проявлению PR-активности;
2. Нарушенная способность контролировать возникновение PR-активности;
3. Состояние психологической абстиненции в случае невозможности или ограничения реализации PR-активности;
4. Появление толерантности к ощущениям, эмоциональным реакциям в ответ на проявления PR-аддиктивного поведения;
5. Признание PR-активности единственно важным и смыслообразующим моментом своей жизни;
6. Сохранение устойчивого проявления PR-активности [5].

С целью рассмотрения предпосылок возникновения PR-аддиктивного поведения школьников особо важно раскрыть одно из основообразующих понятий «PR-аддикция» – PR.

PR (англ. Public Relations – публичные отношения, связи с общественностью, отношения с общественностью, общественные связи, общественное взаимодействие; сокращённо: PR – пи-ар) – технологии создания и внедрения при общественно-экономических и политических системах конкуренции образа объекта (идеи, товара, услуги, персоналии, организации – фирмы, бренда) в ценностный ряд социальной группы, с целью закрепления этого образа как идеального и необходимого в жизни. Истоки этого феномена уходят глубоко в историю. Ещё во времена расцвета таких цивилизаций, как Шумер, Китай, Вавилон, Древняя Греция и Древний Рим, людей убеждали в том, что им следует признать власть своих правительств и своей религии, в основе которой: меж-

личностная коммуникация, искусство красноречия, организация специальных мероприятий. Задача PR – создать такой образ, который будет нравиться общественности, но не всегда отражает истинные ценности самого человека.

Желание выделяться, но в то же время не быть белой вороной, иметь гаджеты последнего поколения, чтобы с тобой просто дружили, иметь много подписок и большое количество просмотров в социальных сетях, чтобы знать, что ты – нужен, важен – те характеристики современных школьников, которые являются не просто предпосылками, но и признаками, которые могут указывать на склонность к PR – аддикции. Также данный вид аддикции может подкрепляться у школьников несформированностью своего эго, отсутствием конкретной жизненной позиции ввиду несформированности жизненных взглядов.

Таким образом, PR-аддикцию можно также назвать зависимостью от публичности и популярности, которая, чаще всего, проявляется в социальных сетях, ведь желание казаться лучше, чем человек есть на самом деле, свойственно каждому, а через социальные сети сделать это гораздо проще. Исходя из вышесказанного, PR-аддикцию также можно назвать еще и феноменом публичности в основе которого – желание казаться лучше. Определяя предпосылки, мы будем рассматривать также те аспекты, которые могут стать причиной формирования этого желания, а именно:

1. Психологические травмы, полученные в детстве;
2. Низкая самооценка;
3. Завышенная самооценка;
4. Интернет-зависимость, как предпосылка к формированию PR-аддикции;
5. Неумение выстраивать коммуникации;
6. Отсутствие личных интересов, увлечений (только те, которые нравятся другим);
7. Замена реальности;
8. Отсутствие рефлексивной позиции, самоанализа;
9. Низкий уровень социализированности.

В.Г. Каменская в своем исследовании отмечает, что именно школьный возраст является наиболее уязвимым в отношении возникновения и развития аддикций, а нервно-психическая неустойчивость, дисфункции почти всех нейрохимических систем мозга и психофизиологических процессов организма являются провоцирующими для их формирований [4]. Именно поэтому для обеспечения нормального развития школьников и для своевременного принятия мер с целью предупреждения аддикций важную роль играет профилактика – комплекс мероприятий, которые помогают обеспечить охрану здоровья, предупредить возникновение и распространение разных видов зависимостей, улучшить психологическое состояние.

Однако в вопросах предотвращения аддиктивного поведения вопрос профилактики мы рассматриваем гораздо шире и подразумеваем под ним систему социальных, образовательных и медико-психологических мер, принятых с целью выявить и устранить причины и условия возможного формирования разного рода аддикций, предупредить их развитие и ликвидировать негативные лич-

ностные и социальные последствия. Поэтому, говоря о профилактике PR-аддиктивного поведения, мы будем придерживаться именно этого подхода.

Целью нашей работы является исследование предпосылок и признаков проявления PR-аддиктивного поведения школьников и разработка эффективных мер профилактики такого поведения.

База исследования. Исследование проводилось среди учащихся старших классов на базе одной из казанских школ. Всего в исследовании приняли участие 134 учащихся 9–11 классов.

Для проведения констатирующего эксперимента нами была сформирована выборка из учащихся старших классов одной из Казанских школ, которые имеют активный аккаунт в одной, двух и более социальных сетях, хотя бы в одной из которых количество подписчиков/друзей превышает 500 человек и в которой активно публикуются посты, истории, в том числе с личными материалами. Из 210 учащихся старших параллелей, в исследовании по итогам отбора приняли участие 134 ученика, имеющих такие аккаунты и стремящиеся к публичному самовыражению, что составляет 64 % от общей выборки.

Методы и методики исследования. Для реализации исследования был использован комплекс взаимодополняющих методов: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, обобщение; эксперимент, тестирование и методы обработки данных.

Результаты исследования. Мы выбрали и исследовали влияние пяти различных факторов, которые могут указывать на наличие склонности к PR-зависимому поведению: семейные отношения (Опросник «Психологический климат семьи»), навыки коммуникации (тест «Коммуникативные умения» в адаптации Ю.З. Гильбуха), самооценка (методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан), увлечения (тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева), интернет-зависимость (тест Кимберли Янг).

По результатам опросника «Психологический климат в семье» получены следующие показатели (рис. 1): 66 % учащихся имеют устойчивый положительный психологический климат семьи, 23 % – неопределенный психологический климат, 17 % – неустойчивый, переменный психологический климат, 2 % – устойчивый отрицательный психологический климат. Это свидетельствует о том, что у 44 % старшеклассников, по мнению самих учащихся, в семье преобладает неблагоприятный психологический климат.

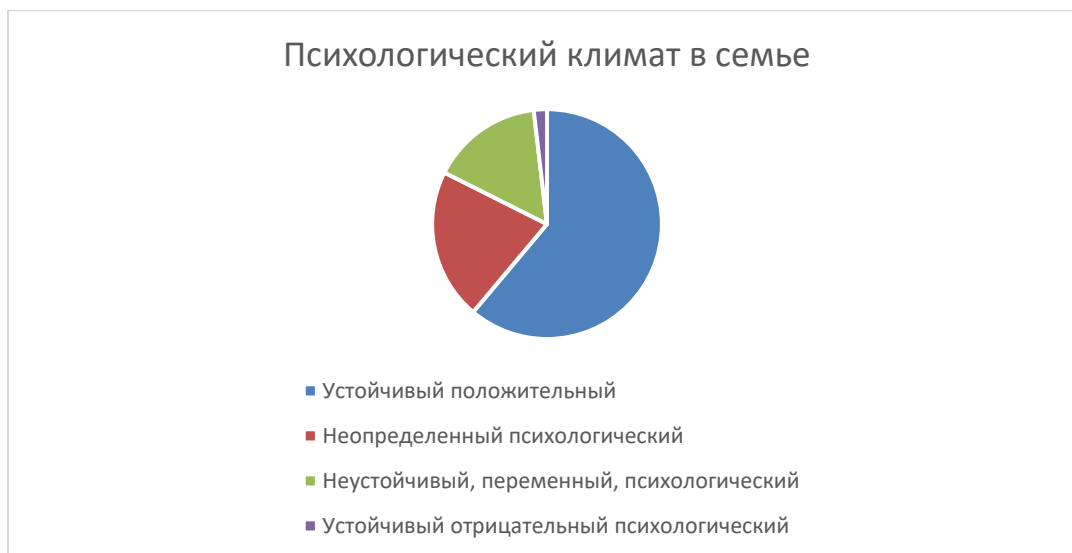


Рисунок 1. Характеристика психологического климата в семье

По итогам тестирования «Коммуникативные умения» (рис. 2) выявлено, что 84 % учащихся обладают умением принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников; 76 % умеют ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет»; 59 % обладают навыком вступления в контакт с другим человеком, контактностью; 59 % реагируют на попытку вступления с ним в контакт; 49 % обладают умением обращаться к сверстнику с просьбой. И лишь 13 % испытуемых правильно реагируют на несправедливую критику; 20 % учащихся умеют оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстников; 30 % правильно реагируют на справедливую критику; 42 % умеют реагировать на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника; 42 % могут оказать сочувствие, поддержку.

Таким образом, можно утверждать, что у испытуемых не сформированы многие коммуникативные умения на соответствующем уровне.

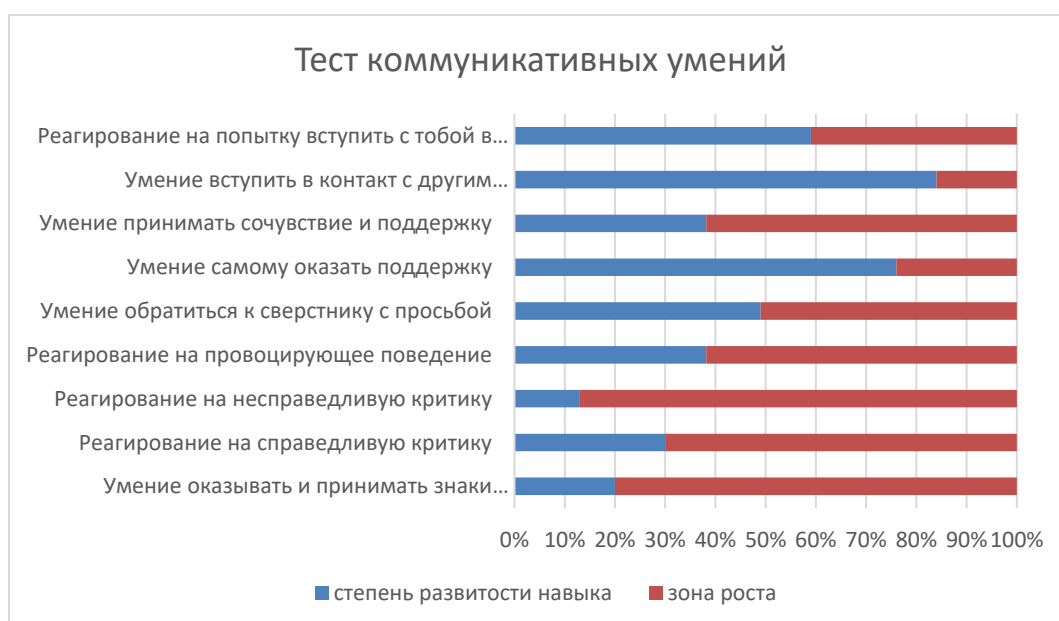


Рисунок 2. Сформированность коммуникативных умений учащихся

На основании результатов по методике Дембо-Рубинштейна можно констатировать, что у отобранной группы учащихся преобладает высокая самооценка по показателям уверенности в себе, внешности, характера, умственных способностей, здоровья, за исключением таких, как авторитет и умение делать что-то своими руками в себе (средняя самооценка) (рис. 3).

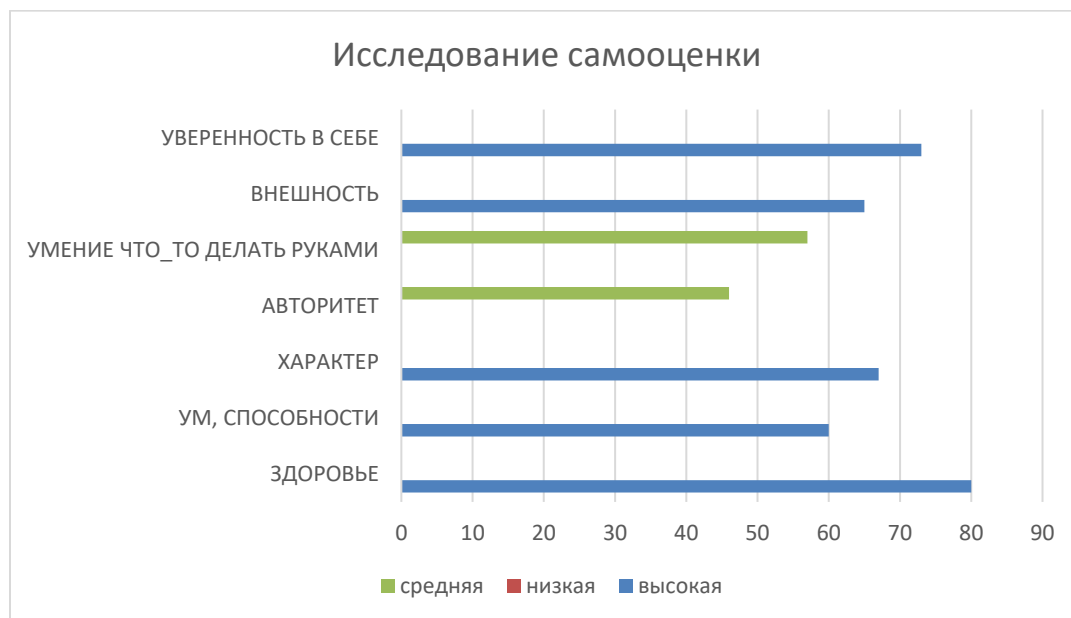


Рисунок 3. Самооценка учащихся по личностным качествам

По показателям смысложизненных ориентаций можно отметить (рис. 4.), что у испытуемых сильно занижен показатель по результативности жизни или удовлетворенность самореализацией, который определяет удовлетворенность прожитой частью жизни, оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Это может быть связано тем, что учащиеся еще находятся на этапе самоопределения и пока об этом не задумывались.

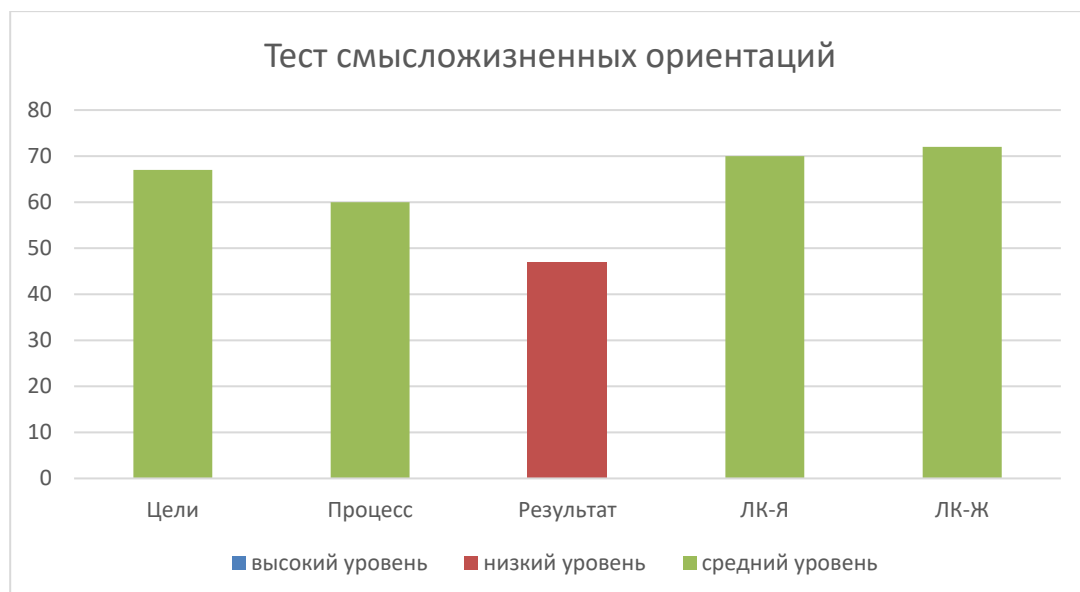


Рисунок 4. Результаты по субшкалам смысложизненных ориентаций учащихся

В тесте на Интернет-зависимость Кимберли Янг среди учащихся выявлено 24 % (32 человека) – обычных пользователей Интернета, 62 % (83 человека) – имеющих некоторые склонности к чрезмерному увлечению Интернетом, 14 % (19 человек) – с Интернет-зависимым поведением. Следовательно, можно предположить, что PR-аддиктивное поведение и Интернет-зависимость могут быть взаимосвязаны.



Рисунок 5. Результаты характеристик отношения учащихся к Интернету

Исходя из полученных результатов, мы сделали вывод о том, что все рассмотренные нами факторы, которые могут повлиять на превенцию PR-аддикции у испытуемых, являются актуальными для работы, поэтому каждый из них мы включили в отдельный блок программы профилактики PR-аддиктивного поведения школьников (табл. 1).

Таблица 1

| Программа профилактики PR-аддиктивного поведения у школьников | | | | |
|---|---|---|---|---|
| БЛОК 1 «Мои родители – моя опора» | БЛОК 2 «Основы коммуникации» | БЛОК 3 «Я есть, я уникален» | БЛОК 4 «Удивительный мир возможностей» | БЛОК 5 «БЕЗОпасный Интернет» |
| Классный час на тему «Я рисую свою семью» | Тренинг «Основы взаимодействия» | Классный час «История моего рождения» | Мастер-классы от руководителей кружков и секций | Классный час на тему «Как вести себя в Интернете» |
| Разговор о ценностях «Почему семья это важно» | Просмотр и обсуждение фильма на тему дружбы | Мастер-класс от психолога «Мои сильные стороны» | Лекторий «Такие разные профессии» | Мастер-класс «Другие возможности сети Интернет» |

| Программа профилактики PR-аддиктивного поведения у школьников | | | | |
|--|------------------------------------|--|---|--|
| БЛОК 1 «Мои родители – моя опора» | БЛОК 2 «Основы коммуникации» | БЛОК 3 «Я есть, я уникален» | БЛОК 4 «Удивительный мир возможностей» | БЛОК 5 «БЕЗопасный Интернет» |
| Родительское собрание на тему роли каждого родителя в воспитании ребенка | Неделя добрых дел «Ты мне, я тебе» | Беседа на тему «Почему важен каждый» | Выезд на профессиональные пробы | Обсуждение на тему «Что происходит в мире без Интернета» |
| Тренинг на тему «Я – часть моей семьи» | Игра «НЕтайный друг» | «Базар талантов» (делимся опытом) | Классный час на тему «Мои интересы» | Квиз на тему «Осторожно, ты в Сетях!» |
| Командная игра семьями | Квест на сплочение | Написание эссе на тему «Что я хочу сделать для этого мира» | История успеха (приглашенный гость) | Конкурс инсценировок на тему безопасного Интернета |

При разработке профилактической программы мы основывались на принципах системности, непрерывности, адресности и комплексности, именно поэтому включили в нее как мероприятия психодиагностического характера, так и направленные на приобщение учащихся к осознанному поведению. Представленный комплекс мероприятий направлен на развитие способности к рефлексии и саморефлексии, формирование системы отношений, ценностей, создание атмосферы взаимопонимания. Мероприятия способствуют развитию самооценки, самоуважения, самостоятельности, ответственности, умения отстаивать свою точку зрения.

Заключение. Таким образом, профилактика PR-аддиктивного поведения, в связи с ускоренным процессом цифровизации, является одним из основных направлений работы школьного психолога, а также таких специалистов, как социальные педагоги и классные руководители. Это связано с тем, что данная аддикция имеет такие факторы влияния, которые способствуют социализации индивида, но при их крайних показателях могут спровоцировать формирование зависимого поведения, например, как потребность самовыражения может привести к зависимости от публичности. Именно поэтому проблема профилактики PR-аддиктивного поведения сегодня является как никогда актуальной.

Литература

1. Li S.M., Chung T.-M. Internet function and Internet addictive behavior // *Computers in Human Behavior*. – 2006. – V. 22. – № 6. – P. 1067–1071.

2. Goldberg I. *Internet addiction disorder*. 1996. – URL: *Psychom.net*, *www.sciencedirect.com/science*.
3. Гоголева А.В. *Аддиктивное поведение и его профилактика*. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2002. – 240 с.
4. Каменская В.Г., Томанов Л.В., Драганова О.А. *Психодиагностика ребенка*. – М.: Форум, 2011. – 399 с.
5. Суходолов А.П., Бычкова А.М. «PR-аддикция» как новый вид поведенческой зависимости // *Вопросы теории и практики журналистики*. – 2015. – Т. 4. – № 4.

УДК 378.147.88

**Т.А. Баклашова, к.п.н., доцент,
заместитель директора по международной деятельности
Института психологии и образования,
Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия**

КЛИНИКАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Аннотация. В статье раскрыта тенденция клиникализации практической подготовки будущих учителей за рубежом, профессионализации их обучения на практике. Данная тенденция была выявлена в ходе проведения сопоставительного анализа развития систем педагогического образования в странах Северной Америки (США, Канада) и Западной Европы (Великобритания, Германия, Нидерланды) (конец XX – начало XXI века). Автор определяет характеристики тенденции клиникализации, признаки ее проявления и прогрессирования, представляет комментарии по проблеме, освещает дискуссионные вопросы.

Ключевые слова: студент-учитель, подготовка, университет, клиникализация, практика, школьно-университетское партнерство.

**T.A. Baklashova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Deputy Director for International Activity
Institute of Psychology and Education,
Kazan Federal University
Kazan, Russia**

CLINICALIZATION OF STUDENT TEACHERS' PRACTICUM: INTERNATIONAL EXPERIENCE

Abstract. The article reveals the trend of clinicalization of student teachers' practicum, professionalization of their training in practice. This trend was identified during the comparative analysis of the development of teacher education systems in North America (USA, Canada) and Western Europe (UK, Germany, Netherlands) (late XX – early XXI century). The author identifies the characteristics of the clinicalization trend, the signs of its manifestation and progression, provides comments on the problem, and highlights the controversial issues.

Keywords: student teacher, training, university, clinicalization, practice, school-university partnership.

Развитые системы педагогического образования стремятся к поиску новых путей сопряжения теоретической и практической подготовки будущих учителей. Все большее количество университетов, высших профессиональных школ разных стран мира определяют интеграцию теории и практики, как клю-

чевой фактор повышения качества процесса подготовки педагога [17; 20; 27]. Для достижения вышеуказанной интеграции должны быть выстроены прочные отношения между школами и университетами, развиты клинические базы практик, найдены новые пути и механизмы интеграции теоретической и практической подготовки педагогов [15; 27].

Сопоставительный анализ предпосылок развития практической подготовки будущих учителей за рубежом, ее диалектическая периодизация в странах Северной Америки (Канада, США) и Западной Европы (Великобритания, Германия и Нидерланды) во второй половине XX – начале XXI века, частотный анализ научных текстов и нормативной документации позволили выявить тенденцию клиникализации с приматом предполагаемого развития событий в будущем. Совокупный, интернациональный прототип как прообраз развития систем практической подготовки будущих учителей за рубежом, ее особая перспектива, обладают потенциалом в отношении долгосрочного и продолжительного влияния на педагогическое образование в разных странах мира. Выявленная нами тенденция имеет свои характеристики, идентификация которых способствует более четкому пониманию ее сущности, позволяет рассмотреть признаки ее проявления и прогрессирования в педагогическом образовании.

Характеристиками тенденции клиникализации практической подготовки будущих учителей, профессионализации их обучения на практике определяем: организацию и развитие школ профессионального развития, становление института педагогической ассистентуры, интернатуры, реализацию клинических практик студентов-педагогов в пандан медицинскому образованию. Клиникализация педагогической практики предполагает реализацию практической подготовки на базе специальной «клинической базы» (образовательной организации). В задачах клинической практики студентов-педагогов их всецелое погружение в контексте школы, сориентированной на их развитие как профессионалов с возможностью осуществлять на ее базе педагогическую, исследовательскую деятельность, сопрягая теорию и накопление практического опыта. Следствием клиникализации практической подготовки будущих учителей выступает профессионализация обучения на практике, предполагающая их становление как профессионалов [6] посредством академического развития студента-педагога и обеспечения саморегуляции образовательной среды в аспекте формирования принципов индивидуальной ответственности. [https://www.researchgate.net/publication/331543407_PROFESSIONALIZATION_OF_EDUCATION_A_CRITICAL_ANALYSIS].

Актуализацию понятия клиникализации практической подготовки будущих учителей находим, прежде всего, в трудах таких зарубежных исследователей, как Макнайт Л., Морган А., МакЛин Дэвис Л., Бехер А., Лефштейн А., Берн К., Муттон Т. и др. [23; 24; 9; 11].

Британские ученые К. Берн и Т. Маттон (Оксфордский университет) в обосновании приоритета клиникализации педагогического образования опираются на теорию практического теоретизирования Д. Макинтайра [22], понятие «клинического рассуждения» Дж. Криевальдта и Д. Терниджа [21], подчеркивающих важность «аналитических и интуитивных, когнитивных

процессов». Данные процессы педагоги используют, чтобы прийти к наилучшему ответу с точки зрения профессиональной этики в конкретном практическом контексте. По мнению К. Берн и Т. Маттон, «обучение преподаванию требует развития не только эффективности, но и «адаптивной компетентности» [10]: способности «выходить за рамки существующей рутины, переосмысливать ключевые идеи, практику и даже ценности», с тем, чтобы реагировать на новые ситуации» [19]. Ведя разговор о профессионализме педагога, Дж. Криевальдт, Д. Тернидж, К. Берн, Т. Маттон, С. Уинч говорят о приоритете осознанного понимания учителями теоретических или исследовательских принципов, лежащих в основе их текущей практики, позволяющих им создавать альтернативные пути решения проблем в зависимости от контекста. «Исследовательская грамотность» также фигурирует в их трудах как третий элемент профессионализма учителя, наравне с практическим опытом и знанием предмета и педагогики. Методология зарубежных исследователей в этой части релевантна исследованиям российских ученых, постулирующих приоритет контекста в профессиональном образовании [2; 3; 4], развития педагогической интернатуры [5; 7], профессионализации практической подготовки учителя с опорой на исследовательскую деятельность [8; 1].

Тенденция клиникализации практической подготовки будущих учителей, профессионализации их обучения на практике обусловлена следующими периодами трансформации системы практической подготовки будущих учителей в странах Северной Америки и Западной Европы:

1. Конец 1940-ых – 1950-ые годы XX века, Германия: период профессионализации педагогического образования, сопровождающийся появлением и стремительным развитием специализированных высших школ по подготовке педагогических кадров;
2. 1950–1960-ые годы XX века, Канада: период профессионализации (дезакадемизации) программ педагогического образования, разработки и апробирования трех институциональных моделей практик студентов-педагогов (Университет Альберты, Университет Саскачевана, Университет Саймона Фрезера); США: период дифференциации профессионального педагогического и университетского педагогического образования, практической подготовки будущих учителей;
3. Конец 1970-ых – начало 1980-ых годов XX века, Нидерланды: период профессионализации (дезакадемизации) подготовки учителя в университете; Германия: период эволюции педагогической практики в качестве особого института с ярко выраженной чертой бинарности, выражающаяся в наличии 1. Практики в период начального педагогического образования и 2. Референдариата (обязательная двухлетняя профессиональная практическая подготовка в школе); 3. 1986–1987-ой года XX века, Шотландия (СК): период становления института обязательной сертификации преподавателей педагогических колледжей в Шотландии и получение ими профессиональной квалификации «Официально зарегистрированный учитель»; Германия: период осознания на уровне профессионально-педагогического сообщества разрыва между университетом и школой, разницы их (университета и школы) ожиданий от студента-педагога, стремления к большей вовлеченности образовательных

организаций (ассоциированных школ) в процесс практической подготовки будущих учителей; Нидерланды: период абсорбции (слияния) и укрупнения организаций высшего профессионального образования; 4. 1987–1990-ый года XX века, Германия: период дифференциации педагогических практик с ориентиром на профессионализацию подготовки будущих учителей, приоритетом научно-методической рефлексии в сотрудничестве «обучающийся-наставник»; 5. 1991–1992-ой годы XX века, Нидерланды: период консолидации университетов и профессиональных школ, сопровождается совместной реализацией программ высшего профессионального образования; 6. С 1992-го года XX века, Нидерланды: период развития межинституционального и внутриинституционального партнерства ОО, университетов, профессиональных педагогических колледжей, формирования образовательных факультетов; 7. 1993-ий год XX века – 2005-ый год XXI века, Северная Ирландия (СК): период интеграции этапов профессионального развития будущих учителей в Северной Ирландии, отличительной характеристикой которого является отсутствие формальной системы наставничества; Нидерланды: период национализации и унификации требований к компетенциям учительских кадров при трехстороннем участии секторов педагогического (на уровне университетов и профессиональных школ), школьного образования, а также государственного управления образованием; 8. конец 90-ых годов XX века – начало 2000-ых годов XXI века, США: период профессионализации педагогического образования при наращивании количества школ профессионального развития в стране; 9. 1997–1998-ые годы XX века, США: период клиникализации системы практической подготовки будущих учителей как результат работы Holmes Group (HG); 10. 2001-ый год XXI века по сегодняшнее время, Шотландия (СК): период клиникализации практической подготовки будущих учителей посредством развития школ, работающих по образцу клинических моделей; 11. 2004–2007-ые годы XXI века, США: период повышения качества деятельности школ профессионального развития, готовности к более тесному сопряжению всех участников партнерства при организации практической подготовки будущих учителей; 12. 2008–2015-ые годы XXI века, Канада: период внедрения американского опыта школ профессионального развития в канадский контекст с опорой на интегративный подход, учетом цифровизации образования; период развития института ассистентуры с преимуществом содержания программ обучения на старших курсах в университете, магистратуре, в индукционный период.

На основании вышеизложенного, следует заключить, что данная тенденция проявляется в образовательных контекстах всех исследуемых стран. Признаками проявления и прогрессирования тенденции клиникализации практической подготовки будущих учителей, профессионализации их обучения на практике являются:

1. На теоретико-методологическом, парадигмальном уровнях:

– реализация принципа связи теории с практикой в образовании, где практика выступает основой познания для всех субъектов образовательной деятельности, а теоретические изыскания осуществляются не сами по себе и не

ради развития самой науки, а для совершенствования практической деятельности (педагогической, учебной и т. д.).

- применение интегративного подхода к организации практической подготовки будущих учителей;

- использование институционального подхода с акцентом на человеческий фактор, взаимодействие субъектов образовательного процесса, совместное управление школьно-университетским партнерством, обеспечение качества посредством всех его участников.

2. На политико-административном уровне (государственное управление, институциональное управление):

- создание и развитие специальных школ профессионального развития, всецело способствующих профессиональному становлению будущих учителей с разработкой нормативно-правовой документации;

- создание и развитие аутентичных, университетских моделей реализации практической подготовки педагогов при сопряжении университета и школы;

- дифференциация профессионального и университетского педагогического образования;

- сертификация преподавателей педагогических колледжей, учителей, сопровождающаяся разработкой необходимой нормативной документации;

- развитие партнёрства на внутриинституциональном и межинституциональном уровнях;

- интеграция этапов профессионального развития будущих учителей.

3. На уровне управления образовательным процессом, содержательного и процессуального аспектов педагогического образования, практической подготовки педагогов:

- акцент на этапе «введение в должность», признание важности индукционного этапа в педагогическом образовании, обеспечение индукционного периода особым содержанием и технологиями обучения;

- развитие института ассистентуры с преемственностью содержания программ обучения на старших курсах, в университете, магистратуре;

- приоритет развития «адаптивной компетентности» при обучении на практике будущих учителей посредством процедур практического теоретизирования (теоретизирования практики), рефлексии и т. д.

Комментарии и дискуссионные вопросы.

Теория и практика клиникализации практической подготовки будущих учителей достаточно подробно анализируется учеными и педагогами-практиками во всем мире на протяжении последних шестнадцати лет. Эффективность клинических моделей педагогических практик, реализуемых ведущими университетами стран Северной Америки и Западной Европы, доказана большим количеством исследований [25; 26; 13]. Вдохновением для имплементирования в контекст педагогического образования клинических моделей практики послужил опыт медицинского образования, интернатуры для будущих врачей-практиков [24; 12]. Американский ученый и педагог-практик Линда Дарлинг-Хаммонд в своих работах, посвященных педагогическому обра-

зованию, отмечает клиническую практику в качестве важнейшего элемента эффективной подготовки будущего учителя [16, с. 547].

Подвергнув критическому анализу семь программ педагогического образования, реализуемых как государственными, так и частными учебными заведениями США в формате клинических моделей, ей удалось идентифицировать их инвариантные черты: «.. – общее, четкое видение качественного преподавания, которое пронизывает курсовую работу и клиническую практику, создавая целостный комплекс мероприятий в рамках программы обучения; – четко определенные стандарты профессиональной практики и учебной деятельности, используемые для оценки курсовой работы и клинической практики; – структурированное содержание обучения, отраженное в программе практики, основанное на знаниях о развитии и обучении детей и подростков, понимании социального и культурного контекста, оценке и предметной педагогике; – клинический опыт в расширенном объеме (не менее 30 недель контролируемой практики и возможности преподавания на базовой площадке); – активное использование кейс-методов, педагогических исследований, оценки работы и портфолио, релевантно реальным проблемам практики; – четкие стратегии, помогающие студентам: 1. Противостоять их собственным глубоким убеждениям и предположениям о процессе обучения и обучающихся; 2. Изучать опыт людей, отличных от них самих; – прочные отношения, общие знания и убеждения преподавателей школ и университетов, совместно участвующих в трансформации процесса преподавания, школьного образования и подготовки учителей» [15]. В числе проблемных точек, так называемых «критически важных краеугольных камней» для дальнейшего развития программ подготовки педагогов, Дарлинг-Хаммонд выделяет: – согласованность и интеграцию образовательных программ в университете, курсовой работы и практики в школе; – четкую связь между теорией и практикой при реализации программ педагогического образования, требующую кардинального изменения традиционных моделей организации практической подготовки с приоритетом интенсивной клинической работы под наблюдением наставников, интеграции с курсовой работой, что позволит кандидатам в учителя учиться у экспертов в школах; построение новых отношений между университетами и школами, которые в конечном итоге приводят к изменениям в содержании школьного образования, а также в подготовке учителей [16, с. 549].

Наряду с положительной оценкой клинических моделей подготовки будущих учителей, в научных работах, нормативных документах находим доказательства сложности их реализации, лежащие в плоскости управления процессами образования, финансирования деятельности школ-клинических баз практик, методологии наставнической деятельности, отбора содержания и выбора технологий, обеспечения преемственности программ обучения в рамках начального образования и на этапе «введения в профессию» (индукционный период) и др. [18; 14]. Здесь важно отметить уникальность каждой модели, предопределяемую субъектами образовательного процесса, контекстом образовательных организаций, целевыми установками государства

и социума. В этой связи особую ценность представляет инварианты успешных клинических моделей практической подготовки учителей в разных странах мира, поскольку они выступают в роли доказательства эффективности обучения на практике. В рамках компаративных исследований, на основе инвариантов, возможна разработка универсальной методологии практической подготовки будущего учителя, педагога-профессионала.

Литература

1. Голованова И.И., Телегина Н.В., Донецкая О.И. Подготовка к профессиональной деятельности будущего педагога на основе разработанной системы оценки сформированности компетенций // *Образование и саморазвитие*. – 2019. – Т. 14. – № 1. – С. 57–67.
2. Захаров С.В. Контекстный подход в профессиональном образовании // *Неофит*. – 2018. – С. 93–95.
3. Ибрагимов Г.И. А.А. Вербицкий на карте дидактики высшей школы // *Инновационные процессы в высшем и профессиональном образовании и профессиональном обучении*. – 2021. – С. 283–291.
4. Кот Т.А. Теоретические аспекты контекстного обучения будущих педагогов // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2019. – № 62–1. – С. 154–156.
5. Латынцев С.В., Прокопьева Н.В. Предпосылки организации деятельности по развитию проектной компетенции студентов в период педагогической интернатуры // *Инновации в естественнонаучном образовании*. – 2018. – С. 177–186.
6. Петрушко Т.В. Профессионализация будущего педагога: этапы и стадии становления // *Инновационные научные исследования в современном мире*. – 2020. – С. 147–152.
7. Пономарёва Л.И., Ган Н.Ю. Практико-ориентированные механизмы подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2021. – № 72–4. – С. 218–221.
8. Смоляр А. И., Зоголь С. Г. Проектирование научно-исследовательской работы магистрантов как фактор профессионализации подготовки педагогов // *Самарский научный вестник*. – 2018. – Т. 7. – № 2 (23). – С. 262–266.
9. Becher A., Lefstein A. *Teaching as a clinical profession: Adapting the medical model* // *Journal of Teacher Education*. – 2021. – Т. 72. – №. 4. – С. 477–488.
10. Berliner, D.C. 2001. “Learning about and Learning from Expert Teachers”. *International Journal of Educational Research* 35 (5): 463–482. doi:10.1016/S0883-0355(02)00004-6.
11. Burn K., Mutton T. *Constructing the curriculum of (initial) teacher education: when should new teachers be encouraged to ask critical questions?* // *Impact: Journal of the Chartered College of Teaching*. – 2018. – Т. 4.
12. Darling-Hammond L. *Constructing 21st-century teacher education* // *Journal of teacher education*. – 2006. – Т. 57. – №. 3. – С. 300–314.
13. Darling-Hammond L. et al. *The design of teacher education programs* // *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. – 2005. – Т. 1. – С. 390–441.
14. Darling-Hammond L., Lieberman A. *Teacher education around the world: What can we learn from international practice?* // *Teacher education around the world*. – Routledge, 2013. – С. 151–169.
15. Darling-Hammond L. *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. – John Wiley & Sons, 2012.
16. Darling-Hammond L. *Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education* // *Peabody Journal of Education*. – 2014. – Т. 89. – № 4. – С. 547–561.
17. Darling-Hammond L. *Teacher quality and student achievement* / L. Darling-Hammond // *Education policy analysis archives*. – 2000. – Vol. 8. – No. 1.

18. Grossman P., McDonald M. *Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education.* – 2008.
19. Hammerness K, Darling-Hammond L, Bransford J, et al. (2005) *How teachers learn and develop.* In: *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do.* San Francisco: Jossey-Bass, pp. 358–389.
20. Korthagen F. *Teacher education: A problematic enterprise // Linking practice and theory.* London: Routledge, 2001. – С. 17–35.
21. Kriewaldt, J., & Turnidge, D. (2013). *Conceptualising an approach to clinical reasoning in the education profession.* *Australian Journal of Teacher Education*, 38(6), 7. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n6.9>
22. McIntyre D. *Theory, theorizing and reflection in initial teacher education // Conceptualising reflection in teacher development.* – Routledge, 2003. – С. 45–58.
23. McKnight L., Morgan A. *Why 'clinical teaching'? An interdisciplinary analysis of metaphor in initial teacher preparation // Journal of Education for Teaching.* – 2020. – Т. 46. – № 1. – С. 87–98.
24. McLean Davies L. et al. *Teaching as a clinical profession: translational practices in initial teacher education—an international perspective // Journal of Education for Teaching.* – 2015. – Т. 41. – № 5. – С. 514–528.
25. Murphy J.I. *How to learn, not what to learn: Three strategies that foster lifelong learning in clinical settings // Annual review of nursing education.* – 2005. – Т. 3. – № 1. – С. 37–55.
26. Warren L.L. *Teaching Effective Problem Solving Strategies for Interns // Educational Research Quarterly.* – 2005. – Т. 29. – № 2. – С. 48–54.
27. Zeichner K. *Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education // Journal of teacher education.* – 2010. – Vol. 61(1–2). P. 89–99. doi: 10.1177/0022487109347671.

Интернет-ссылки:

https://www.researchgate.net/publication/331543407_PROFESSIONALIZATION_OF_EDUCATION_A_CRITICAL_ANALYSIS

УДК 159.99

Т.Н. Баницкова, к.псих.н., доцент,
М.Л. Соколовский, к.псих.н.,
Северо-Кавказский федеральный университет,
г. Ставрополь, Россия

ОСОЗНАННАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ В СИСТЕМЕ ЛИЧНОСТНЫХ ПРЕДИКТОРОВ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ: КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Аннотация. В настоящее время отмечается повышенный интерес ученых и практиков к проблеме благополучия субъектов образования, поскольку именно данное явление выступает одним из значимых индикаторов эффективности всей системы образования. Поиск детерминант благополучия привел к накоплению широкого массива эмпирических данных, которые условно кластеризуются на внутренние и внешние. Среди внутренних факторов значимый вклад в поддержание оптимального уровня субъективного благополучия вносят личностные факторы [2; 6; 9; 11; 14], осознанная саморегуляция выступает в качестве важного ресурса стабильности субъективного благополучия [1; 12; 13]. Тем не менее, влияние внешних детерминант на субъективное благополучие остается недостаточно изученным. **Цель исследования** – оценка комплексного влияния внешних и внутренних факторов на субъективное благополучие учащейся молодежи. В исследовании приняло участие 746 студентов, проживающих в Северо-Кавказском и Центральном федеральных округах. **Методы**

исследования. Диагностика включала оценивание следующих факторов: регуляторные процессы и регуляторно-личностные свойства (опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения, ССПМ 2020») [3], показатели субъективного благополучия в пяти факторах [5]. Математико-статистическая обработка данных осуществлялась при помощи корреляционного анализа, а также однофакторного и двухфакторного дисперсионного анализа. **Выводы и рекомендации.** Все пять показателей субъективного благополучия более выражены у молодежи относительно поликультурных регионов (Ставропольский край, Московская область), чем у молодежи Кавказских республик. В зависимости от принадлежности личности к той или иной поликультурной / монокультурной группе большую изменчивость демонстрирует социально-нормативный компонент субъективного благополучия, включающий нравственные ценности личности, соответствие жизни социально установленным нормам. Наименьшую изменчивость – эго-благополучие, включающее в себя показатели удовлетворенности собой, своим характером, внешностью, уверенность в себе. Подтверждена реципрокность субъективного благополучия с базовыми свойствами личности и осознанной саморегуляцией. **Результаты исследования могут быть использованы** для разработки мероприятий по развитию навыков осознанной саморегуляции в качестве ресурса повышения субъективного благополучия учащейся молодежи с учетом региональных и культурных особенностей.

Ключевые слова: молодежь, субъективное благополучие, осознанная саморегуляция, поликультурные регионы, монокультурные регионы.

*T.N. Banshchikova, Dr.PhD, Associate professor
M.L. Sokolovsrii, Dr.PhD
North-Caucasus Federal University
Stavropol, Russia*

CONSCIOUS SELF-REGULATION IN THE SYSTEM OF PERSONAL PREDICTORS OF SUBJECTIVE WELL-BEING OF STUDENTS: CROSS-CULTURAL STUDY

Abstract. There is an increased interest of scientists and practitioners in the problem of subjective well-being in education, since this phenomenon is one of the significant indicators of the effectiveness of the entire education system. The search for determinants of well-being has led to the accumulation of an array of empirical data, which are conventionally clustered into internal and external factors. Among internal factors, personal characteristics contribute significantly to maintaining the optimal level of subjective well-being (Bossert et al., 2022; Fors Connolly & Johansson Seva, 2021; Komarova, 2020; Kwon, 2021; Maalouf et al., 2022; Smith & Konik, 2021), and conscious self-regulation acts as an essential resource for the stability of subjective well-being (Morosanova et al., 2018, 2021). Personal characteristics can influence the level of subjective well-being (Bossert et al., 2022; Komarova, 2020; Kwon, 2021), especially by such big five personality traits as extraversion and neuroticism (Fors Connolly & Johansson Seva, 2021; Maalouf et al., 2022; Smith & Konik, 2021). Though the influence of regional and cultural factors on the level of subjective well-being of Russian students remains insufficiently studied. **The aim of the study** is to assess the complex influence of external and internal factors on the subjective well-being of student youth. The study involved 746 students living in the North Caucasus and Central federal districts. Diagnostics included evaluation of the following factors: regulatory processes and regulatory personality traits, which were assessed by Morosanova's Self-regulation Profile Questionnaire, SRPQM 2020 (Morosanova & Kondratyuk, 2020); indicators of subjective well-being in five scales (Shamionov & Beskova, 2018). We carried out mathematical and statistical data processing by correlation analysis, one-way and two-way analyzes of variance. **Conclusions and recommendations.** All five indicators of subjective well-being are more pronounced among young people from multicultural regions such as Stavropol Krai and Moscow Oblast than among young people of the Caucasian re-

publics. Depending on whether a person belongs to one or another multicultural / monocultural group, the socio-normative component of subjective well-being shows great variability, including the moral values of the individual and the conformity of life to socially established norms. Ego-well-being is least varies and includes indicators of satisfaction with oneself, one's character, one's exterior, and self-confidence. The reciprocity of subjective well-being with basic personality traits and conscious self-regulation has been confirmed. The study results are useful for developing measures for conscious self-regulation skills formation as a resource for improving the subjective well-being of young students, considering regional and cultural characteristics

Keywords: youth, subjective well-being, conscious self-regulation, multicultural regions, monocultural regions

Введение. В настоящее время отмечается повышенный интерес ученых и практиков к проблеме благополучия субъектов образования, поскольку именно благополучие выступает одним из значимых индикаторов эффективности всей системы образования. Поиск детерминант благополучия привел к накоплению широкого массива эмпирических данных, которые условно кластеризуются на внутренние и внешние. Среди внутренних факторов значимый вклад в поддержание оптимального уровня субъективного благополучия (СБ) вносят личностные факторы [2; 6; 9; 11; 14], осознанная саморегуляция (СР) выступает в качестве важного ресурса стабильности СБ [1; 12; 13]. Стратегии СР, положительно прогнозируют благополучие обучающихся, в связи с чем, развитие эффективных стратегий саморегуляции у молодых людей рассматривается как одно из ведущих направлений в области психического сопровождения студентов [10; 15].

Несмотря на наличие значительного корпуса исследований в области осознанной саморегуляции, взаимосвязи СР с СБ в сфере этнического данная проблема не получила должного внимания и сохраняет свою актуальность.

Если рассматривать СР как метаресурс, как ценностную позицию, которая формируется в процессе социализации-инкультурации в конкретном регионе, в конкретных обстоятельствах, то вполне обоснованной является необходимость установления особенностей взаимосвязи осознанной саморегуляции и субъективного благополучия на выборках студентов разных социокультурных групп.

Социокультурная идентичность во многом обуславливает различия в поведении, в переживании эмоциональных состояний, которые опосредованно находят свое отражение в характере СБ и способах его регуляции.

Цель исследования: выявить регуляторно-личностные предикторы субъективного благополучия учащейся молодежи.

В исследовании выдвигалась следующая гипотеза: структура взаимосвязи показателей СБ и факторов СР имеет свою этнокультурную и региональную специфику. При этом существенную роль в данной взаимосвязи играют особенности переживания стресса неопределенности и жизненных стрессов, отражающих повседневные заботы студентов.

Выборка исследования. В исследовании приняло участие 746 молодых людей. В выборку вошли 467 девушек и 246 юношей, средний возраст респондентов 21 год, проживающие в пяти регионах России: Республика Северная

Осетия-Алания (РСО-А), Карачаево-Черкесская Республика (КЧР), Кабардино-Балкарская Республика (КБР), Ставропольский край (СК), Москва, Московская область (ММО).

Методы исследования. Исследование проводилось анонимно в компьютерном виде. Использовались следующие методики:

– методика диагностики субъективного благополучия личности (Шамионов Р.М., Бескова Т.В.). Методика включает 34 вопроса, составляющие пять шкал: эмоциональное благополучие (ЭБ), экзистенциально-деятельностное благополучие (Э-ДБ), эго-благополучие (ЭгБ), гедонистическое благополучие (ГБ), социально-нормативное благополучие (С-НБ), а также интегративную шкалу субъективного благополучия (СБ) [5];

– опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения-ССПМ» (Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г.). Опросник состоит из 28 утверждений, составляющих шкалы: целеполагание, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, настойчивость, надежность и интегративная шкала «общий уровень саморегуляции» [3];

– опросник воспринимаемого стресса Т. Янга, (Т. Yang et al., 2007; Tingzhong Yang et al., 2019). Опросник широко применяется для студентов и включает в себя 12 утверждений, относящихся к двум субшкалам: «жизненный стресс» относящийся к повседневным проблемам студентов и «стресс от неопределённости» [16].

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась при помощи корреляционного анализа, а также однофакторного и двухфакторного дисперсионного анализов.

Результаты исследования.

Согласно данным сравнительного анализа параметров СБ на всех пяти выборках установлено, что показатели СБ имеют значимые различия. Большую изменчивость демонстрирует социально-нормативный компонент СБ, включающий нравственные ценности личности, соответствие жизни социально установленным нормам. Наименьшую изменчивость – эго-благополучие, включающее в себя показатели удовлетворенности собой, своим характером, внешностью, уверенность в себе.

Более детальный анализ показал, что молодые люди из КЧР в оценке своего благополучия дают более низкие оценки. Выраженность всех факторов СБ у данных респондентов ниже, чем у респондентов из других регионов. Анализ данного фактора требует отдельного исследования. В целом по выборке интегральный показатель СБ, а также показатели ЭБ, С-НБ у молодые люди из монокультурных регионов (КБР, КЧР, РСО-А) имеют относительно сниженные средние значения. Предполагаем, что одним из значимых факторов выступает уровень жизни в данных регионах. Согласно рейтинга регионов по оценке социально-экономического положения регионов РФ на 2021 г. (по данным Росстата [4]), данные республики находится практически в конце рейтинга. Эмоционально-оценочное отношение к благополучности различных сторон своего бытия, выступает внутренней инстанцией, регулирующей смысловые представления о СБ молодых людей данных регионов. Другим фактором может служить

ситуация, когда в монокультурных регионах сложились определенные нормы поведения, национальные традиции, которые современная студенческая молодежь большей части избегает, предпочитая ориентироваться на пространство глобальных культур.

Вне зависимости от региона проживания несколько снижена, в сравнении с другими показателями, выраженность показателя ГБ. Гедонистический аспект субъективного благополучия отражает степень удовлетворения базовых потребностей – в безопасности, приемлемых жилищных условиях, доходе и экологических условиях проживания. Объективные условия жизни студентов, экономический статус, наличие свободного времени, возможностей и условий для самореализации, переживаются молодыми людьми как недостаточно удовлетворенные, что в итоге сказывается на переживании счастья и удовлетворенности жизнью, тем самым снижая ощущение гедонистического понимания благополучия (табл. 1).

Таблица 1

Описательные статистики показателей субъективного благополучия респондентов из поли- и монокультурных регионов

| Факторы благополучия | КБР | КЧР | PCO-A | СК | ММО | p |
|---|-----|-----|-------|-----|-----|--------------|
| Эмоциональное благополучие | 3,6 | 3,3 | 3,6 | 3,7 | 3,8 | 0,000 |
| Экзистенциально-деятельностное благополучие | 3,5 | 3,3 | 3,5 | 3,7 | 3,7 | 0,000 |
| Эго-благополучие | 3,4 | 3,3 | 3,4 | 3,5 | 3,4 | 0,005 |
| Гедонистическое благополучие | 3,5 | 3,2 | 3,2 | 3,5 | 3,4 | 0,000 |
| Социально-нормативное благополучие | 3,8 | 3,3 | 3,8 | 4,0 | 4,1 | 0,000 |
| Субъективное благополучие | 3,5 | 3,3 | 3,5 | 3,7 | 3,7 | 0,000 |

Обратимся к сравнительному анализу показателей СР. Установлены значимые различия во всех показателях на пяти группах респондентов. Выраженность всех шкал СР в группе респондентов из КБР ниже чем в других группах. Однако, устойчивость СР психической активности в сложных, психологически напряженных ситуациях (шкала надежности) у данных студентов наиболее выражена. В целом, по выборке, показатели когнитивно-регуляторных процессов (планирование целей, моделирование значимых условий достижения целей, программирование действий, оценивание результатов) наиболее выражены у респондентов ММО, а личностно-регуляторные свойства (гибкость, настойчивость) у молодых людей из СК.

Таким образом, в зависимости от принадлежности личности к той или иной поликультурной / монокультурной группе имеются значимые различия в показателях СР. Вместе с тем, не установлено значимых отличий в показателе оценка результатов. Студенты демонстрируют средний уровень развитости и адекватности оценки себя и своих действий. Предполагаем, что обучение

в вузе создает ситуацию, когда самооценка преломляется через призму внешней оценки учебных и других достижений студента в вузе (табл. 2).

Таблица 2

Описательные статистики показателей осознанной саморегуляции респондентов из поли- и монокультурных регионов

| | КБР | КЧР | PCO | СК | ММО | p |
|--|------|------|------|------|------|---------------|
| Планирование | 3,05 | 3,18 | 3,27 | 3,27 | 3,40 | 0,0115 |
| Моделирование | 3,10 | 3,10 | 3,14 | 3,24 | 3,36 | 0,0045 |
| Программирование | 3,01 | 3,60 | 3,63 | 3,67 | 3,88 | 0,0000 |
| Оценка результатов | 3,04 | 3,11 | 3,08 | 3,18 | 3,18 | 0,6321 |
| Гибкость | 3,03 | 3,29 | 3,33 | 3,51 | 3,45 | 0,0000 |
| Надежность | 2,95 | 2,73 | 2,66 | 2,78 | 2,64 | 0,0281 |
| Настойчивость | 3,07 | 3,62 | 3,70 | 3,80 | 3,79 | 0,0000 |
| Общий уровень осознанной саморегуляции | 3,03 | 3,23 | 3,26 | 3,35 | 3,39 | 0,0000 |

Далее были установлены особенности переживания воспринимаемого стресса: жизненного стресса, относящегося к повседневным проблемам студентов и стресса от неопределенности, характеризующегося информационной неопределенностью, неопределенностью целей, социальных изменений и др. (по Т. Янг). Нам кажется правильным установить взаимосвязь воспринимаемого стресса и показателей СБ.

Анализ полученных результатов позволяет заключить, что студентами более остро воспринимаются такие жизненные проблемы как: «слишком много учебы», «отсутствие интереса к специальности», «плохие условия учебы», «слабая поддержка со стороны других», «разочарование в романтических отношениях», «финансовые трудности», «плохие отношения с членами семьи» (рис. 1).

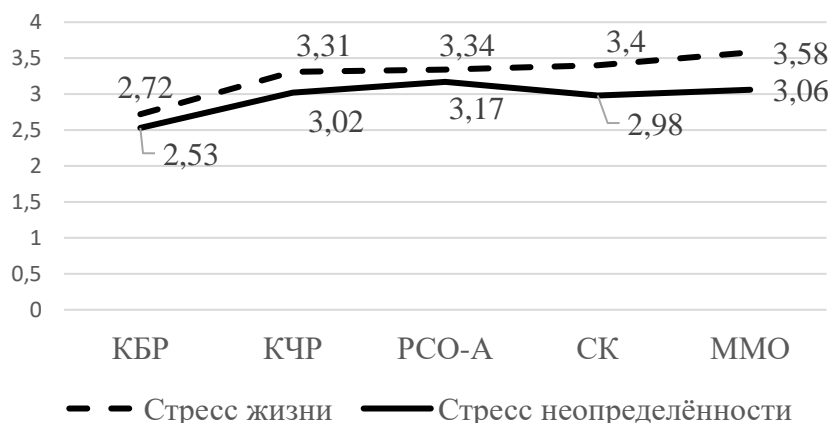


Рисунок 1. Особенности воспринимаемого стресса студентами

Показатели жизненного стресса более выражены, чем показатели стресса от неопределенности у студентов всех регионов, вместе с тем, значимые различия позволяют говорить, что студенты из поликультурных регионов (ММО, СК) более выражено переживают и жизненные стрессы и стрессы от неопределенности

При более детальном анализе взаимосвязи воспринимаемого стресса и показателей СБ, было установлено:

1) Статистически значимая отрицательная связь воспринимаемого стресса и показателей СБ установлена только у студентов ММО, исключение составляет отсутствие связи воспринимаемого стресса с С-НБ. Таким образом, чем выше уровень воспринимаемого стресса, тем ниже уровень СБ у данных респондентов. Ни жизненные стрессы, ни стресс от неопределенности не оказывает существенного влияния на нравственные ценности молодых людей, социальную конгруэнтность поступков установленным нормам.

2) Прослеживается статистически значимая отрицательная связь стресса от неопределенности со всеми показателями СБ у респондентов КБР. Предполагаем, что для респондентов со строго установленными социокультурными нормами общезжития отсутствие определенности в социальных ценностях, целях снижает показатели СБ, так как жизнь которая не поддается контролю не может рассматриваться как благополучная.

3) Неожиданным оказался результат, когда «стресс жизни» воспринимается как вызов, повышая ЭБ и С-НБ (респонденты КЧР).

Обратимся к анализу структуры корреляционных взаимосвязей между параметрами СР и СБ исследуемых групп.

Для смешанной выборки общий уровень осознанной саморегуляции и его компоненты статистически значимо положительно связаны с показателями СБ. Тем не менее, вклад отдельных компонентов СР, как предикторов СБ, имеет свои особенности и региональную специфику. Так, статистически значимо положительно связаны с показателями СБ когнитивно-операциональные компетенции планирование и программирование у респондентов всех регионов. Рациональная согласованность последовательного планирования, тщательного продумывания планов действий с проявлением способности быстро ориентироваться в меняющейся ситуации (гибкость) и проявлять решительность в достижении поставленных целей (настойчивость) сопряжены с нивелированием этнической приверженности.

Вклад в СБ способности к моделированию и оценке результатов своей деятельности варьирует от выборки к выборке, что может быть связано с социально-нормативной регуляцией деятельности в зависимости от региональной культуры. В случае более жесткой нормативной регуляции (что принято в монокультурных регионах), значимых условий достижения целей на различных этапах деятельности (моделирование), так и по ее результатам (собственно оценка результатов) может только препятствовать самой деятельности, снижая ее эффективность и, как следствие, субъективное благополучие респондентов.

Также на всей выборке установлена статистически положительная связь регуляторно-личностных свойств гибкости и настойчивости с показателями СБ.

В то же время роль устойчивости регуляторных процессов (надежность) более вариативна: от положительной связи у респондентов из КЧР и ММО до отрицательной связи для респондентов из КБР. Полагаем, что для некоторых культур способность продолжать эффективно действовать в стрессовой ситуации, не является приемлемым. В стрессовой ситуации имеет смысл временно приостановить деятельность, чтобы устранить или уменьшить воздействие стрессора, а затем ее продолжить, что вполне согласуется с выявленной положительной связью между настойчивостью и показателями СБ ($r=0,45-0,55$ для КБР и $r=0,35-0,57$ для смешанной выборки).

Заключение.

Таким образом, результаты пилотажного исследования позволяют сделать следующие выводы: чем более развита осознанная саморегуляция, тем более благополучными себя считают студенты. Для смешанной выборки общий уровень осознанной саморегуляции и его компоненты статистически значимо положительно связаны с показателями СБ. Тем не менее, в зависимости от принадлежности личности к той или иной поликультурной / монокультурной группе имеются значимые различия в показателях как субъективного благополучия, так и осознанной саморегуляции.

Большую изменчивость демонстрирует социально-нормативный компонент субъективного благополучия, а наименьшую изменчивость – эго-благополучие. Вне зависимости от региона проживания, показатели удовлетворенности собой, своим характером, внешностью, уверенностью в себе выступают значимыми показателями субъективного благополучия студентов. Сравнительно инвариативным показателем выступило гедонистическое благополучие, заданное объективными условиями удовлетворения базовых потребностей студентов.

Рациональная согласованность последовательного планирования, тщательного продумывания планов действий с проявлением способности быстро ориентироваться в меняющейся ситуации (гибкость) и проявлять решительность в достижении поставленных целей (настойчивость) сопряжены с нивелированием этнической приверженности.

Результаты исследования могут быть использованы для разработки мероприятий по развитию навыков осознанной саморегуляции в качестве ресурса повышения субъективного благополучия учащейся молодежи с учетом региональных и культурных особенностей.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 22-28-00975 «Регуляторные и личностные ресурсы субъективного благополучия молодых людей в условиях неопределенности»

Литература

1. Баницикова Т.Н. Взаимосвязь субъективного благополучия с регуляторными особенностями и личностными диспозициями педагогов // *Интеграция педагогической науки и практики в современных условиях: сб. научных трудов / под ред. Шаповалова В.К., Игропуло И.Ф. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2020. – 204 с.*
2. Комарова Д.Н. Парадоксы субъективного благополучия личности // *Актуальные исследования. – 2020. – № 1. – С. 52–55.*

3. Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» // *Вопросы Психологии*. – 2020. – № 4. – С. 155–167.
4. Рейтинг регионов по доходам населения – 2021 <https://riarating.ru/infografika/20210706/630203876.html>
5. Шамяионов Р.М., Бескова Т.В. Методика диагностики субъективного благополучия личности // *Психологические Исследования*. 2018. № 60 (11).
6. Bossert S.A. [u др.]. Do we know whether we're happier? Corroborating perceived retrospective assessments of improvements in well-being. // *Journal of Personality Assessment*. – 2022. – С. 1–9.
7. Fors Connolly F., Johansson Seva I. Agreeableness, extraversion and life satisfaction: Investigating the mediating roles of social inclusion and status // *Scandinavian Journal of Psychology*. – 2021. – № 5 (62). – С. 752–762.
8. Hofstede G. The VSM 2013 (Values Survey Module) for cross-cultural research // Geert Hofstede [Электронный ресурс]. URL: <https://geerthofstede.com/research-and-vsm/vsm-2013/> (дата обращения: 09.03.2022).
9. Kwon H.W. Are gritty people happier than others?: Evidence from the United States and South Korea // *Journal of Happiness Studies*. – 2021. – № 7 (22). – С. 2937–2959.
8. Lewis A.D., Huebner E.S., Malone P.S., Valois R.F. Life satisfaction and student engagement in adolescents // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2011. – Vol. 40 (3). – P. 249–262. doi: 10.1007/s10964-010-9517-6
10. Maalouf E., Hallit S., Obeid S. Personality traits and quality of life among Lebanese medical students: Any mediating effect of emotional intelligence? A path analysis approach. // *Bmc Psychology*. – 2022. – № 1 (10). – С. 28.
11. Morosanova V.I. *Self-regulation and personality traits in overcoming acute and chronic stress* Moscow: Future Academy, 2018. – С. 460–470.
12. Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. The dynamics of the interrelationships between conscious self-regulation, psychological well-being and school-related subjective well-being in adolescents: A three-year cross-lagged panel study // *Psychology in Russia – State of the Art*. 2021. – № 3 (14). – С. 34–49.
13. Smith C.A., Konik J. Who is satisfied with life? Personality, cognitive flexibility, and life satisfaction // *Current Psychology*. – 2021.
14. Suldo S.M., Shaffer E.J. Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth // *School Psychology Review*. – 2008. – Vol. 37 (1). – P. 52–68.
15. Yang, T., Huang, J., Wu, X., Chen, B., & Li, L. (2007). A study of stress among the urban residents in social transition. *Chin. J. Behav. Med. Sci.*, 16(4), 331–333.

УДК 37.012

**А.Г.Бермус, д.п.н., профессор,
зав. кафедрой образования и педагогических наук,
Южный федеральный университет,
Ростов-на-Дону, Россия**

ПРОЕКТИВНАЯ МОДЕЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ДИСКУРСА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ «ПОСТКОВИДНОГО МИРА»

Аннотация. Статья посвящена трансформации исследовательского (и, в определенной мере, инновационного) дискурса в сфере наук об образовании, вызванную тенденциями последних десятилетий и существенно усиленную эпидемией COVID-19. Специфика исследования заключается в комплексном характере понимания трансформации, затрагивающей как сферу онтологических и ценностно-смысловых оснований исследовательских практик, так и конкретной тематики и моделей их проектирования и исполнения. Целью исследования является разработка комплексной проективной модели аналитики и институционально-

го закрепления исследовательского дискурса, предполагающая рефлексию направлений и тенденций изменения исследовательского дискурса в сфере образования; моделирование типовых инновационных и исследовательских проектов; модернизацию системы управления исследовательской и инновационной деятельностью в сфере образования. Основные результаты исследования представлены картой проблемного поля перспективных исследовательских практик; моделью описания научно-образовательных политик; описанием основных политик в сфере исследований и инноваций. Практическая значимость статьи определяется концептуализацией трех «парадигмальных подходов» к исследованиям в сфере образования – педагогическим, образовательным и цифровым, а также – совокупностью рекомендаций по стимулированию и развитию научно-инновационной инфраструктуры современного российского образования.

Ключевые слова: исследовательский дискурс, научная парадигма, цифровая трансформация, пост-ковидный мир, исследовательские программы.

**A.G. Bermus, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Education and Pedagogical Sciences,
South Federal University,
Rostov-on-Don, Russia**

PROJECTIVE MODEL OF RESEARCH DISCOURSE IN THE SPHERE OF EDUCATION OF THE POST-COVID WORLD

Abstract. *The article is devoted to the transformation of the research (and, to a certain extent, innovative) discourse in the field of educational sciences, caused by the trends of the last decades and significantly intensified by the COVID-19 epidemic. The specificity of the study lies in the complex nature of the understanding of transformation, affecting both the sphere of ontological and value-semantic foundations of research practices, as well as specific topics and models for their design and implementation. The aim of the study is to develop a comprehensive projective model of analytics and institutional consolidation of research discourse, which involves reflecting on the directions and trends of changes in research discourse in the field of education; modeling of typical innovation and research projects; modernization of the management system for research and innovation activities in the field of education. The main results of the study are presented by a map of the problem field of promising research practices; a model for describing scientific and educational policies; a description of the main policies in the field of research and innovation. The practical significance of the article is determined by the conceptualization of three “paradigmatic approaches” to research in the field of education – pedagogical, educational and digital, as well as a set of recommendations for stimulating and developing the scientific and innovative infrastructure of modern Russian education.*

Keywords: *research discourse, scientific paradigm, digital transformation, post-COVID world, research programs.*

Введение

Проблема методологии исследований в образовании, и, шире, исследовательского дискурса, на протяжении многих десятилетий остается неизменно актуальной, по крайней мере, в связи с двумя обстоятельствами.

С одной стороны, методология исследований образования по всем формальным показателям относится к сфере социально-гуманитарных исследований и предполагает вполне традиционный набор:

- целей (объяснение нового феномена; определение нового понятия; нахождение решения проблемы и т. д.);

- требований (надежность и валидность данных, систематичность исследований, планирование и экспертизу исследовательских процедур);
- методов (интервьюирование, анкетирование, наблюдение, работа с базами данных, концептуализация и моделирование и др.);
- исследовательских методологий (компаративные, корреляционные, экспериментальные, дескриптивные, праксеологические и др.).

Однако, по мере дифференциации и усложнения образовательной сферы, ее выделения из общего корпуса социально-гуманитарных практик, возникает необходимость специальной рефлексии методов, что становится мощным фактором развития методологических исследований в образовании уже на пороге XX и XXI веков [7].

Другим обстоятельством, требующим не только методологической, но и социально-философской рефлексии, является качественное отличие методологических подходов, характерных для глобальной и отечественной традиций [3]. Проиллюстрируем этот вывод:

- Методологическая позиция. Методология отечественной педагогики тяготеет к двум полюсам – дескриптивному (описания) и нормативному (предписания). Напротив, методологическая позиция в глобальном пространстве – скорее, проблематизирующая (можем ли мы доверять данным?); помогающая (как сделать исследование более эффективным?); рефлексивная (как оценить качество полученных результатов?).

- Идеологизация целей исследований. Большинство целей отечественных исследований ориентировано на достижение политически мотивированного результата: отправной точкой обычно является та или иная норма – закон, программа, распоряжение министерства, а научная обоснованность гарантирована перечислением всех признанных ученых («поминальщики»). Цели и предметы глобальных исследований, в большей степени, ориентированы на исследование психолого-педагогических особенностей, взаимосвязей и корреляций. При этом каждое исследование выполняется в рамках конкретной научной традиции (например, бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм и др.);

- Иерархия и персонализм. Российская исследовательская практика весьма иерархична – существуют неформальные, но довольно жесткие правила и ограничения относительно степени общности тем в зависимости от статуса ученого. Напротив, глобальные исследования ориентированы на проблемы внутринаучной коммуникации: критической рефлексии методологических установок, обеспечению доверия к полученным результатам и т. д.

- Мировоззренческий выбор. Преобладающей ориентацией отечественных исследователей является философский реализм, полагающий словесную реальность – единственно подлинной, а вещную реальность – производную от нее. Напротив, философская идентичность глобальных исследований – это номинализм или концептуализм, в рамках которого слова лишь обозначают вещи, а значения могут трансформироваться.

Вполне закономерно, что по мере развития и дифференциации социально-гуманитарных систем, методология исследований и исследовательский дис-

курс становится постоянным предметом рефлексии и реконструкции [9; 12; 16]. Важным стимулом к методологической рефлексии социально-гуманитарных проблем, в целом, и методологического дискурса в образовании, в частности, стала пандемия COVID-19 [6; 8; 10; 14; 15].

Речь идет о значимых и комплексных трансформациях образовательной действительности, проявляющихся на уровне концептов и практик образовательной деятельности, а также категорий наук об образовании, приоритетами и организацией исследований. Опираясь на категорию «образовательного дискурса» [11; 13], мы считаем актуальным осмысление трансформаций образовательного дискурса в обстоятельствах постковидного мира. Таким образом, речь идет о сочетании аналитической и проективной стратегий в отношении трансформаций исследовательского дискурса в образовании [2; 5].

Цель и задачи исследования

Основной целью исследования является разработка комплексной проективной модели аналитики и институционального закрепления исследовательского дискурса в сфере образования, адекватной происходящей цифровой трансформации образования и иным обстоятельствам «постковидного мира». В этой связи, были определены три основные задачи:

1. Рефлексия основных направлений и тенденций изменения исследовательского дискурса в сфере образования, его категориальных и инструментальных средств;
2. Разработка модели типовых инновационных проектов в соответствии с национальными и отраслевыми приоритетами;
3. Создание концептуальной модели и методологии управления научно-инновационной деятельности в сфере образования в условиях открытой информационно-образовательной среды.

Методология исследования

Методология исследования формировалась в контексте подготовки, организации и проведения III Международного научно-образовательного форума «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке» (23–25.09.2021, Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону).

Специфика методологии предпринятого исследования заключается в том, что первые два этапа были сугубо эмпирическими, третий представлял теоретическую реконструкцию, а четвертый этап представляется «зоной ближайшего развития» всего проекта.

На первом этапе было проведено массовое анкетирование всех потенциальных участников III Международного научно-образовательного Форума «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке». Была создана электронная регистрационная форма, в которой, каждый участник (в заполнении формы приняло участие 239 человек) мог заявить не только тему для выступления на секции, но также – предложить актуальные вопросы для обсуждения, заявить тему презентации или мастер-класса, сформулировать запрос на получение поддержки своего инновационного или исследовательского проекта.

На втором этапе исследования из числа наиболее авторитетных представителей академического сообщества и продуктивных исследователей, был сформирован пул координаторов секций конференций, одной из функций которых стало формирование проектных заданий. В их функции входило руководство обсуждением с целью экспликации основных идей, проектных разработок и ожиданий участников Форума.

Третий этап исследования представлял собой теоретическую реконструкцию всей совокупности эмпирических данных и консолидация «научно-образовательных политик», в сфере исследований и инноваций сферы педагогического образования. Очевидно, что этот этап не имел, и, скорее всего, не мог иметь ясной структурной модели, тем не менее, можно выделить совокупность обобщенных действий.

1) Первичная кластеризация данных. Были сформированы кластеры «исследовательских проблем», «тем проектов», «запросов», «партнерств» (предполагаемых или уже существующих интересов к совместной деятельности с коллегами из других вузов), «заказчиков» (субъектов, в чьих интересах возможно выполнение исследовательских и инновационных проектов)

2) Вторичная кластеризация данных. На основании близости по одному или нескольким критериям были сформированы «вторичные» кластеры.

3) На основании вторичных кластеров были реконструированы научно-образовательные политики, как интеграторы исследовательских проблем, базовых целевых установок, предметных полей, категорий, практик, ресурсов.

Четвертый, заключительный этап исследования пока представляет собой его «зону ближайшего развития» и может быть реализован лишь в контексте нового Форума, в рамках которого будет возможно осуществить «сборку» проектов и их встраивание в контекст научно-образовательных политик. Таким образом, сборка имеющихся данных и завершение исследования процесса формирования нового исследовательского и инновационного дискурса, а также сопряженных с ним практик инновационной, практической и управленческой деятельности – дело ближайших месяцев и лет.

Результаты

Основные результаты первого – третьего этапов проведенного исследования представлены в виде трех элементов (и наборов данных). Первый набор данных представляет собой структурированное представление о проблемном поле перспективных исследований. Среди них:

1) Концептуализация образования как совокупности дискурсивных и антропологических практик, находящихся в сложном пространственно-временном контексте

2) Онтологическая и философско-этическая интерпретация человека в пространстве образования

3) Социально-философское переосмысление научных исследований в сфере образования в их отношении к существующей «ситуации человека» и социально-гуманитарным стратегиям и практикам

4) Трансформация поля теоретического познания в образовании. Фокусировка на истории образовательных реформ, взаимодействии различных соци-

ально-гуманитарных и образовательных традиций, реконструкция категориального аппарата исследований

5) Реорганизация системы педагогического образования и повышения квалификации как непрерывной рефлексивной практики.

6) Создание многоуровневой системы подготовки лидеров образования, от учащихся профильных педагогических классов до разработчиков и кураторов крупных социально-педагогических и культурно-образовательных проектов (уровень магистратуры и аспирантуры)

7) Разработка и реализации сбалансированных моделей развития человеческого потенциала и капитала; гармонизация социально-экономических и культурно-образовательных ресурсов образования

8) Комплексные проекты цифровой трансформации образовательной экосистемы

Вторая часть результатов представляет структурированное описание того, что является актуальными компонентами научно-образовательной политики в аспекте осмысления, проектирования и организации исследовательской и инновационной деятельности, а именно:

- Основания политики (совокупность документов, задающих спектр целей и приоритетов исследовательской и инновационной деятельности);
- Партнерская сеть (органы власти и управления, образовательные и научные организации, подразделения, общественные и международные организации, заинтересованные в успехе политики);
- Ключевые события (перечень событий, на которых обсуждались и выработывались подходы к исследованиям и инновациям);
- Ведущие проблемы (вопросы, обсуждение и решение которых задает научную и инновационную повестку, «генераторы дискурса»);
- Направления инновационной деятельности и исследований (актуальные направления проектной и исследовательской деятельности разных уровней – международного, национального, регионального и др.)

Третья часть результатов представляет собой краткое описание четырех основных научно-образовательных политик, задающих проблемы, приоритеты, ресурсы и инструменты исследований и инноваций. Среди них:

1. Научно-исследовательская политика (подготовка исследовательских кадров и решение фундаментальных научных проблем);
2. Институциональная (трансформация основных институтов общего и педагогического образования, систем и практик);
3. Цифровая трансформация;
4. Развитие кадрового и человеческого потенциала.

Обсуждение результатов

Одним из важнейших результатов проведенного исследования является понимание неоднородности исследовательских установок и порождаемых ими инновационных и научных практик в сфере образования.

Базовой для большинства современных исследований в сфере образования является наследованная еще из советской эпохи *парадигма педагогических*

(а также психолого-педагогических) исследований (В.В. Сериков). Отличительной их чертой является ориентация на традиционные «объекты», в качестве которых выступают, как правило, педагогическая или учебная деятельность, а также педагогический или образовательный процессы. Целеполагание этих исследований определяется установкой на совершенствование и повышение качества (эффективности) отдельных процессов (обучения, воспитания, образования), а адресатом исследований оказывается педагог, преподаватель.

Известную противоположность «педагогической» и «психолого-педагогической» парадигме исследований в сфере образования представляют *междисциплинарные исследования в сфере наук об образовании*, опирающиеся на социально-экономические подходы. Базовым объектом здесь выступает образовательная система как некоторый социально-политический институт и сфера экономической активности. Основные проблемы исследований связаны с механизмами выработки и реализации образовательной политики; функционированием и развитием образовательных систем (в первую очередь, социально-экономическими и социокультурными аспектами); повышением качества управления; объективными измерениями и психометрикой и др. Адресатами исследований являются политики и администраторы в сфере образования, эксперты, представители органов власти и общественного управления.

Между тем, уже в последние годы стала формироваться *цифровая (платформенная) парадигма* исследований, унифицирующая большую часть социально-гуманитарных практик через обращение к осуществляемым ими преобразованиям информации. В онтологическом смысле, утверждение цифровой парадигмы исследований образования связано со сдвигом исследований от единичных объектов или их ансамблей к исследованию связей и структур, сетей, каналов и отношений между объектами [4]. В практическом отношении, цифровая парадигма позволяют приступить к осмыслению и целенаправленному управлению сложными естественно-искусственными системами, включающими человека вместе с информационно-образовательной средой [1]. Таким образом, биологические показатели состояния человека, его нейропсихологические характеристики (когнитивная деятельность, вовлеченность, эмоциональное самочувствие) и институциональные переменные (коммуникационная стратегия университета, система менеджмента и маркетинга) оказываются единым (хотя и разнородным) набором переменных, которые могут обрабатываться совместно для нахождения оптимальных решений.

Следует особо отметить, что мы только делаем первые шаги по направлению к дискурсивной рефлексии и разработке методологического инструментария управления научными исследованиями в сфере образования в открытой информационной среде. Определение четырех политик в сфере научно-образовательной деятельности (научно-исследовательская политика; политика институционального развития, политика цифровизации и политика развития кадрового и человеческого потенциала сферы образования) помогают структурировать поле исследований и инноваций, выявить потенциальных интересантов и возможные ресурсы и направления конверсии полученных результатов в трансформации образовательных систем и практик. Между тем, большая

часть вопросов, относящаяся к моделям формирования локальных и распределенных исследовательских групп, планированию и организации исследований в информационной среде и т. д. еще ждут своего решения.

Заключение

Любые методологические декларации требуют конкретизации, с учетом профилей деятельности и ресурсов вовлеченных в научные и образовательные практики субъектов. Это позволяет нам определить семь актуальных направлений практического внедрения результатов исследования.

1. Правовая экспертиза нормативных оснований исследовательской и инновационной деятельности в сфере образования.

2. Формирование координационного центра исследований и инноваций в сфере образования, обеспечивающего единство сети исследовательских лабораторий и инновационных площадок, а также – стандартизацию процедур проектирования и экспертизы инноваций.

3. Организация площадки для решения проблем научно-информационной политики в сфере образования (с участием ведущих научных журналов, библиотек, представителей РИНЦ, RSCI; глобальных издательских платформ и регистраторов, в том числе Elsevier; Clarivate Analytics, Springer etc.).

4. Разработка комплексной стратегии подготовки педагогических кадров для системы образования, согласованной с программными документами в сфере образования.

5. Создание новой концепции ведущих научных школ в сфере образования, ориентированных на приоритетные направления исследований и инноваций в международном, национальном и региональном контекстах.

6. Формирование сети научных центров по проблемам развития высшего образования, которые могли бы выступать площадками для экспертизы инноваций и инициаторами комплексных исследовательских проектов в сфере профессионального образования.

7. Создание федерального научного совета по развитию общего образования, обеспечивающего экспертизу стандартов и образовательных программ общего образования, разработку новых моделей содержания (в том числе, цифрового), комплексные исследования качества общего образования.

Литература

1. Абабкова М.Ю. Когнитивный маркетинг в образовании: новая парадигма в контексте нейроисследований // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2019. – № 2. – С. 5–13.

2. Ежова Т.В. Проектирование педагогического дискурса: методология, теория, практика. – М.: ВЛАДОС. – 2008. – С. 320.

3. Краевский В.В. Методология научного исследования: Пособие для студентов и аспирантов гуманитарных ун-тов. СПб.: ГУП. – 2001.

4. Ушаков К.М., Куксо Е.Н. Возможности сетевого анализа для исследований в образовании. Управление образованием. – 2015. – № 3. – С. 79–88.

5. Шапочкин Д.В. Метод когнитивного анализа дискурса в лингвистике. Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – 2013. – № 10 (301). – С. 101–107.

6. Bolhasani H. *An Introduction to Research Methodology*. – 2022. DOI: 10.13140/RG.2.2.19668.27520
7. Gough N. *Studying research methodologies in education*. Deakin University. – 1998.
8. Halkias D., Neubert M., Thurman P., Harkiolakis N. *Research Methodologies. The Multiple Case Study Design*. – 2022. DOI: 10.4324/9781003244936-2
9. Makoelle T.M. *Action Research: A Quest for an Alternative Research Methodology in Education. Action Research in South African Education: A Critical Praxis towards a critical emancipatory discourse. Chapter 1*. – 2015.
10. Muthukumar N., Mohapatra K.G.S., Bharati M. *Research Methodology/ Organizational Culture and Its Impact on Continuous Improvement in Manufacturing*. – 2022. DOI: 10.1108/978-1-80262-403-820221004
11. Navrátilová J., Navrátil P. *Educational Discourses in Social Work. Sociální pedagogika / Social Education*. – 2016. – № 4 (1), P. 38–56. doi:10.7441/soced.2016.04.01.03
12. Smeyers P., Depaepe M. *Educational Research: Discourses of Change and Changes of Discourse*. – 2016. DOI: 10.1007/978-3-319-30456-4. ISBN: 978-3-319-30455-7
13. Thomas B.A. *Regulation and Recognition in Education Discourses. Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*. – 2014. – № 55 (2). – P. 177–181.
14. Velotti L., Punziano G., Addeo F. *Research methodology. COVID-19 in Italy*. – 2022. DOI: 10.4324/9781003187752-3
15. Zhang M., Feng D. *Researching discourse: A student guide*, Christopher Hart (Ed.), Routledge, 2020. DOI: 10.1111/ijal.12388
16. Zidane R. *Research methodology in education: basic principles and procedures*. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. – 2015. – № 13 (4). DOI: 10.18026/cbusos.93657

УДК 376.112.4

**А.С. Бея, магистрант,
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия**

ПРОБЛЕМА ТьюТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ НОО

Аннотация. Проблема исследования. Процесс педагогической поддержки и сопровождения детей с одарённостью является одним из главенствующих направлений в рамках национального проекта «Образование» [3], об этом гласит федеральный проект «Успех каждого ребёнка». Изучив его, было замечено, что одним из главных векторов работы является задача по формированию эффективной системы выявления одарённости детей. Так же об этом говорит профессиональный стандарт учителя в развивающей деятельности – «педагогу необходимо уметь применять в своей практике психолого-педагогические технологии, необходимые для адресной работы с различными контингентами детей, в их число входят обучающиеся с одарённостью» [6]. Если свидетельствовать об определении одарённости, можно исходить из объяснения, данного В.И. Пановым – «одаренность это индивидуальная форма становления психической реальности, представляющая собой системное сочетание природной предрасположенности к реализации психических возможностей в предельной форме индивидуального развития» [4]. В работе с одарёнными детьми приоритетной задачей является создание таких психолого-педагогических условий, при которых каждому ребёнку будет оказана своевременная помощь в личностном и профессиональном самоопределении, поддержка развития их способностей. Так же, мы должны понимать, что во многих случаях детской одарённости сопутствуют различные биологические и социально-обусловленные нарушения развития личности. Исходя из этого, можно сказать, что решение данной проблемы должно иметь комплексный и системный подход. Ведь, как пояснял О.С. Газман, «сопровождение одаренного ребенка предполагает индивидуально-

ориентированную помощь детям в развитии как общих, так и специальных способностей, создание условий для максимально свободной реализации заданных природой физических, интеллектуальных, творческих способностей и возможностей, характерных именно для этого индивида [2]. Но, при этом, хочется отметить, что в отечественной системе образования нет разъяснений для эффективной работы в этом направлении, отмечается отсутствие вариативных моделей сопровождения одарённости, нет должной методической поддержки учителя.

Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: разработка и апробация модели тьюторского сопровождения одарённых младших школьников; коррекция и компенсация дисгармонического развития детей. В статье исследуется опыт Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Лицей № 11» г. Ростова-на-Дону.

Методы исследования. Для сбора фактического материала исследования были использованы эмпирические методы, такие как – педагогический эксперимент по введению новой модели сопровождения одарённых детей, наблюдение, классификация технологий развития одарённости, систематизация видов одарённости у детей [1]. В качестве теоретического метода использована диагностика предмета исследования с точки зрения изучения статей и другой научно-педагогической, а так же философской литературы; в качестве эмпирического – моделирование новой системы работы с одарёнными детьми. В исследовании приняли участие 32 первоклассника МАОУ «Лицей № 11».

Выводы и рекомендации. Наш эксперимент позволяет сделать вывод о необходимости модернизации и конкретизации процесса сопровождения одарённых детей. Для улучшения качества работы необходима разработка новых моделей и методических разработок, поддерживающих траекторию развития одарённых младших школьников.

Результатом исследования является разработка модуля дополнительного образования «Взлёт», включающего в себя:

- междисциплинарный подход на основе интеграции тем и проблем, относящихся к различным областям знания;
- изучение проблем «открытого типа», позволяющих учитывать склонность детей к исследовательскому типу поведения, проблемности в обучении и т. д., а также вырабатывать навыки и способы исследовательской работы;
- обучение оцениванию результатов своей работы с помощью содержательных критериев, формирование навыков публичного обсуждения и отстаивания своих идей и итогов творчества;
- создание персональной образовательной траектории для каждого ребёнка;

Он может быть использован при работе с одарёнными детьми на факультативах, курсах внеурочной деятельности, элективных занятиях, а так же при совершенствовании их проектно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: одарённые дети, тьюторство, начальная школа, обучение, педагогическое сопровождение.

*A.S. Beya, master's student,
Southern federal university,
Rostov-on-Don, Russia*

THE PROBLEM OF TUTOR SUPPORT FOR GIFTED CHILDREN IN A PRIMARY SCHOOL ENVIRONMENT

Abstract. Research problem. Work on pedagogical support and accompaniment of talented children is recognized as one of the priority directions within the national project “Education” [3], it is stated in the federal project “The success of each child”. Having studied it, it was noticed that one of the main vectors of work is the task of forming an effective system for identifying gifted children. The professional standard for teachers in developmental activity also says it – “a teacher

must be able to apply in his practice the psychological and pedagogical technologies necessary for targeted work with different groups of children, including students with giftedness” [5]. If we witness the definition of giftedness, we can proceed from the explanation given by V.I. Panov – “giftedness is an individual form of formation of mental reality, representing a systemic combination of natural predisposition to realize mental capabilities in the ultimate form of individual development”. [4]. Our task in working with gifted children is to move from diagnosing giftedness to creating the conditions for the manifestation of giftedness as a becoming systemic quality of the psyche. Also, we must understand that in many cases of childhood giftedness are accompanied by various biological and socio-conditioned disorders of personal development. On this basis, we can say that the solution to this problem must have a comprehensive and systematic approach. After all, as O.S. Gazman explained, “support of the gifted child assumes individually-oriented help to children in development of both general and special abilities, creation of conditions for the freest realization of the natural physical, intellectual, creative abilities and opportunities characteristic of this individual” [2]. But, at the same time, we would like to note that the domestic education system lacks clarification for effective work in this direction, there is a lack of variable models of support for giftedness, there is no proper methodological support for teachers. Proceeding from the above-mentioned, **the aim of the research is:** development and approbation of the tutor support model for gifted junior school students; correction and compensation of disharmonious development of children. The article examines the experience of the Municipal Autonomous General Education Institution “Lyceum № 11” in Rostov-on-Don. **Research methods:** empirical methods were used to collect the factual material of the study, such as – a pedagogical experiment on the introduction of a new model of support for gifted children, observation, classification of technologies of giftedness development, systematization of types of giftedness in children [1]. As theoretical methods were used – analysis of the subject of research on the basis of the study of philosophical, psychological and pedagogical literature, modeling a new system of work with gifted children. Thirty-two first-graders of MAOU “Lyceum № 11” took part in the study. **Conclusions and recommendations:** The conducted study leads to the conclusion about the need to modernize and specify the process of supporting gifted children. To improve the quality of work it is necessary to develop new models and methodological developments that support the developmental trajectory of gifted junior elementary school students. **The result of the study** is the development of the module of additional education “Takeoff”, which includes:

- interdisciplinary approach based on the integration of topics and problems related to different fields of knowledge;

- study of "open type" problems, allowing to take into account children's inclination to research type of behavior, problems in learning, etc., as well as to form skills and methods of research work;

- learning to evaluate the results of their work using meaningful criteria, to develop skills for public discussion and defense of their ideas and creativity;

- development of individual educational routes;

It can be used in the implementation of support for gifted children through practical exercises together with the teacher, improving the meta-disciplinary and subject activities of students by means of project-research activities.

Keywords: gifted children, tutoring, elementary school, learning, pedagogical support.

Введение. В условиях стремительно развивающегося современного образовательного пространства нашей страны проблема работы с одарёнными детьми очень актуальна. Согласно программе фундаментальных научных исследований в РФ на 2021–2030 годы, одним из приоритетных направлений развития в области образования является установление высокоэффективной раскрытия, поддержки, формирования и развития умений и талантов детей и молодёжи [7]. Это говорит нам о том, что перед учителем XXI века стоит очень важная зада-

ча: обеспечение особых условий, при которых выявление одарённых детей будет своевременным для развития и поддержки способностей обучающихся. Ведь чем раньше будет выявлена природная одарённость детей и начата целенаправленная работа по её развитию, тем полнее сможет раскрыться одарённая личность и тем больших успехов сможет добиться. Понятия об «одарённости» довольно неоднозначны. С одной стороны, существует определённая категория детей с качественным отличием от своих сверстников, показывающая высокий уровень познавательной активности. В соответствии с этим, они требуют более пристального внимания в организации их обучения, развития и воспитания. А с другой стороны, у каждого ребёнка есть таланты, определённые способности в изучении той или иной предметной области, и перед педагогом стоит задача – раскрыть потенциал каждого ребёнка [8]. Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод, что государство нуждается в талантливых и конкурентоспособных специалистах и сейчас очень важно сосредоточиться на развитии одарённости детей. Общество заинтересовано в формировании творческих личностей, поэтому нужно создавать условия, чтобы дети могли развивать свои способности.

Теоретический анализ литературы. Для установления содержания понятия «одарённость», мы можем обратиться к проблеме анализа и уточнения термина в настоящее время. В Российской педагогической энциклопедии сказано, что одаренность – это системно развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (особых, исключительных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [5]. Российские и иностранные ученые в конце 20-го века предприимчиво принимают за разработку теорий, концепций, технологий развития одаренности, раскрывающих природные задатки и умения, развивающие способности детей. Творческий потенциал или креативность образуют сущность детской одаренности в теории Е.П. Торренса [2]. При этом, за исключением внутренних показателей (умственных способностей, творчества и личностных особенностей), большая часть психологов включает в модель одаренности такие факторы, как: семейный климат, условия обучения ребёнка, фактор социального взаимодействия с ровесниками, культурная среда. Данный феномен – это целенаправленный процесс развития определенных задатков, невидимых у некоторых детей, которые требуется выявить с помощью разработки благоприятной среды и включения в деятельность.

Несмотря на то, что темп развития каждого ребенка индивидуален, мы можем отметить в этом процессе как скачки, так и замедления, но в каждом возрастном периоде имеются свои достоинства и своеобразие. Исходя из этого, мы можем установить, что существует «возрастная одаренность». Именно по этой причине при подходе к признакам одаренности необходимо знать специфику возрастного развития, возрастной психологии, не забывать об особенностях детских возрастов.

В чём состоит проблема содействия одарённости в современной школе? При регулировании процесса выявления и поддержки талантливых детей необходимо считать управление центральным фактором в развитии наиболее

благоприятных условий для создания и совершенствования организационной культуры в образовательном учреждении, полагающей «встречу личностных смыслов» одарённых детей, их педагогов и родителей. В текущем контексте при организации работы необходимо учесть фундаментальные факторы развития талантливости и одаренности, а так же среду развития, направления деятельности и духовные ценности. Организованный процесс сопровождения одарённого ребенка в условиях образовательного учреждения способствует задействованию механизмов организации как индивидуально-ориентированной, так и системно-ориентированной поддержки его талантов и способностей. При работе в общеобразовательной школе многие педагоги часто встречаются с проблемами поддержки такой группы детей. Изучая данный вопрос, можно сделать вывод, что наиболее эффективные и благоприятные условия для реализации потенциала одарённых обучающихся может предоставить концепция дополнительного образования, как одна из важных частей непрерывного образования и естественный партнёр общеобразовательной школы, в которой важнейшую позицию занимает личность и особенности ребёнка. Но у данного аспекта существует и ряд противоречий:

- для удовлетворения потребностей обучающихся в сопровождении их научно-исследовательской и творческой деятельности у педагогов отмечается недостаточность знаний о специфике проявления детской одарённости, способах её обнаружения, формирования и дальнейшего развития;

- при имеющемся социальном заказе на подготовку одарённых детей отмечается отсутствие должного уровня поддержки со стороны их родителей и законных представителей;

- даже при признании успехов талантливых детей довольно сложно обеспечить участие обучающихся в различных конкурсах и фестивалях по причине недостаточности финансовых средств.

Важнейшим условием развития и поддержки талантов детей, конечно, является личность учителя, но, к сожалению, и от педагогов могут исходить возможности причинения вреда. Первая – это эксплуатация выдающегося потенциала ученика ради престижа учебного заведения, что часто идет во вред ребенку. Вторая – это неосознанное стремление руководителя самореализоваться через обучающихся, что приводит к ложной успешности результата за счет нивелирования личного эстетического опыта и индивидуальности детей. В обоих случаях талантливый ребенок оказывается средством для решения задач взрослых, а не ориентиром.

При условии обхождения этих сложностей именно область дополнительного образования становится в высшей степени значимой для выявления и поддержки одаренного и талантливого ребенка. Именно в ней особое значение имеет система продуктивной, творческой деятельности, основанная на внутренних мотивах воспитанников, где возможно выразить собственное мнение и есть право на ошибку, а так же возможность для экспериментирования. По этой причине мы решили разработать модуль дополнительного образования «Взлёт», апробировать его и проанализировать результат нашей работы.

Цель исследования. В ходе эксперимента мы должны установить, что в рамках дифференцированного подхода к обучению детей с одарённостью программы с индивидуальным образовательным маршрутом будут содействовать мотивации изучения и совершенствования в изучении предмета, предпочитаемого обучающимся.

База исследования. В исследовании приняли участие 6 первоклассников МАОУ «Лицей № 11» г. Ростова-на-Дону. Для каждого ребенка был подготовлен индивидуальный образовательный маршрут в соответствии с их особенностями.

Методы и методики исследования.

- эмпирические (констатирующий эксперимент);
- качественный и количественный анализ полученных данных.

Результаты исследования. Рассмотрим результаты апробации модуля дополнительного образования «Взлёт», который используется нами при реализации сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Для организации эффективной работы с данными обучающимися мы подготовили индивидуальные образовательные маршруты в соответствии с видами предпочитаемой деятельности, базированные на примере междисциплинарного преподавания по учебным предметам: русский язык, математика, литературное чтение, окружающий мир. Для подтверждения эффективности работы и результатов исследования рассмотрим таблицу 1, в которой указан процент правильно выполненных заданий повышенной сложности обучающимися до начала эксперимента и спустя один месяц непрерывной работы и сопровождения.

Таблица 1

Результаты исследования

| | Ученик 1 | | Ученик 2 | | Ученик 3 | | Ученик 4 | | Ученик 5 | | Ученик 6 | |
|---------------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
| | До | После | До | После | До | После | До | После | До | После | До | После |
| Математика | – | – | 80 % | 94 % | – | – | 85 % | 93 % | 90 % | 97 % | 91 % | 98% |
| Русский язык | 80 % | 87 % | 79 % | 81 % | 84 % | 84 % | 89 % | 94 % | 81 % | 91 % | – | – |
| Литературное чтение | 83 % | 90 % | – | – | 80 % | 89 % | 88 % | 95 % | 83 % | 83 % | – | – |
| Окружающий мир | 90 % | 100 % | – | – | 83 % | 94 % | – | – | 83 % | 88 % | 87 % | 89 % |

Таким образом, после анализа и подведения результатов месячной дифференцированной и индивидуальной работы с детьми, показывающими высо-

кий уровень обучаемости, мы можем сделать вывод, что сопровождение одарённых детей показывает положительную динамику в усвоении учебного материала. Как мы видим, практически у всех обучающихся возрос процент правильно выполненных заданий, что говорит об улучшении качества работы. Успешность так же повлияла на возрастание учебной мотивации детей. Мы считаем, что цель нашего исследования достигнута – мы установили, что модуль дополнительного образования, работа по индивидуальным образовательным маршрутам обеспечивает совершенствование в изучении предпочитаемого предмета.

Заключение. Педагог, добывающийся развития талантов, креативности и творческой одарённости своих обучающихся, должен взять во внимание обеспечение таких условий в классе, при которых будет происходить стимулирование появления вопросов и новых ракурсов обсуждения возникающих проблем. При работе с данной группой детей очень важно учитывать возрастные особенности и, в соответствии с ними, выстраивать свою дальнейшую работу по развитию одарённости. Так же необходимо осознавать важность того, что при любых условиях ориентиром должен оставаться ребенок и формирование, а так же поддержка его талантов. Для эффективной работы с детской одарённостью очень важна индивидуализация, разработка новых форм и методик работы, привлечение родительской общественности, ведь ребёнку очень важна поддержка близких ему людей.

Нами будет продолжена работа по внедрению дифференцированной работы с детьми, испытывающими потребность в индивидуализации получения образования.

Литература

1. Богоявленская Д.Б., Брушлинский А.В., Холодная М.А., Шадриков В.Д. *Рабочая концепция одаренности*. – М., 1998.
2. Газман, О.С. «Болезнь новизны» в образовании. *Российский и американский варианты* / О.С. Газман // *Народное образование*. – 2001. – № 1. – С. 111–113.
3. Лейтес, Н.С. *Возрастная одаренность школьников* // Н.С. Лейтес. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 320 с.
4. Паспорт национального проекта «Образование» https://edu.gov.ru/application/frontend/skin/default/assets/data/national_project/main/Паспорт_национального_проекта_Образование.pdf
5. Панов В.И. *Одаренные дети: выявление – обучение – развитие* / В.И. Панов // *Педагогика*. – 2001. – № 4. – С. 30–44. Библиография: С. 43–44.
6. *Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики* / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Издательский Дом «Восток», 2003. – 274 с.
7. *Профессиональный стандарт «Педагог»* <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/129>
8. *Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021 – 2030 годы)* <http://static.government.ru/media/files/skz00DEvyFOIBtXobzPA3zTyC71cRAOi.pdf>
9. Савенков А.И. *Содержание и организация исследовательского обучения школьников*. – М., 2003. – 204 с.

С.У. Бичурина, к.п.н., доцент
Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия

Р.М. Кадырова, к.п.н., профессор
Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами
г. Ташкент, Узбекистан

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена совершенствованием системы подготовки научно-педагогических кадров. Социально-экономические преобразования в жизни общества определили ряд новых требований к качеству подготовки высококвалифицированных специалистов в области образования. Данные преобразования ставят современного педагога перед необходимостью освоения новых функций, нового содержания деятельности, поиска и внедрения прогрессивных технологий и организационных форм, владения исследовательской компетентностью [2, 4]. В исследовании предпринята попытка рассмотреть исследовательскую компетентность как ресурс профессионального развития будущего учителя [5, 6]. Опыт нашей многолетней педагогической деятельности и анализ психолого-педагогических источников свидетельствует о том, что процесс формирования исследовательской компетентности будущего педагога длительный, требующий глубокого осмысления и подготовки [1, 3, 7, 8, 10]. Под исследовательской компетентностью нами понимается совокупность знаний, умений, навыков организации и проведения научно-исследовательской работы, направленной на получение новых знаний о закономерностях, структуре, механизмов обучения и воспитания, теории и истории педагогики, методики организации учебно-воспитательной работы, её содержания, принципах, методах и организационных формах [9]. В настоящее время в педагогической практике существует противоречие между необходимостью приобретения студентами знаний об исследовательской компетентности как ресурсе профессионального развития будущего педагога и их недостаточной осведомлённости в процессе обучения [9]. Исходя из вышеизложенного, **целью исследования** является: выявление мотивации и отношения участников образовательного процесса в вузе, осмысление научно-исследовательской работы современными студентами, определение условий формирования исследовательской компетентности в процессе обучения. **Методы исследования:** анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; анкетирование, тестирование, интервьюирование; педагогический эксперимент; качественный и количественный анализ результатов исследования. Исследование проводилось на базе Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, Казанского (Приволжского) Федерального университета. В исследовании приняли участие 80 студентов 2 курсов. **Выводы и рекомендации.** Результаты исследования свидетельствуют о том, что формирование исследовательской компетентности у студентов следует начинать со II курса их обучения в вузе и продолжать на последующих. Это даст возможность будущим педагогам использовать приобретённые умения и навыки исследовательской работы в обобщении своего опыта работы, публикаций научных трудов, организации успешной профессиональной деятельности и дальнейшего развития, как компетентного и высококвалифицированного специалиста.

Ключевые слова: научная исследовательская деятельность, учебный процесс, отношение к научной исследовательской работе, студенты.

*S.U. Bichurina, Ph.D., Associate Professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia*

*R.M. Kadyrova, Ph.D., Professor
Tashkent State Pedagogical University named after Nizami
Tashkent, Uzbekistan*

RESEARCH COMPETENCE AS A RESOURCE FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER

***Abstract.** The relevance of the article is due to the improvement of the system of training scientific and pedagogical personnel. Socio-economic transformations in the life of society have determined a number of new requirements for the quality of training of highly qualified specialists in the field of education. These transformations put the modern teacher in front of the need to master new functions, new content of activity, search and implementation of progressive technologies and organizational forms, possession of research competence [2, 4]. The study attempts to consider research competence as a resource for the professional development of a future teacher [5, 6]. The experience of our many years of pedagogical activity and the analysis of psychological and pedagogical sources indicates that the process of forming the research competence of a future teacher is long, requiring deep reflection and preparation [1, 3, 7, 8, 10]. By research competence we mean the totality of knowledge, abilities, skills of organizing and conducting research work aimed at obtaining new knowledge about the patterns, structure, mechanisms of training and education, theory and history of pedagogy, methods of organizing educational work, its content, principles, methods and organizational forms [9]. Currently, in pedagogical practice, there is a contradiction between the need for students to acquire knowledge about research competence as a resource for the professional development of a future teacher and their insufficient coverage in the learning process [9]. Based on the foregoing, the purpose of the study is to identify the motivation and attitudes of participants in the educational process at the university, the understanding of research work by modern students, and to determine the conditions for the formation of research competence in the learning process. Research methods: analysis of psychological and pedagogical and methodological literature on the research problem; questioning, testing, interviewing; pedagogical experiment; qualitative and quantitative analysis of the research results. The study was conducted on the basis of the Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Kazan (Volga Region) Federal University. The study involved 80 students of the 2nd year. Conclusions and recommendations. The results of the study indicate that the formation of research competence among students should begin from the second year of their studies at the university and continue on subsequent ones. This will enable future teachers to use the acquired skills and abilities of research work in summarizing their work experience, publishing scientific papers, organizing successful professional activities and further development as a competent and highly qualified specialist.*

***Keywords:** scientific research activity, educational process, attitude to scientific research work, students.*

Введение. Актуальность проблемы развития исследовательской компетенции обусловлена возросшей потребностью общества в высококвалифицированных специалистах. В настоящее время предпочтение отдаётся исследовательской функции профессиональной деятельности, с которой связано развитие исследовательской компетенции учителя, обеспечивающее качественную подготовку учащихся. Проблеме развития исследовательской компетенции посвящены исследования М.В. Моор [8]. Теоретические основы указанной проблемы рассмотрены в работах Г.М. Коджаспировой и др. В контексте профессионально-педагогического и социологического преломления исследовательская дея-

тельность рассматривается в работах Н.В. Авдеевой, В.М. Лузовской, О.В. Никулиной [1], В.И. Загвязинского [3]. Специфику развития исследовательских способностей изучают зарубежные учёные Davis B.G., Einav Aizikovich-Udi, John Star, Hutmacher Walo. В их работах анализируются развитие индивидуальных способностей студентов в процессе онлайн-овых академических курсов на основе саморегулируемого изучения [15, 16]. Mare Tuisk, Mutvei A., Mattsson J-E Mattsson [13] в своих трудах исследуют ценностное образование, критериальную значимость знаний студентов через их участие в процессе изучения конкретных явлений окружающей действительности. Кондрашова Е.В., Einav Aizikovich-Udi, John Star обращают внимание на активизацию исследовательских способностей студентов с использованием цифровых технологий [5, 14]. Проблема мотивационного обеспечения развития исследовательской компетенции изучается в работах Е.Л. Макаровой [7], Н.М. Полетаевой, Е.А. Родиной [10]. Н.Н. Ставринова определяет исследовательскую деятельность как базирующуюся на научной методологии по получению нового научно-обоснованного знания, предназначенного для целенаправленного изменения существующей реальности [5]. Роль интеграционных факторов в исследовании исследовательской компетенции анализируются в работах Е.В. Бережновой, В.В. Краевский и др. [2]. Проблему проектирования видов профессиональной деятельности в аспекте реализации творческих способностей студентов и развитие их исследовательской самостоятельности находит отражение в работах А. Иванова, С. Чистяковой, С. Третьяковой [4] В.В. Лебедева [6], Е.Л. Макарова [8]. Развитие исследовательской деятельности когнитивно-интеграционной направленности рассматриваются Н.Д. Колетвиной и С.У. Бичуриной. Исследовательская парадигма рассматривается как неотъемлемая составляющая многообразной жизнедеятельности человека на основе выработки новых знаний и их практической реализации (Андреев, Киселёва, Ларин, Бондырева).

Теоретический анализ литературы. Одной из основных целей подготовки современного учителя-исследователя является развитие соответствующих компетенций, позволяющих свободно ориентироваться в кардинальных изменениях педагогической системы обучения на основе современных достижений науки. В научных исследованиях последнего времени разработаны определённые теоретические и эмпирические подходы к изучению проблемы развития исследовательской компетенции студентов. Первоначальные основы разработки проблемы исследовательских способностей нашли отражение в работах И.П. Павлова, посвященных изучению ориентировочно-исследовательских рефлексов. В них выявлена сущность и значение ориентировочно-исследовательского рефлекса в жизни человека и животного. Анализ особенностей рефлексивного этапа посвятили свои работы И.А. Коровина, С.Г. Заболотная, Т.С. Хабарова. Они отмечают, что рефлексивный этап развития исследовательских умений студентов предполагает осознание выполненных действий, выявление рисков и ошибок, соотнесение полученных результатов с запланированным итогом. Л.А. Нефёдова отмечает, что формирование исследовательских компетенций требует систематического и направленного внедрения

методики формирования исследовательских качеств студентов, повышение уровня интеллектуально-творческих и логически-эвристических функций познания. Исследовательская деятельность, по Н.Л. Коршуновой, – это абсолютно независимое изучение учебного материала, решение студентами отдельных проблем, творческих и исследовательских задач различными средствами в условиях совместной деятельности преподавателя и студента. В работе А. Спирина исследовательская деятельность рассматривается в аспекте применения компетентностного подхода в проектировании профессиональной подготовки учителя на основе овладения исследовательскими умениями, которые необходимы им в профессиональной деятельности. В последнее время получили развитие исследования зарубежных и отечественных учёных об активизации использования научных знаний, развития исследовательских навыков на основе диалогизированного общения с учётом персонифицированных качеств студентов: Emanuele Isidori, Alina Felicia Roman, Regis Mafteiu Roman, Xavi Canaleta, David Vernet, Lluís Vicent, Jose Antonio Montero [13, 14, 15, 16, 17, 18], А.М. Митяевой, С.Н. Фоминой. Многие учёные рассматривают исследовательскую деятельность как мегадеятельность, которая создает условия для реализации личности во всех ее проявлениях. На основе вышеизложенного, исследовательская компетенция может быть определена как совокупность теоретических знаний, позволяющих вывести новое знание о предмете исследования на основе самостоятельного изучения научно-учебного материала и владения необходимыми и достаточными компетенционными компонентами исследовательской деятельности в аспекте требований современного образования.

Цель исследования – выявление мотивации и отношения участников образовательного процесса в вузе, осмысление научно-исследовательской работы современными студентами, определение условий формирования исследовательской компетентности в процессе обучения

База исследования. Исследование проводилось среди студентов второго курса Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета и Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами. В эксперименте приняли участие 80 человек.

Методы и методики исследования. Для проверки гипотезы был использован системообразующий комплекс взаимосвязанных и взаимодействующих содержательно-процессуальных средств обеспечения эффективности развития профессиональной полифункциональной исследовательской компетенции: теоретические – анализ разнонаправленной научной литературы по психолого-педагогическим, социологическим, культурологическим проблемам; анализ учебно-методической литературы; теоретический анализ основных положений предлагаемой методики, на основе которых выдвинута гипотеза исследования; теоретическое обоснование системы профессионально-ориентированной работы со студентами по развитию исследовательской компетенции; эмпирические – включенное наблюдение, констатирующий и формирующий педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование, анализ результатов опытно-экспериментальной работы.

Результаты исследования. Констатирующий этап эксперимента проведен со студентами второго курса (80 человека) в сентябре 2021 года. Цель этапа – провести диагностику предварительной интеграционной ориентации. Студенты контрольной группы – 20 человек. Студенты экспериментальной группы – 60 человек. Студентам обеих групп были предложены вопросы из анкеты исследовательской ориентации с целью определения на выявление способностей и мотивации обучающихся к научно-исследовательской работе. Диагностика предложенных ответов оценивалась в баллах: 1. Стараетесь ли расширять свои знания в той области, которой занимаетесь 2. Есть ли у вас способности к исследовательской деятельности, научному творчеству? 3. Испытываете ли трудности при подготовке научного доклада. 3. Вызывает ли затруднения получение новых знаний на основе исследовательской компетенции. 4. Трудно ли подобрать учебный материал исследовательской направленности. 5. Затрудняетесь ли в правильности определения исследовательских видов деятельности и их роли в систематизации знаний. 6. Компетенционно-исследовательское построение занятий вызывает серьезные затруднения. 7. Ради новых знаний я бы охотно посещал специальные курсы.

Таблица 1

Уровень общей исследовательской подготовки в выбранных группах на этапе констатирующего эксперимента

| Уровни | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|---------|--------------------------|----|--------------------|----|
| | Кол-во | % | Кол-во | % |
| Высокий | 3 | 5 | 1 | 10 |
| Средний | 27 | 45 | 9 | 40 |
| Низкий | 30 | 50 | 10 | 50 |

Формирующий этап эксперимента проведен в экспериментальной группе (60 человек) в течение сентября 2021 – апреля 2022.

Цель формирующего этапа эксперимента – развитие исследовательской компетенции у студентов второго курса и разработка методических приемов и средств развития полифункционально-исследовательской компетенции в профессионально-образовательной среде. Для развития исследовательской компетенции студентов использовались следующие методические установки: практико-ориентированная систематическая полиаспектная познавательная деятельность со студентами, направленная на овладение необходимыми и достаточными компонентами исследовательской профессиональной деятельности; исследовательская технология профессионально-личностной направленности; педагогика и психология в контексте интеграционного взаимодействия выведения потенциала развития полифункциональной исследовательской компетенции; педагогика профессионально-исследовательского сопровождения студентов, ориентированная на творческую, интеллектуальную продуктивную деятельность; метод самоактивизации и исследовательской самореализации на ос-

нове когнитивно-интеграционной интенсификации и систематизации получаемых знаний; метод мотивационной ориентации и индивидуальной заинтересованности; метод ситуативной обусловленности и коммуникативного события; проведение специализированных видов исследовательской деятельности на основе интеграционно-интерактивного взаимодействия.

Контрольный этап эксперимента проведен в 2022 году. Цель данного этапа – провести диагностику владения типами исследовательской деятельности у студентов второго курса.

Таблица 2

Методика исследования профессиональной исследовательской ориентации.
Уровень исследовательской ориентации

| Уровни | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|---------|--------------------------|------|--------------------|----|
| | Кол-во | % | Кол-во | % |
| Высокий | 30 | 50 | 2 | 10 |
| Средний | 27 | 49,5 | 12 | 60 |
| Низкий | 3 | 0,5 | 6 | 30 |

Таблица 3

Методика исследования образовательной исследовательской типологии
Уровень образовательной исследовательской типологии

| Исследовательская типология | Экспериментальная группа | | | | | | Контрольная группа | | | | | |
|-------------------------------|--------------------------|------|---------|------|--------|-----|--------------------|----|---------|----|--------|----|
| | Уровни | | | | | | Уровни | | | | | |
| | высокий | | средний | | низкий | | высокий | | средний | | низкий | |
| | чел | % | чел | % | чел | % | чел | % | чел | % | чел | % |
| Проблемные Исследования | 30 | 50 | 29 | 48,3 | 1 | 1,7 | 3 | 15 | 12 | 60 | 5 | 25 |
| Концептуальные исследования | 26 | 43,3 | 32 | 53,3 | 2 | 3,3 | 2 | 10 | 6 | 30 | 12 | 60 |
| Теоретические исследования | 30 | 50 | 29 | 48,3 | 1 | 1,7 | 3 | 15 | 11 | 55 | 6 | 30 |
| Профессиональные исследования | 28 | 46,6 | 31 | 51,7 | 1 | 1,7 | 1 | 5 | 15 | 75 | 4 | 20 |
| Тематические исследования | 36 | 60 | 24 | 40 | 0 | 0 | 4 | 20 | 12 | 60 | 4 | 20 |

В целом студенты экспериментальной группы по всем показателям представили более высокий уровень владения образовательной исследовательской типологией, чем студенты контрольной группы. В экспериментальной группе высокий и средний уровень имеют 49,98 % и 48,32 % исследуемых. В контрольной группе результаты отличаются: по всем показателям был представлен более низкий уровень.

Методика исследования уровня осознания студентами целесообразности использования исследовательской компетенции в разнообразных видах профессиональной деятельности.

Таблица 4

Уровень осознания целесообразности применения исследовательской компетенции

| Осознанность | Экспериментальная группа | | | | | | Контрольная группа | | | | | |
|----------------------------|--------------------------|------|---------|------|--------|------|--------------------|----|---------|----|--------|----|
| | Уровни | | | | | | Уровни | | | | | |
| | высокий | | средний | | низкий | | высокий | | средний | | низкий | |
| | чел | % | чел | % | чел | % | чел | % | чел | % | чел | % |
| Обоснованная | 30 | 50 | 29 | 48,3 | 1 | 1,7 | 3 | 15 | 12 | 60 | 5 | 25 |
| Творческо-продуктивная | 40 | 66,7 | 19 | 31,6 | 1 | 1,7 | 4 | 20 | 10 | 50 | 6 | 30 |
| Профессионально-личностная | 28 | 46,6 | 31 | 51,6 | 1 | 1,7 | 1 | 5 | 17 | 85 | 2 | 10 |
| Индивидуальная | 8 | 13,3 | 12 | 20 | 40 | 66,7 | 6 | 30 | 8 | 40 | 6 | 30 |

Исследование уровня осознания целесообразности применения исследовательской компетенции показало значительные различия между группами. В экспериментальной группе низкий и средний уровень по всем показателям имеют более низкие значения, чем в контрольной группе.

Методика исследования профессиональной исследовательской компетенционно-интеграционной интерактивности

Таблица 5

Уровень исследовательской компетенционно-интеграционной Интерактивности

| Уровни | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|---------|--------------------------|------|--------------------|----|
| | Кол-во | % | Кол-во | % |
| Высокий | 25 | 41,7 | 3 | 15 |
| Средний | 35 | 58,3 | 10 | 50 |
| Низкий | 0 | 0 | 7 | 35 |

Анализ результатов показал, что в экспериментальной группе высокий и средний уровень профессиональной исследовательской компетенции интеграционной интерактивной направленности имеют 41,7 % и 58,3 %, в контрольной группе 15 % и 50 % исследовательских интегративно-творческих ситуаций показало аналогичные результаты. Интеграционно-творческие ситуации показали аналогичные результаты.

Методика исследования разработки компетенционно-исследовательских компонентов разноуровневого характера

Уровень исследовательской компетенции в группах

| Осознанность | Экспериментальная группа | | | | | | Контрольная группа | | | | | |
|--|--------------------------|------|---------|------|--------|-----|--------------------|----|---------|----|--------|----|
| | Уровни | | | | | | Уровни | | | | | |
| | высокий | | средний | | низкий | | высокий | | средний | | низкий | |
| | чел | % | чел | % | чел | % | чел | % | чел | % | чел | % |
| Исследовательские компоненты интеграционной направленности | 30 | 50 | 29 | 48,3 | 1 | 1,7 | 3 | 15 | 14 | 70 | 3 | 15 |
| Исследовательские компоненты интерактивной направленности | 28 | 46,6 | 31 | 51,7 | 1 | 1,7 | 1 | 5 | 17 | 85 | 2 | 10 |
| Исследовательские компоненты когнитивной направленности | 38 | 63,3 | 22 | 36,7 | 0 | 0 | 2 | 10 | 13 | 65 | 5 | 25 |

Анализ результатов показал, что в экспериментальной группе высокий и средний уровень исследовательской компетенции имеют 53,9 % и 46,7 %. В контрольной группе высокий уровень имеют 10 %, средний – 73,3 %, а 16,6 показали низкий уровень, что может быть обусловлено различной методикой преподавания дисциплин. Согласно результатам исследования, экспериментальная группа показала более высокий уровень исследовательской компетенции по сравнению со студентами контрольной группы. В контексте компетенционно-исследовательской направленности профессиональной подготовки студентов экспериментальная группа показала лучшие результаты, поскольку были включены стимулы мотивационного обоснования и личностной заинтересованности развития исследовательской компетенции в контексте прогнозирования эффективной результативности в предстоящей профессиональной деятельности. Данные показатели свидетельствуют об эффективности разработанных средств развития исследовательской компетенции разноуровневой направленности, способствующих расширению научно-теоретического кругозора, самостоятельности мышления и повышению уровня профессиональной подготовки студентов в аспекте нахождения нестандартных решений задач научно-учебной проблематики.

Заключение. Исследование показало, что развитие исследовательской компетенции студентов зависит от многих факторов: разработки профессионально-ориентированных видов деятельности, выбора методов мотивационной и интеллектуальной активизации, разработки специальной модели ее развития с комплексом заданий исследовательской направленности и систематическая, поэтапная работа с ними в процессе практико-ориентированного обучения.

В ходе работы была подтверждена эффективность выбора подходов, методов, способствующих профессиональной исследовательской подготовке студентов, отмечается достаточно высокий уровень овладения исследовательскими компетенционно значимыми компонентами, обеспечивающими успешность их применения в практической профессиональной деятельности. В ходе исследования достигнуты следующие результаты: наиболее эффективным способом развития исследовательской компетенции студентов является выбор оптимальной модели профессиональной подготовки в контексте самосовершенствования интеллектуальных способностей и познавательной активности. К эффективным способам развития исследовательской компетенции относится также создание полиаспектного исследовательского образовательного пространства с выведением необходимых и достаточных ресурсов и компонентов, обеспечивающих потребности современного образования. Было установлено, что такой уровень профессиональной подготовки способствует развитию специалиста инновационной формации с креативным типом мышления, умеющего самостоятельно принимать решения на основе прогнозирования, активно участвующий в позитивном преобразовании жизнедеятельности общества.

Литература

1. Авдеева Н.В., Андрианова А.А., Никулина О.В. XIII Международная научно-практическая конференция «Электронный век культуры». Библиоковедение. – 2014.
2. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности. Учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования. – 9-е изд., стер. – М.: Академия, 2013. – 128 с.
3. Загвязинский В.И. О роли педагогической науки в гармонизации социальной стратегии, образовательной политики и практики реформирования российского образования // Вестник Московского университета. Серия «Педагогическое образование». – 2010. – № 4. – С. 3–10.
4. Иванов А., Чистякова С., Третьякова С. Сборник программ. Исследовательская и проектная деятельность Социальная деятельность... ФГОС. Просвещение, 2014 г.
5. Кондрашова Е.В. Формирование интереса к научно-исследовательской деятельности у студентов с использованием цифровых технологий при преподавании математических дисциплин // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 12–2. – С. 286–290.
6. Лазарев В.С., Ставринова Н.Н. Компоненты и критерии готовности студента педагогического вуза к исследовательской деятельности / Вестник Сургутского Государственного Педагогического Университета. – 2008, № 1 (3). – С. 5–15.
7. Лебедев В.В. Исследовательская компетентность педагога: технология мышлительности. – МПГУ. – № 1: 2010. – С. 30–35.
8. Макарова, Е.Л. Ключевые исследовательские компетенции современного учителя и их формирование в процессе обучения в вузе [Текст] / Е.Л. Макарова // Образование и саморазвитие: научный журнал. – Казань, 2010. – № 4. – С. 80–86.
9. Моор, М.В. Проектная методика обучения как средство активизации познавательной деятельности студентов [Текст] / М.В. Моор // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 4. – С. 92.
10. Платонов А.А. Научно-исследовательская работа в образовательных учреждениях // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 9 [Электронный ресурс]. – URL: <http://human.snauka.ru/2016/09/16410> (дата обращения: 07.02.2019).
11. Полетаева Н.М., Родина Е.А. Системно-деятельностный подход к управлению инновационной работой педагогов (Санкт-Петербург). / Теория и практика воспитания: пе-

дагогика и психология: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского (Москва, 7–8 июня 2016 года). – М.: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2016. – 816 с.

12. Широбокова Т.С. Организация и проведение исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях системы. Научные исследования в образовании. – М. – 2011.

13. Davis B.G. (1993). *Tools for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass / B.G. Davis.
<http://www.dean.usma.edu/DEAN/images/academicprogram.gif> 03.05.02ю

14. Einav Aizikovich-Udi, John Star. *Students' Use of Technology and their Perceptions of its Usefulness in Higher Education: An International Comparison*. April 2022 *Journal of Computer Learning* DOI:10.1111/jcal.12678

15. Hutmacher Walo. *Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland*

16. *Law Student Research Competency Principles*. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://researchcompetency.wordpress.com/2011/02/28/26>. 15.12.2011.

17. Leida Talts, Airi Kuk, Mare Tuisk, Merli Kaljuve. *Design for learning and teaching in the context of value education*. December 2012. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 45:75-83. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.06.544

18. Timothy Teoh & other. *Factors Influencing University Students' Intention to Use Moodle: A Study in Macau January 2019*. *Educational Technology Research and Development* 67(2) DOI:10.1007/s11423-019-09650

УДК 37.013.32+37.012

Е.В. Богданова, к.п.н., доцент
Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ EDUTAINMENT В ПОДГОТОВКЕ ВОЖАТЫХ

Исследование реализуется победителем Конкурса на предоставление грантов преподавателям магистратуры благотворительной программы «Стипендиальная программа Владимира Потанина» Благотворительного фонда Владимира Потанина.

Аннотация. Внедрение профессионального стандарта «Специалист участвующий в организации жизнедеятельности детского коллектива (вожатый)» существенно поменяло требования не только к самому специалисту, но и к его подготовке, что вызвало необходимость поиска таких приемов и форм обучения вожатых, которые бы в полной мере отвечали как требованиям стандарта, так и запросам конкретных организаций отдыха детей и их оздоровления. Одной из таких активно развивающихся сегодня технологий является Edutainment. Современные технологии геймификации и игроификации способны решать широкий круг задач: адаптировать новых сотрудников; мотивировать и вовлечь персонал в командную работу; обучить работников необходимым умениям и навыкам; избежать текучку кадров; повысить производительность труда работников; сплотить коллектив. Решающий момент в успехе образовательно-развлекательной модели – баланс между игровым стимулом и образовательной стратегией. Цель проведенного исследования состоит в выявлении и обосновании педагогических условия применения технологии Edutainment в подготовке вожатских кадров. Проведенное исследование включало в себя обзор имеющихся образовательных игр для подготовки вожатых; анализ сформированности компетенций участников конкурсов профессионального мастерства вожатых; интервью с руководителями школ подготовки вожатых. Методы исследования: теоретические, направленные на анализ зарубежной литературы по тематике Edutainment, методической и социально-

педагогической литературы по проблеме исследования; эмпирические: сравнительный анализ имеющихся образовательных продуктов по подготовке кадров для сферы детского отдыха; анализ результатов сформированности компетенций вожатых, прошедших подготовку с использованием технологий игрофикации; интервью с руководителями школ вожатых и детских лагерей. Результаты исследования. В процессе исследования были выявлены и обоснованы педагогические условия, при которых технология Edutainment будет выступать результативной технологией подготовки вожатских кадров, такие как: соблюдение баланса применения традиционных технологий и технологии геймификации и разработке инструментов Edutainment под запрос конкретной организации отдыха детей и их оздоровления. В результате исследования были сформулированы методические рекомендации по использованию технологии Edutainment для подготовки вожатых в организациях отдыха детей и их оздоровления, которые могут быть использованы заместителем директора лагеря и руководителями, отвечающими за вопросы подготовки вожатских кадров.

Ключевые слова: подготовка вожатых. компетенции, геймификация, технология Edutainment

**E. V. Bogdanova, PhD, Associate Professor
Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia**

USING EDUTAINMENT TOOLS IN THE PREPARATION OF COUNSELORS

The research is being implemented by the winner of the Competition for grants to graduate teachers of the Vladimir Potanin Scholarship Program of the Vladimir Potanin Charitable Foundation.

Abstract. *The introduction of the professional standard “Specialist involved in the organization of the life of the children's collective (counselor)” has significantly changed the requirements not only for the specialist himself, but also for his training, which necessitated the search for such techniques and forms of training counselors that would fully meet both the requirements of the standard and the needs of specific organizations for children's recreation and their recovery. One of such actively developing technologies today is Edutainment. Modern gamification and gamification technologies are able to solve a wide range of tasks: to adapt new employees; to motivate and involve staff in teamwork; to train employees in the necessary skills and abilities; to avoid staff turnover; to increase employee productivity; to rally the team. The crucial moment in the success of the educational and entertainment model is the balance between the game incentive and the educational strategy. The purpose of the study is to identify and substantiate the pedagogical conditions for the use of Edutainment technology in the training of counselors. The conducted research included a review of the available educational games for the preparation of counselors; an analysis of the formation of competencies of participants in professional skills competitions of counselors; interviews with the heads of schools for the preparation of counselors. Research methods: theoretical, aimed at analyzing foreign literature on the subject of Edutainment, methodological and socio-pedagogical literature on the problem of research; empirical: comparative analysis of available educational products for training personnel for the field of children's recreation; analysis of the results of the formation of the competencies of counselors who have been trained using gamification technologies; interviews with the heads of counselors' schools and children's camps. The results of the study. In the course of the research, pedagogical conditions were identified and justified under which the Edutainment technology will act as an effective technology for training counselors, such as: maintaining a balance between the use of traditional technologies and gamification technology and the development of Edutainment tools at the request of a specific organization of children's recreation and their recovery. As a result of the study, methodological recommendations were formulated on the use of Edutainment technology for the training of counselors in organizations for chil-*

dren's recreation and their recovery, which can be used by the deputy director of the camp and managers responsible for the training of counselors.

Keywords: *preparation of counselors. competencies, gamification, Edutainment technology*

Введение. Edutainment – это технология, посредством которой происходит обучение через игру, ее цель сделать процесс обучения легким и непри-
нужденным за счет включения в себя сразу несколько областей: интерактивные
игры, симуляции, цифровые игры, видеоигры и т. д. Решающий момент в успе-
хе образовательно-развлекательной модели – баланс между игровым стимулом
и образовательной стратегией.

Принято считать, что технология Edutainment предназначена для трех
сегментов, в зависимости от своих целей [1]. Существует Edutainment-kid – тех-
нология, включающая в себя игровые продукты, цель которых – развитие зна-
ний и творческих способностей детей до 8 лет, в основном, эти продукты рас-
считаны на детское любопытство. Второй сегмент – образовательный, рассчи-
танный на школьный возраст, в данном случае, технология Edutainment высту-
пает как вспомогательный элемент к основной образовательной программе.
Данные игровые продукты, в основном, сопровождают процесс обучения
школьника, повышая его уровень мотивации и вовлеченность в образова-
тельный процесс. И, наконец, третий сегмент – искусство. Это сегмент, включаю-
щий в себя игровые продукты, которые предоставляют альтернативные пути
формирования различных культурных навыков: художественных, литератур-
ных (писательских), театральных и т. д. Все эти три сегмента могут быть реали-
зованы не только в офлайн-формате (непосредственно живые игры, когда люди
находятся рядом друг с другом), но и посредством специальных видеоигр на
компьютерах или же через Интернет в режиме онлайн [2, 3, 4].

Степень изученности темы. Проблемы управления персоналом, развития
технологий управления персоналом, а также технологий обучения сотрудников
представлены в трудах В.В. Авдеева, В.В. Кафидова, Ф. Кеннета, Т.В. Зайце-
вой, А.В. Кириллова, М.В. Виниченко, С.А. Макушкина и др. Аналитический
обзор практик использования игровых технологий в обучении, и в частности,
технологии Edutainment представлен в трудах М.В. Озеровой, К.В. Павленко,
Р. Белла, К. Фу, Г. Бакстера, А. Кларка, Дж. Эрнста, Т. Конноли.

Вопросы, связанные с подготовкой вожатских кадров, представлены в ра-
ботах О.А. Голубовой, Л.А. Бабицкой, М.М. Борисовой, Н.П. Павловой,
М.А. Мазниченко и др.

Понятие Edutainment в зарубежной и отечественной педагогике рассмот-
рено в работах О.О. Дьяконовой, Н.А. Кобзевой, Ф. Короны, К. Коцарелли,
С.Г. Косарецкого, М.А. Кудрявцевой и др.

Анализ теоретической литературы по проблеме исследования и ее акту-
альность позволяет зафиксировать противоречие между имеющимся запросом
на использование технологии Edutainment в подготовке специалистов к профес-
сиональной деятельности, с одной стороны, и не достаточным использованием
этой технологии на практике – с другой. Разрешение данного противоречия
сдерживается недостаточным изучением технологии Edutainment в отечествен-

ной науке и недостаточным распространением данной технологии в педагогической практике. Это актуализирует потребность в осуществлении специального исследования по изучению технологии Edutainment и внедрению ее в процесс подготовки вожатских кадров.

Цель проведенного исследования состоит в выявлении и обосновании педагогических условиях применения технологии Edutainment в подготовке вожатских кадров.

Методы исследования:

– теоретические, направленные на анализ зарубежной литературы на тему Edutainment, отечественной литературы, посвященной вопросам управления персоналом, методической и социально-педагогической литературы по проблеме исследования;

– эмпирические: сравнительный анализ имеющихся образовательных продуктов по подготовке кадров для сферы детского отдыха; анализ результатов сформированности компетенций вожатых, прошедших подготовку с использованием технологий игрофикации; интервью с руководителями школ вожатых и лагерей;

Результаты исследования.

Технология Edutainment, как оригинальная концепция объединения образования и развлечения – это возможность придать традиционному процессу обучения больше динамики и интереса. Технологию Edutainment можно использовать в подготовке вожатских кадров на трех основных этапах:

На этапе подготовки с помощью технологии Edutainment можно обучать будущих вожатых с помощью специальных игр научить вожатых решать проблемные ситуации в кратчайшие сроки, познакомить их с ценностями и правилами лагеря, а также развить их эмоциональный интеллект [9].

На этапе адаптации вожатых, начинающих свою профессиональную деятельность в конкретном детском оздоровительном лагере, можно использовать технологию Edutainment: с помощью различных квестов, кей-игр, чек-листов, стратегических игр можно адаптировать вожатых к своей работе, познакомить их с территорией лагеря, с персоналом и с нормами лагеря [2].

На этапе сопровождения, технология Edutainment, способна помочь развивать профессиональные компетенции вожатого, сохранить мотивации, содействовать преодолению профессиональных дефицитов и деформаций [5].

Использование технологии Edutainment на всех трех этапах возможно, если: во-первых соблюдается баланс применения традиционных технологий и технологии геймификации и во-вторых, необходимостью разработки инструментов Edutainment под конкретный запрос того или иного детского лагеря [7].

В течение 2021 года нами было проведено практическое изучение опыта применения технологии Edutainment для подготовки вожатых. Проведенное исследование использования технологии Edutainment в подготовке вожатых включало в себя обзор имеющихся образовательных игр для подготовки вожатых; анализ результатов участников конкурсов вожатских компетенций; интервью с руководителями школ подготовки вожатых.

На первом подготовительном этапе нами был проведен обзор практического применения технологии Edutainment для подготовки вожатых посредством анализа существующих практик применения технологий Edutainment и интервью с руководителями детских лагерей и школ подготовки вожатых. Активно в практике деятельности детских лагерей Новосибирской области используются стратегические игры, такие как: «Тест-драйв для вожатых» (авторы А. И. А. Байкаловы) и «Вожатские задачи» (автор Г. Кудашов) [7]. Данные игры позиционируются в качестве тренажера для развития навыков и умений, необходимых вожатым для своей профессиональной деятельности, к тому же, они по своей форме способны заменить специальные тренинги для этих целей.

Использование в процессе подготовки подобных игр позволяет решать следующие задачи: сокращение времени для освоения необходимых вожатому навыков и умений; сокращение расходов на образовательные курсы для вожатых, их транспортировку и питание (в настольную игру удобно играть в любом месте); передача опыта более опытных вожатых новичкам; создание «верного» видения основ вожатской работы, усвоение ценностей лагеря; возможность для опытных вожатых увидеть новые способы решения каких-либо проблем или педагогических ситуаций [7].

На базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «НГПУ») в декабре 2019 года был проведен проект «Edutainment: образование с увлечением» [6] по разработке компетентностных игр для подготовки студентов к вожатской деятельности в условиях вуза, результатом которого стало создание 8 компетентностных игр для предмета «Основы вожатской деятельности».

Стоит отметить, что использование специальных образовательных игр для подготовки вожатских кадров получает все большее распространение среди руководителей лагеря. Это подтверждают проведенные нами интервью с руководителями детских лагерей: по их мнению, именно обучающие игры способны адаптировать будущих вожатых к своей профессиональной деятельности, они позволяют создать педагогические ситуации, которые могут произойти в лагере [2].

Представленные игры выступают в качестве дополнения к процессу обучения вожатых, они не направлены полностью заменить процесс подготовки вожатских кадров, они направлены на решения определенных задач: знакомство с ценностями лагеря, развитие эмоционального интеллекта, решение проблемных ситуаций в кратчайшие сроки, установление напарнических отношений, освоение основных технологий работы вожатого [8].

На втором этапе исследования нами был проведен анализ сформированности компетенций вожатых – участников Открытого чемпионата компетенций вожатых. Для исследования были выбраны конкурсные работы участников в случайном порядке в количестве 50 работ.

Первое конкурсное задание «Знаю, как». В этом задании участник должен был решить педагогический кейс, а также предложить схему самого решения. Анализ решений, представленных участниками, показал, что участники лучше всего способны обосновывать предложенное решение с точки зрения теорети-

ческих основ педагогики и психологии – 72 % и в меньшей степени с точки зрения практического применения.

Вторым конкурсным заданием был «Методический конструктор», направленный на создание участником методической разработки конкретного мероприятия. Результаты данного конкурсного испытания показали, что у большинства конкурсантов способы организации мероприятия имеют высокое качество и достаточно разнообразны, но лишь 30 % участников вышли за рамки стандарта и предложили дополнительные варианты с учетом возможных рисков.

Таким образом, конкурсанты знакомы с разнообразными способами организации мероприятия и требованиями организации безопасности для детей, но при этом у них отмечается низкий уровень методического творчества, а также неспособность определить значимость мероприятия для детей, а без четкого понимания результатов проведения мероприятия невозможно грамотно сформулировать задачи и цели проведения мероприятия.

Конкурсные испытания, связанные с практической деятельностью вожатого и непосредственным взаимодействием с детьми, показали следующие результаты (рис. 1)

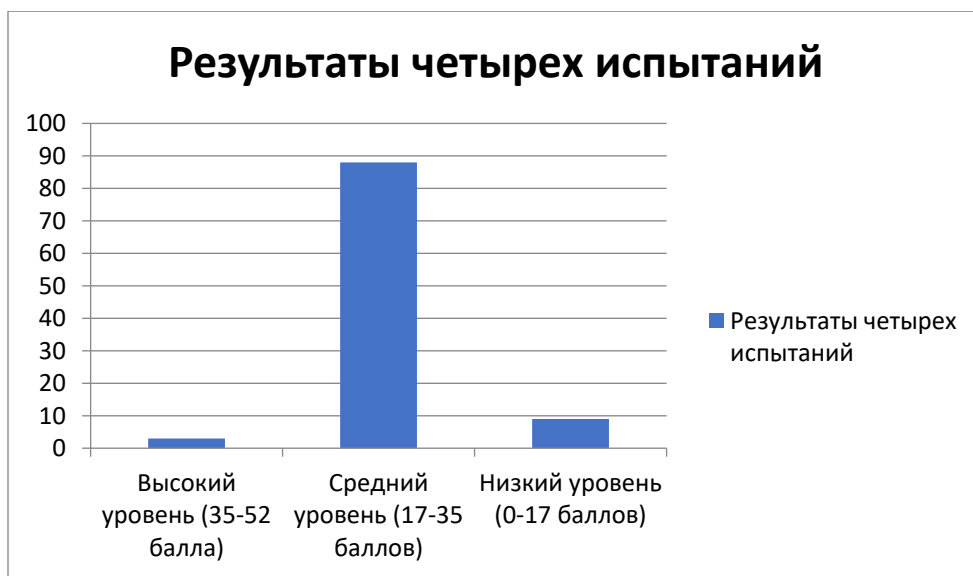


Рисунок 1. Результаты практических конкурсных испытаний

Таким образом, подавляющая часть вожатых (88 %) имеет средний уровень компетенций, стоит отметить, что в данном конкурсе участвовали вожатые, занимающие активную позицию. Если же сделать такой конкурс в обычном среднестатистическом лагере, то, возможно, результаты будут иными. Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод о том, что деятельностные компетенции у вожатых сформированы недостаточно. Вместе с тем, именно практические навыки необходимы вожатым для выполнения успешной профессиональной деятельности: уметь придумывать и проводить игры, планировать смену, подготавливать отряд к мероприятиям и разрешать конфликтные ситуации в отряде.

В ходе традиционных лекций и семинаров трудно сформировать у будущих вожатых вышеперечисленные компетенции, однако, именно игровые технологии, и, в частности, технология Edutainment, способны сформировать данные компетенции у вожатых при помощи их практического использования в процессе игры. Таким образом, можно сказать, что при подготовке вожатых к профессиональной деятельности наблюдается разрыв между теорией и практикой. Специальные образовательные игры способны этот разрыв устранить и научить будущих вожатых необходимым навыкам и умениям.

На третьем этапе практического исследования нами были сформулированы методические рекомендации по использованию технологии Edutainment в подготовке вожатских кадров, потому что именно игровые технологии максимально приближают процесс обучения к практической деятельности. В качестве таких рекомендаций мы выделяем: обучение самих руководителей организаций детского отдыха и оздоровления технологиям управления персоналом в формате геймификации; продвижение и популяризацию имеющихся игр на развитие вожатских компетенций в процессы подготовки вожатых, и знакомство с этими играми руководителей, отвечающих за вопросы подготовки вожатских кадров; создание современных инструментов геймификации не только для подготовки вожатых, но и для их адаптации и мотивации. Эти рекомендации нашли свое отражение в разработанных и реализуемых в ФГБОУ ВО «НГПУ» вожатских проектах [6].

Таким образом, в процессе исследования были выявлены и обоснованы педагогические условия, при которых технология Edutainment будет выступать результативной технологией подготовки вожатских кадров. В результате исследования были сформулированы методические рекомендации по использованию технологии Edutainment для подготовки вожатых в организациях отдыха детей и их оздоровления, которые могут быть использованы заместителем директора лагеря и руководителями, отвечающими за вопросы подготовки вожатских кадров.

Литература

1. Aaron Clark, Jeremy Ernst. *Игровые исследования для технологического образования* // *Journal of STEM Education*. – 2009. – С. 25–30. <https://www.learntechlib.org/p/173745/>
2. *Edutainment в лагере. «Мир будущего» [Электронный доступ]*. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=JzbeRIEvDBY&t=217s> (дата обращения: 07.02.2022)
3. Overmans T., Gering J. *Влияние симуляций и игр на цели обучения в высшем образовании: систематический обзор* // *In Games and Learning Alliance 4-я Международная конференция*. – 2015. – С. 234–246
4. Randel, J.M., Morris, B.A., Wetzel, S.D., and Whitehill B.V. *Эффективность игр для образовательных целей: обзор последних исследований. Моделирование и игры*. – 1992. – № 23(3). – С. 261–276.
5. Wouters P. *Аналитический обзор роли учебной поддержки в игровом обучении* // *Компьютеры и образование*. – 2013. – № 60 (1). – С. 412–425.
6. Богданова Е.В. *Скетчбук «Геймификация в действии»: рабочая тетрадь для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]* / Е.В. Богданова; Мин-во просвещения РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 2,42 МБ, 58 с.) – Новосибирск, 2021. – Режим доступа: <https://lib.nspu.ru/views/library/91206/read.php/>

7. Богданова Е.В., Мусиенко М.С. Использование инструментов геймификации в практике современного образования // Вестник педагогических инноваций. 2021 – 3 (63). – С. 173–183.

8. Козина Е.С. Геймификация профессиональной деятельности как эффективный инструмент мотивации персонала современной организации // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – С. 98–114.

9. Кротовская М.А. Роль и значение ролевых игр в формировании социокультурной компетенции студентов-экономистов. – М.: Изд. Академии бюджета и казначейства. – 2009. – С. 158–161.

УДК 37

*Т.Н. Бочкарева, к.п.н.доцент
А.Р. Гапсаламов, к.э.н., доцент
В.Л. Васильев, к.э.н., доцент
Елабужский институт Казанского федерального университета
г. Елабуга, Россия*

АДАПТАЦИЯ РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ К ВНЕШНИМ ВЫЗОВАМ¹

Аннотация. Проблема исследования. Начало 2020-х годов проходит под знаком колоссального воздействия политических, экономических и технологических факторов на образовательную сферу. Современная тектоника образовательных институтов подвергается или серьезной трансформации, адаптируясь к новым условиям, или разрушается, не способная выдержать конкуренцию со стороны более конкурентных единиц. Глобализация образования, цифровизация, пандемия коронавируса, а в последние месяцы спецоперация на Украине и вызванная этим санкционная политика Запада по отношению к России заставляют задуматься о перспективах отечественного образования. Сохранение прежней модели, прежних институтов, ее традиционализм, а также закостенелость системы могут ослабить образовательный потенциал. Требуется превентивная политика, направленная на формирование новых механизмов и инструментов, которые позволят не столько сохранить качество современного образования, сколько дать ему мощный кумулятивный эффект.

При этом авторы понимают, что коренная ломка существующей системы тоже невозможна, иначе система образования может быть отброшена далеко назад, резко упадет ее качество. В этой связи в исследовании проводится анализ понятия «адаптации» инструментов и механизмов образовательной сферы, ориентируясь на которые надо наращивать новый потенциал.

Целью исследования является исследование влияния внешних вызовов на образовательную систему Российской Федерации, определение возможных предложений по снижению их негативного воздействия и созданию предпосылок для качественного роста.

Методологическую основу исследования составляют общенаучные методы исследования, которые включают: анализ, синтез, абстрагирование, методы системного, логического, сравнительного анализа. С помощью анализа научной литературы авторами предполагается осуществление осмысления роли внешних вызовов в системе образования, анализ адаптации к внешним вызовам.

Выводы и рекомендации. Результатом исследования стало выявление возможностей трансформации государственной и региональной образовательной системы в условиях внешних вызовов. Авторы предприняли попытку сформулировать критерии, связанные с негативными возможностями цифровизации.

Ключевые слова: адаптация, цифровизация образования, внешние вызовы, протекционизм, человеческий капитал, качество образования.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07037

*T.N. Bochkareva, PhD, Associate Professor,
A.R. Gapsalamov, Candidate of Economics, Associate Professor,
V.L. Vasiliev, Candidate of Economics, Associate Professor,
Yelabuga Institute of Kazan Federal University
Yelabuga, Russia*

ADAPTATION OF THE RUSSIAN EDUCATIONAL SYSTEM TO EXTERNAL CHALLENGES²

***Abstract.** The problem of research. The beginning of the 2020s is marked by the enormous impact of political, economic and technological factors on the educational sphere. The modern tectonics of educational institutions undergoes either a serious transformation, adapting to new conditions, or collapses, unable to withstand competition from more competitive units. The globalization of education, digitalization, the coronavirus pandemic, and in recent months the special operation in Ukraine and the resulting sanctions policy of the West towards Russia make us think about the prospects of domestic education. The preservation of the former model, the former institutions, its traditionalism, as well as the ossification of the system can weaken the educational potential. We need a preventive policy aimed at the formation of new mechanisms and tools that will not only preserve the quality of modern education, but also give it a powerful cumulative effect.*

At the same time, the authors understand that a radical breakdown of the existing system is also impossible, otherwise the education system may be thrown far back, its quality will drop sharply. In this regard, the study analyzes the concept of "adaptation" of tools and mechanisms of the educational sphere, focusing on which it is necessary to build up new potential.

The purpose of the study is to study the impact of external challenges on the educational system of the Russian Federation, identify possible proposals to reduce their negative impact and create prerequisites for qualitative growth.

The methodological basis of the study consists of general scientific research methods, which include: analysis, synthesis, abstraction, methods of systematic, logical, comparative analysis. With the help of the analysis of scientific literature, the authors propose to make sense of the role of external challenges in the education system, the analysis of adaptation to external challenges.

Conclusions and recommendations. The result of the study was the identification of opportunities for the transformation of the state and regional educational system in the face of external challenges. The authors attempted to formulate criteria related to the negative possibilities of digitalization.

***Keywords:** adaptation, digitalization of education, external challenges, protectionism, human capital, quality of education.*

Опыт государственного строительства России прошлого показал, что формирование экономических или политических институтов полностью «с нуля» чревато множеством проблем и не факт, что в дальнейшем все это обернется положительным результатом. И хотя в образовательной сфере страна в прежний период добилась колоссального результата, но на это понадобилось несколько десятилетий кропотливого труда, авторитарные действия и огромная масса задействованных ресурсов. У современной страны нет этого времени. За короткий срок необходимо провести реорганизацию всех институтов, механизмов, настроить образовательный процесс на созидание, и, в конечном счете, сделав образование ведущим в мире.

² The reported study was funded by RFBR, project number 19-29-07037

Все это обуславливает необходимость кардинального адаптирования существующей образовательной системы под запросы не столько настоящего, а уже будущего времени. Сегодня нужно определить потенциальные триггеры будущего роста и делать ставку на их развитие. При этом это должно осуществляться как в целом в государстве, так и затрагивать интересы и потенциал каждого конкретного индивида. Сущность понятия «адаптация» заключена в результате активного приспособления индивида или общества к изменяющимся условиям существования. Приспособление начинается субъективного восприятия и оценки изменившихся условий. Исследовать процесс «адаптации» возможно в следующих направлениях: изучая соотношение субъективного восприятия ситуации и реакции на эту ситуацию; при выявлении соотношения субъективного восприятия ситуации и ее объективных характеристик; определяя соотношения способа решения сложной ситуации и вызовов этой ситуации. Самая успешная адаптация имеет ввиду адекватную реакцию и оценки ситуации, с выбором альтернативных способов ее трансформирования в соответствии индивидуальными требованиями.

Современная тектоника образовательных институтов подвергается или серьезной трансформации, адаптируясь к новым условиям, или разрушается, не способная выдержать конкуренцию со стороны более конкурентных единиц. Глобализация образования, цифровизация, пандемия коронавируса, а в последние месяцы спецоперация на Украине и вызванная этим санкционная политика Запада по отношению к России заставляют задуматься о перспективах отечественного образования. Как отмечают авторы доклада о результатах столетия в области долгосрочного прогнозирования и стратегирования на площадке образовательного интенсива «Архипелаг 2121», вызовы XXI века очень серьезны и настолько обширны, что их соотнесли по группам: вызовы группы «Сила», «Богатство», «Знание», «Природа», «Техносфера» (рисунок 1).



Рисунок 1. Группы вызовов, стоящие перед человечеством (источник [4, с. 13])

Сохранение прежней модели, прежних институтов, ее традиционализм, а также закоренелость системы могут ослабить образовательный потенциал. Требуется превентивная политика, направленная на формирование новых механизмов и инструментов, которые позволят не столько сохранить качество современного образования, сколько дать ему мощный кумулятивный эффект.

В этой связи в мае 2020 года на VI Виртуальном Международном форуме по педагогическому образованию в Казани [2, с. 68–73] авторами данного исследования были представлены результаты теоретических подходов к формированию модели будущей российской образовательной системы, при одновременном росте ее качества, а также сохранении в стране высокоинтеллектуальной части общества в условиях цифровизации образования. В докладе было отмечено, что наряду с несомненными достоинствами глобализации и цифровизации налицо и негативные факторы, обусловленные потерей индивидуальных национальных особенностей образования, ориентации ее на узкие рамки и, как следствие, превращения системы образования в придаток глобальной мировой индустриальной машины, производящей высокоинтеллектуальный ресурс для отдельных, наиболее богатых государств, в донора человеческого капитала для мировой науки. Интерес вызывает реакция российской образовательной системы к внешним вызовам произошедшим за истекший период времени. Каким образом смогла адаптироваться система образования к внешним вызовам, таким как введение локдауна на всей территории, переход на дистанционный формат обучения всех уровней образования. Уже после этого, западными странами, включая США, Канаду, Великобританию, Японию, а также государства ЕС, стали усиливаться прежние и вводиться новые санкции против России в разных сферах деятельности, в том числе и в образовании. В частности, было заявлено об отказе в публикациях исследований в ведущих международных журналах и в выступлениях на конференциях мирового уровня; цифровая образовательная платформа Coursera прекратила сотрудничество с российскими организациями; Массачусетский университет прекратил сотрудничество со Сколковским институтом науки и технологий; «Альянс немецких научных организаций» (Немецкий исследовательский фонд (DFG), Фонд Александра фон Гумбольдта, Немецкая служба академических обменов (DAAD) приостановил сотрудничество с Россией; разорвали сотрудничество с российскими вузами и научными учреждениями эстонские вузы; Финляндия, Германия, Польша, Дания и Норвегия отказались от научно-образовательных программ с Россией, и многое-многое другое.

В настоящее время образовательная система нашей страны отгорожена от образовательных систем стран-лидеров в этой сфере. Выход на новый качественный уровень возможен различными путями. Можно выбрать вариант выжидания, т. е. остановки на занимаемых позициях и получения сведений об изменениях в сфере образования в других странах. На наш взгляд подобный путь может привести к увеличению отставания, к деградации. Наиболее оптимальным выбором для нашей страны является путь активной протекционистской политики в сфере образования. Мы предлагаем применить модель В. Кристаллера «Теория центральных мест» [1] (1933 г.), которую автор разработал для

территориальной организации общества и усовершенствования административно-территориального деления Германии. Ключевым замыслом ученого были экономические центры – «центральные места», такие районы, которые бы были самодостаточными в плане обслуживания, создания товаров и услуг.

Применительно к сфере образования теория В. Кристаллера выглядит следующим образом – «центральными местами» становятся центры, предоставляющие образовательные услуги для близлежащей территории (область, республика, край и т. д.). При этом используется сеть населенных пунктов, входящих в шестиугольник (рис. 2).

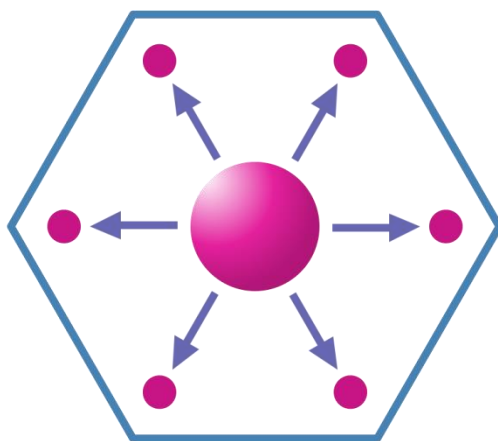


Рисунок 2. Выполнено Wikipedia [3]

В России плотность населения меняется при движении от европейской части к азиатской, поэтому мы предлагаем менять размер шестиугольников в решетке от меньшего – в европейской части, к более крупным – в азиатской части (рис. 3).

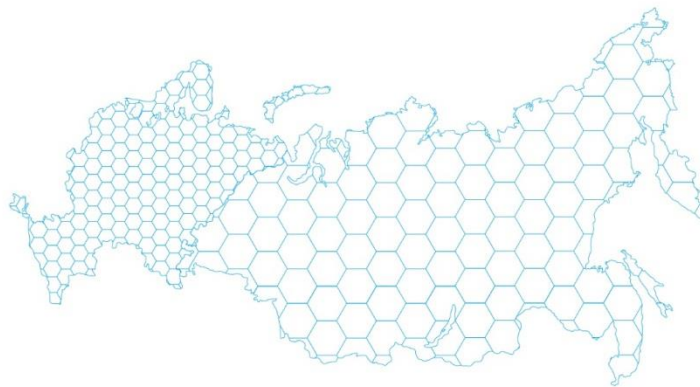


Рисунок 3. Источник: выполнено авторами

Предлагаемое для системы образования решение (решетка) не подстраивается под административное деление государства (край, область, республика), а разветвляется сообразно образовательной стратегии и экономической целесообразности.

Уникальность представленной модели состоит в том, что в экстренных ситуациях есть возможность скрыть какой-либо шестиугольник из единого пространства. В истории нашей страны можно увидеть подобные образования, в период СССР их называли наукограды (Снежинск, Циолковский, Североморск и др.), а сейчас – ЗАТО (закрытое административно-территориальное образование). Функционирование таких городов осуществляется в рамках военной промышленности. Нами же предлагается создание не узко направленных по образовательных и научных центров, а универсальных. Подобные образования позволят произвести децентрализацию образовательной и научной сфер, а также рассредоточить стратегические институциональные единицы по всей стране. Таким образом будет произведено перераспределение трудовых, финансовых, материальных и других ресурсов при сохранении целостности функционирования системы образования.

Меры поддержки российской образования в постсанкционный период предлагают и ученые, и политики, и ректоры, и педагоги. Новые идеи приведут к повышению устойчивости российской экономики и преодолению долгосрочных последствий санкций. Связь науки с высшим образованием неоспорима, а недружественные шаги в сфере науки будут отражаться и на высшем образовании. Начинать адаптацию необходимо с перевода систем образования и экономики в новое состояние, позволяющее сохранить и оптимально использовать человеческий капитал втягивая его в расширенное воспроизводство и взаимодействие со всеми секторами экономики.

Литература

1. *Christaller W. (1933) Die zentralen Orte in Süddeutschland. Jena: Gustav Fischer.*
2. *Бочкарева Т.Н. Проблема безопасности российского образования в условиях цифровизации экономики / Т.Н. Бочкарева, А.Р. Гапсаламов, Э.М. Ахметшин // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: IV Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч.II. – Казань, 2020. – С. 68–73.*
3. *Теория центральных мест/ https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F_%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D1%85_%D0%BC%D0%B5%D1%81%D1%82#cite_note:-:2-3*
4. *Югай М.Т., Лукаш П., Андреев И., Ютанов Н., Афанасьев Г., Градировский С., Холкин Д., Ютанова Е. Как мы и наши дети проживем следующие 100 лет? Результаты Форсайта столетия.*

*М.А. Бурова, студент
Е.Ю. Фадеев, ассистент
Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия*

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОВЕНЬ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ ПО РАЗДЕЛУ ФИЗИКИ «МЕХАНИКА»

***Аннотация.** Проблема исследования, рассматриваемая в данной статье: в связи с научно-техническим прогрессом возрастает компьютеризация технологий в производстве, а учебный школьный процесс недостаточно оснащен ИКТ в общеобразовательных заведениях. Постоянно необходимо повышать качество подготовки выпускников школы, которые должны владеть современными методами анализа, поиска информации значимой для совершенствования выбранного направления; несоответствие уровня навыков работы с компьютером учителей для активного внедрения информационных технологий в учебный процесс школьников. Цель исследования заключается в раскрытии возможностей ИКТ для школьного образования учеников по физике раздел «Механика» на современном этапе, выявление влияния информационных технологий на восприятие и усвоение учебного материала учеников, а также изучение теоретических основ в использовании ИКТ. В данной работе провели анонимное анкетирование среди учащихся 9 классов и их преподавателей. Выявили и теоретически обосновали исключительные возможности для применения ИКТ в школьном обучении на уроках физики в разделе «Механика» учащихся. На практике подготовка выпускников школ, пока еще преобладает преподавания физики традиционными методами, так как идет слабое оснащение школ, но в некоторых местах обучаемый процесс проходит с применением дидактических инноваций и компьютерных технологий. Результаты исследования заключаются в том, что применение специальных программных средств информационно-образовательной среды школьного учебного заведения позволяет изучать учебный материал понятнее и лучше, а также быстрее.*

***Ключевые слова:** информация, технологии, компьютер, механика, физика, обучение.*

*М.А. Burova, student,
E.Yu. Fadeeva, assistant,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia*

THE INFLUENCE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES ON THE LEVEL OF TRAINING OF STUDENTS IN PHYSICS SECTION “MECHANICS”

***Abstract.** The research problem examined in this article: due to scientific and technological progress, the computerization of technologies in production is increasing, and the educational school process is not sufficiently equipped with ICT in general education institutions. It is constantly necessary to improve the quality of training of school seniors, who must master modern methods of analysis, search for information significant for the improvement of the chosen trajectory, the lack of proficiency in computer usage of teachers for the active introduction of information technology in the educational process of students. The purpose of the study is to reveal the possibilities of ICT for school education of students in physics section “Mechanics” at the modern stage, to reveal the influence of information technology on the perception and assimilation of educational material of students, as well as to study the theoretical basis of ICT usage. In this work, an anonymous survey was conducted among ninth grade students and their teachers. The exceptional opportunities for the use of ICT in school education in physics lessons in the “Mechanics” section of students have been*

identified and theoretically justified. In practice, the training of school seniors is still dominated by teaching physics with traditional methods, as schools are poorly equipped, but in some places the learning process takes place with the use of didactic innovations and computer technologies. The results of the study are that the practice of special software tools for the information and educational environment of a school educational institution makes it possible to study the educational material more comprehensively and better, as well as faster.

Keywords: *information, technology, computer, mechanics, physics, training*

Многие обучающиеся используют компьютер в первую очередь для различных игр. Работа на компьютере в образовательных целях поможет педагогу применить в преподаваемой дисциплине, в частности в физике раздел «Механика», новые методы и приемы работы, что создаст условия для формирования познавательного интереса и мотивации школьников к освоению новых знаний с помощью нетрадиционных источников информации.

Одной из важнейших задач, стоящих перед современной школой, является внедрение в учебный процесс новых информационных технологий. Сейчас на уроке физики при недостаточном количестве учебных часов учитель обязан дать необходимый объем знаний, который гарантировал бы усвоение главного материала. Проводимые эксперименты иногда трудно выполнить в режиме реального времени. Поэтому стоит задача, как объяснить физическое явление или опыт всего лишь за 45 минут урока. Из-за особенностей физики – это предпочтительная область, в которой необходимо применять информационные и коммуникационные технологии.

Физические явления и опыты с применением компьютера позволяют учителю показать на экране монитора многие физические процессы, а также позволяют организовывать нетрадиционные виды активности учеников в процессе обучения. Это дает новые возможности для успешного и динамичного обучения. При использовании цифровых технологий проведение уроков, контрольных и лабораторных работ, контроль успеваемости становятся результативнее, новая информация – более доступной. Ведь особенность механики заключается в том, что школьники знакомятся с большим количеством абстрактных понятий (система отсчета и материальная точка, равномерное и равноускоренное движения). Важно, чтобы изучение законов «Механики», их использование на практике, анализ явлений раздела в технике, подготовка творческих и экспериментальных упражнений способствовали развитию научного мышления. Конечно, приоритет цифровых технологий по сравнению с традиционными методами заключается в их многообразии. Здесь существует более наглядное, иллюстративное преподнесение материала, эффективный контроль успеваемости и усвоения знаний, а также многообразие методов и приемов в деятельности школьников, методики, применяемой учителем физики в своей работе.

Для учащихся, которые могут самостоятельно ставить опыты, устанавливать закономерности физических процессов и явлений, идет индивидуальный темп обучения, который дает возможность повторения эксперимента в домашних условиях на компьютерах. Появляется доступность для выполнения лабораторных работ на компьютерах, которую нельзя выполнить в школьных лабораториях. Классические опыты имеют большое значение в изучаемом разделе, так как стали поворотными в развитии механики. Это, прежде всего, опыты по

изучению движения падающих тел и опыты с маятниками, опыты Галилея и Ньютона по экспериментальному доказательству равенства инертной и гравитационной масс, а также опыты Жолли, Кавендиша, Рихарца по обнаружению тяготения и измерению гравитационной постоянной. Их не всегда получится сделать в школе, поэтому их можно выполнить, используя информационные и телекоммуникационные технологии (модели виртуальной лаборатории и учебные кинофильмы).

Основой теории раздела «Механика» является система абстракций (постулаты о мгновенном воздействии одного тела на другое без материальных посредников, об однородности и изотропности пространства, об однородности времени), принцип независимости действия сил, законы Ньютона. Можно найти положение материальной точки в пространстве в любой момент времени по заданной силе/векторной сумме сил и начальным условиям, учитывая выводы этой теории. Если применять слайд-шоу у школьников можно проследить: повышение внимания; работа ассоциативной, зрительной, слуховой памяти; создается быстрое восприятие усваиваемой информации; наблюдается возрастание заинтересованности к познанию дисциплины «Физика», в частности раздела «Механики»; растет мотивация к предмету.

Для учителя освобождается время для работы индивидуально с детьми, которые тяжело усваивают материал. Появляется возможность для проведения индивидуальной оценки результатов процесса обучения. Рассмотрим, какие компьютерные технологии использует учитель на уроке физики в разделе «Механика»: в виде презентации для демонстраций базовых формул, законов, схем в процессе изучения нового физического материала; для показа фотографий физиков, их биографий в форме слайдов; иллюстрация методики решения задач любого уровня сложности; демонстрация опытов и экспериментов в виртуальных лабораториях; для проверки уровня знаний обучающихся; для творческих и исследовательских упражнений.

Демонстрационными материалами доступны в образовательных организациях в виде источников информации на компакт-дисках, мультимедийные курсы и учебники, ресурсы Интернет и собственные разработки (механика космических полетов, движение машин и их частей, реализация условий равновесия в технических сооружениях и конструкциях и т. д.). Широко применяются опыты при обучении механики. Оборудование в некоторых школах устарело и не соответствует современным требованиям и уровню технического и промышленного развития общества. Подобное оборудование снижает интерес учащихся к предмету, поскольку они не видят применения навыков, полученных с помощью данного устройства, в современной жизни. Иногда опыты не дают стопроцентного результата, который должен получиться из-за физического и морального износа лабораторного школьного оборудования.

Нами был проведен опрос среди учащихся 9 классов и их преподавателей, по результатам которого можно судить о заинтересованности и необходимости введения информационных технологий при изучении раздела физики «Механика».

Приведем пример опроса школьников. На вопросы «Нравится ли вам изучать механику с использованием информационно-коммуникационных технологий?», «Урок проходит интереснее с использованием информационных

технологий?» были предоставлены несколько вариантов ответов «да», «нет» и «воздержаться от ответа».

А учителя на основе собственного опыта поделились мнениями о внедрении информационных технологий в изучении механики.

В ходе проведения опроса получили следующие результаты. На вопрос «Нравиться ли вам изучать механику с использованием информационно-коммуникационных технологий?» 75 % опрошенных сказали «да», 20 % – «нет», а 5 % воздержались от ответа. На вопрос «Урок проходит интереснее с использованием информационных технологий?» 82 % опрошенных сказали «да», 15 % – «нет», а 3 % воздержались от ответа. Учителя выделили следующие изменения, которые они видят при применении информационных и телекоммуникационных технологий в изучении механики: повышение интереса к разделу; ребенок может работать в индивидуальном темпе; демонстрация в виртуальной лаборатории сложных опытов; возможна демонстрация видео через проектор, показывающих работу нефтедобывающих установок, в частности разных видов насосов, взглянуть на практическое применение знаний в областях машино-, судо-, вертолетостроения, водоочистных сооружений и электростанций.

Таблица 1

| Вопрос/ответ | «Да» | «Нет» | Воздержались от ответа |
|---|------|-------|------------------------|
| Нравиться ли вам изучать механику с использованием информационно-коммуникационных технологий? | 75 % | 20 % | 5 % |
| Урок проходит интереснее с использованием информационных технологий? | 82 % | 15 % | 3 % |



Рисунок 1. Нравиться ли вам изучать механику с использованием информационно-коммуникационных технологий?

Программа по физике должна быть составлена таким образом, чтобы ученики могли работать индивидуально дома. Область физики – это область, которая поощряет использование информационных технологий. В школьной работе можно сделать несколько направлений, где используются демонстрации физических явлений через компьютер, а также применяются мультимедийные уроки (краткий текст, основные формулы, чертежи, рисунки, видеофрагменты, анимации с применением мультимедийного проектора). Использование компьютера направляет ученика на самоанализ, так как программа для обучения помогает школьникам увидеть результат своих действий, найти момент, где была допущена ошибка в решении задачи, исправить ее.

Исследования показывают, что школьники интересуются механикой, как разделом физики, предпочитают экспериментировать и работать в лаборатории, а не решать задачи. Наблюдение за физическими процессами и явлениями, которые вряд ли произойдут в классе, сложно представить и понять. Детям с разным мышлением трудно изучать физику, так как без «картинок» они не могут понять процесс изучения явлений. Развитие их абстрактно-логического мышления идет не очень хорошо. Компьютеры при изучении механики позволяют учащимся проявлять экспериментальную и исследовательскую деятельность. Компьютерное моделирование создает яркие и запоминающиеся изображения физических явлений на экране вашего компьютера, что позволяет учителям совершенствовать свои уроки.

Литература

1. Анофрикова С.В., Бобкова М.А., Бордонская Л.А. и др. *Методика преподавания физики в средней школе / под редакцией С.Е.Каменецкого, Л.А. Ивановой, 2018.*
2. Дунин, С.М. *Компьютеризация учебного процесса // «Физика в школе» – 2016.*
3. Кириков М.В., Алексеев В.П. *Вопросы методики преподавания физики: текст лекций / Ярослав. гос. ун-т. Ярославль, 2015.*
4. Майер Р.В. *Информационные технологии и физическое образование. – М.: Просвещение, 2016.*
5. Прояненкова Л.А. *Деятельностный подход в обучении физике // Физика в школе. – 2015.*
6. Рябов В.М. *Профессиональная педагогика: справочник в определениях, таблицах, схемах. Кн. 2. – Брянск: изд-во Брянского гос. технического ун-та, 2016.*
7. Селевко Г. *Учитель проектирует компьютерный урок // Журнал «Народное образование» – 2015 г.*
8. Степанова А.А. *Информационно-образовательная среда МБДОУ как фактор повышения профессиональной компетентности педагогов, 2018.*
9. Тимофеева, С.А. *Применение информационно-коммуникационных технологий на уроках физики // Молодой ученый. – 2019.*
10. Третьякова, С.А. *Компьютерные презентации // Физика – 2017.*

*С.С. Быкова, к.п.н., доцент,
Е.В. Змеева, студент,
Е.А. Кувалдина, к.п.н., доцент,
Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия*

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИКТ – КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ РОБОТОТЕХНИКИ

***Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения уровня развития икт–компетентности подростков в соответствии с требованиями ФГОС ООО [9]. Одним из метапредметных результатов в стандарте определяется «формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ-компетенции)». Несмотря на то, что тема ИКТ-компетентности обучающихся изучена достаточно хорошо, остается существенным в практике работы с подростками использовать новые и актуальные инструменты для её развития.*

Сложившаяся ситуация характеризуется следующим противоречием: между современными требованиями к результатам обучения учащихся общеобразовательной школы и отсутствием эффективных средств для формирования ИКТ-компетентности учащихся.

***Проблема исследования:** какими средствами возможно повысить уровень сформированности икт – компетентности подростков?*

***Целью данной статьи** явилось: теоретически обосновать, разработать и экспериментально подтвердить эффективность робототехники в процессе повышения уровня сформированности ИКТ-компетентности подростков.*

Основным методом нашего исследования стал педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы), в котором приняли участие 27 учеников 9-х классов. Достоверность полученных данных была подтверждена методом математической статистики (G – критерий).

***Ключевые слова:** развитие, икт – компетентности, образовательная робототехника, подростковый возраст.*

*S.S. Bykova, candidate of pedagogical sciences,
Associate Professor,
E.V. Zmeeva, student
E.A. Kuvaldina, candidate of pedagogical sciences,
Associate Professor,
Vyatka State University
Kirov, Russia*

INCREASING THE LEVEL OF FORMATION OF ICT – COMPETENCE OF ADOLESCENTS BY MEANS OF ROBOTICS

***Abstract.** The relevance of the study is due to the need to increase the level of development of ICT-competence of adolescents in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard [9]. One of the meta-subject results in the standard defines “the formation and development of competence in the use of information and communication technologies (hereinafter referred to as ICT competencies)”. Despite the fact that the topic of ICT – the competence of students has been studied quite well, it remains essential in the practice of working with adolescents to use new and relevant tools for its development.*

The current situation is characterized by the following contradiction: between modern requirements for the learning outcomes of students in a general education school and the lack of effective means for the formation of students' ICT competence.

Research problem: *by what means is it possible to increase the level of formation of ICT-competence of adolescents?*

The purpose of this article *was to theoretically substantiate, develop and experimentally confirm the effectiveness of robotics in the process of increasing the level of formation of ICT competence in adolescents.*

The leading research method was a pedagogical experiment (stating, forming, control stages), in which 27 students of the 9th grade took part. To confirm the reliability of the data, methods of mathematical statistics were used (G – criterion).

Keywords: *development, ict-competencies, educational robotics, adolescence.*

Одной из национальных целей российского образования является – цифровая трансформация, которая предполагает, что «каждый обучающийся достигнет необходимых образовательных результатов за счет персонализации образовательного процесса на основе использования растущего потенциала цифровых технологий, включая применение методов искусственного интеллекта, средств виртуальной реальности; развития в учебных заведениях цифровой образовательной среды; обеспечения общедоступного широкополосного доступа к интернету, работы с большими данными» [9].

Начиная с 2015 года в рамках федерального проекта «Успех каждого ребёнка» на территории Российской Федерации стали открываться технопарки «Кванториум». Кванториум – это среда, позволяющая вовлечь детей в научно-исследовательскую, инженерно-техническую деятельность с помощью уникального для образовательного процесса оборудования. Анализ опыта работы технопарков показывает выход системы образования и воспитания молодёжи на принципиально новый качественный уровень.

Цифровая трансформация невозможна и без информатизации учебного процесса, развития ИКТ-компетентности у обучающихся школ. Современный ребенок способен лучше воспринимать информацию при использовании ИКТ, медиасредств, в связи с этим учитель должен применять новые методы для подачи информации, при этом обеспечивать «формирование и развитие компетенций обучающихся в области использования ИКТ, включая владение ИКТ, поиском, анализом и передачей информации, презентацией выполненных работ, основам информационной безопасности, умением безопасного использования средств ИКТ и информационно-коммуникационной сети Интернет, формирование культуры пользования ИКТ».

Анализ педагогической литературы, опыт работы учителей свидетельствует о том, что не все обучающиеся основной школы обладают ИКТ-компетентностью. Выше сказанное требует организации образовательного процесса таким образом, чтобы вовлечь каждого ученика, развивать его активность, интерес, чтобы он мог увидеть свой результат и оценить его. На помощь могут прийти уникальное оборудование, средства ИКТ, способные оживить учебную деятельность, завлечь обучающихся и конечно же повысить уровень усвоения материала. Проблема остаётся только в том, где взять эти средства, оборудование?

Так в 2019 году начал реализацию новый федеральный проект «Современная школа», который позволил открыть центры дополнительного образования на базе общеобразовательных учреждений малых городов.

В 2021 году такой центр был открыт на базе МКОУ СОШ № 2 г. Омутнинска Кировской области. Одно из требований такого центра – организация обучения по программам дополнительного образования. В связи с этим появилась необходимость организовать кружок технической направленности «Робототехника» для обучающихся 9-х классов, в процессе которого появилась возможность реализовать проект по формированию ИКТ-компетентности подростков. ИКТ-компетентность одна из основных компетентностей выпускника общеобразовательной школы, которая считается незаменимым компонентом для формирования универсальных учебных действий любого ученика.

В качестве инструмента формирования ИКТ-компетентности использовалась образовательная робототехника, дающая хороший потенциал для развития основ системного мышления в разных областях знаний учащихся разного возраста, в том числе и подростков.

Внедрение робототехники в образовательное пространство школы добавляет в образовательную информационную среду интерактивность, многофункциональность и возможность обеспечения системно-деятельностного подхода со сменой видов деятельности, повышает гибкость структуры обучения, за счет дифференцированных заданий, возможности включать в процессе обучения разные комплексы мероприятий по формированию ИКТ-компетентности, что даёт возможность для всестороннего развития обучающихся и формирования важнейших компетенций, регламентированных в ФГОС ООО.

Целью данной статьи явилось: теоретически обосновать, разработать и экспериментально подтвердить эффективность робототехники в процессе повышения уровня сформированности ИКТ-компетентности подростков.

Основным методом нашего исследования стал педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы), в котором приняли участие 27 учеников 9-х классов. Достоверность полученных данных была подтверждена методом математической статистики (G – критерий).

Исследование проводилось на базе Центр дополнительного образования «Точка роста» при МКОУ СОШ № 2 города Омутнинска Кировской области.

В работе использовались методики [4, с. 42]; [8, с. 45]; [3]; [2]. Набор методик был направлен на определение уровня (воспроизводящего, исследовательского, творческого) сформированности компонентов ИКТ – компетентности.

На констатирующем этапе для каждой группы был выявлен и проанализирован начальный уровень формирования ИКТ – компетентности.

Анализ полученных данных показал ряд проблем:

- недостаточный уровень мотивации части обучающихся, препятствующий формированию ИКТ-компетентности;
- низкий уровень рефлексивных умений у большинства учеников;
- недостаточный уровень умения работать с информацией и ИКТ-технологиями.

Для реализации проекта был разработан паспорт проекта, программа кружка «Робототехника», комплекс дидактических материалов. На занятия отводилось 2 часа в неделю.

В экспериментальной группе на занятиях по робототехнике применялись разные методы и приёмы обучения. Мероприятия были организованы таким образом, чтобы каждый обучающийся мог проявить себя, при этом работая не только индивидуально, но и в группе. На занятиях обязательно были задействованы компьютеры, конструкторы, разное программное обеспечение, способствующее работе с информацией (поиск, обработка, представление результатов деятельности). Практически на всех занятиях были использованы дидактические материалы.

После формирующего этапа эксперимента проводилась повторная диагностика уровня сформированности компонентов ИКТ-компетентности.

Разделение участников эксперимента по уровням сформированности компонентов ИКТ-компетентности в экспериментальной и контрольной группах после формирующего этапа представлены на рис. 1.

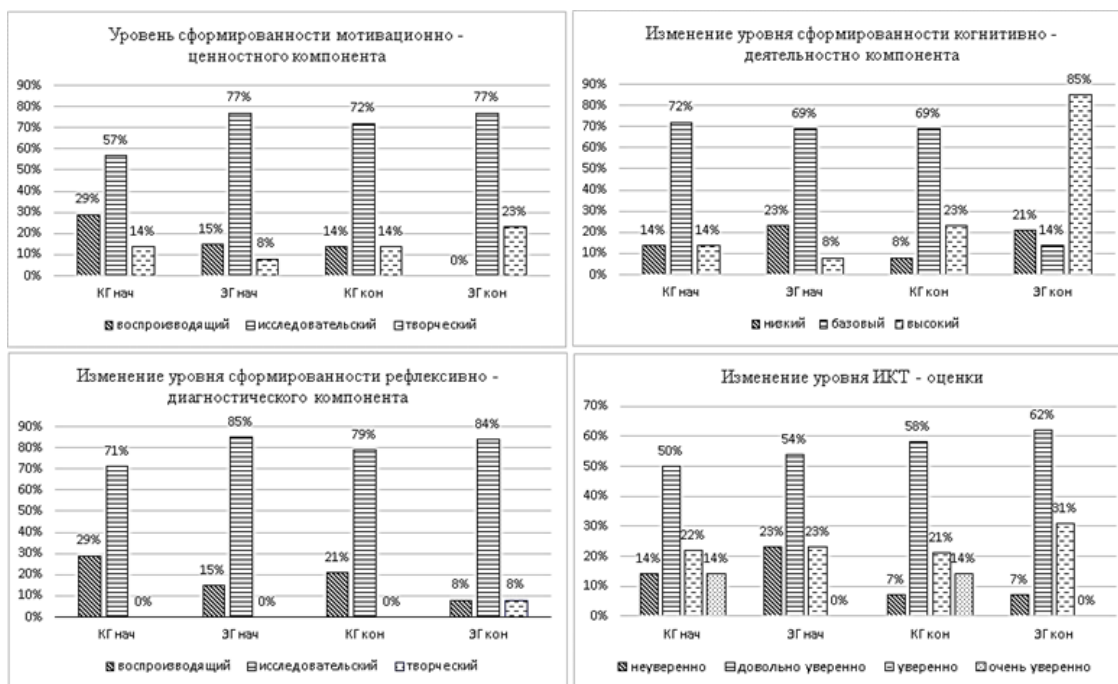


Рисунок 1. Изменение уровня сформированности компонентов ИКТ – компетентности обучающихся контрольной и экспериментальной групп

Проанализировав результаты, представленные на рис. 1, можно утверждать, что наблюдаются статистически существенные различия у обучающихся двух групп. Диаграммы показывают, что распределения сдвигаются к более высоким значениям.

Кроме того, был осуществлен анализ сравнения результатов внутри экспериментальной группы, данные для анализа представлены на рис. 2.

Здесь также имеются изменения в сторону роста по каждому компоненту ИКТ – компетентности.

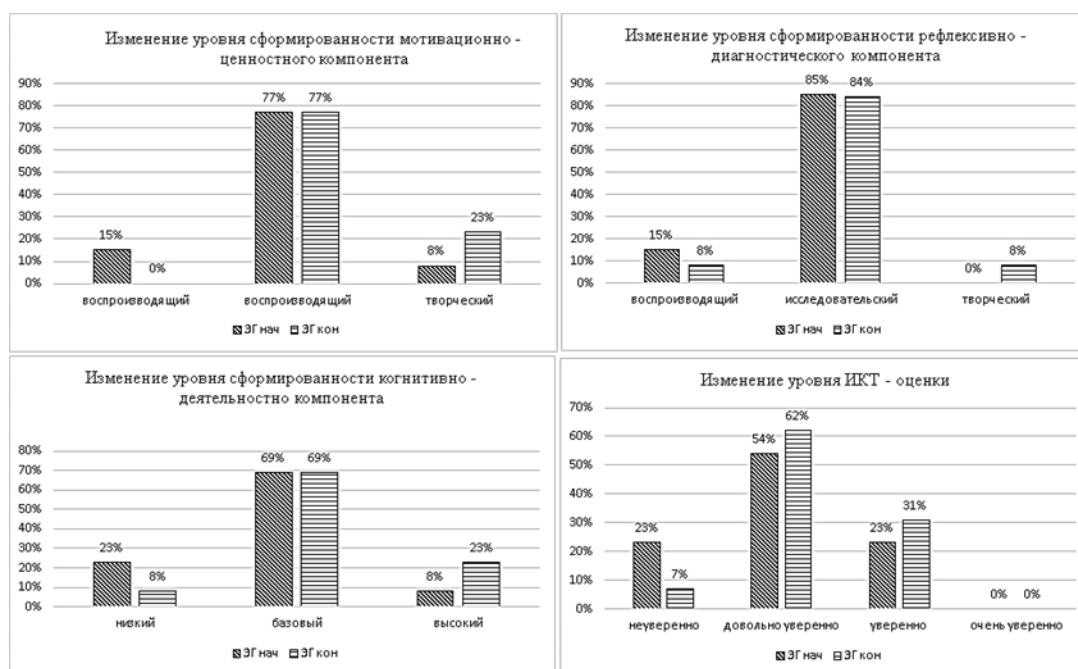


Рисунок 2. Изменение уровня сформированности ИКТ – компетентности обучающихся экспериментальной группы

Резюмировав данные, полученные в результате анализа, до и после эксперимента, мы пришли к выводу: у обучающихся экспериментальной группы имеется повышение значений по каждому компоненту сформированности ИКТ-компетентности. Из этого следует, что достижение положительных результатов объясняется специально созданными организационно-педагогическими условиями, заранее спрогнозированными рисками и возможностями их предотвратить, специально разработанными мероприятиями.

Значительная разница результатов в экспериментальной и контрольной группах по разным показателям свидетельствует о том, что ученики экспериментальной группы имели возможность обучаться по программе кружка «Робототехника».

Высокая производительность обучения обеспечивалась за счет разных методов и приёмов обучения, использования дидактических материалов. По результатам опытно-экспериментальной работы выяснилось, что все изученные показатели имеют тенденцию к повышению.

Выводы. Анализ психолого-педагогических источников по проблеме исследования показал множественность подхода к пониманию понятия «информационно-коммуникационная компетентность» [10; 17]. В своем исследовании мы опирались на трактовку С.В. Тришиной, которая считает, что «информационная компетентность – это интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов работы с информацией» [8].

В литературе представлены разнообразные средства повышения уровня сформированности ИКТ-компетентности подростков [11; 12; 13].

Для формирования ИКТ-компетентности подростков в своем исследовании мы использовали образовательную робототехнику, дающая хороший потенциал для развития основ системного мышления о физике, мехатронике, тех-

нологии, математике, кибернетике и ИКТ. Она даёт возможность привлечь подростков к инновационному научно-техническому творчеству [3].

На занятиях по робототехнике применялись разные методы и приёмы обучения: лабораторные работы, мастер-классы, воркшоп, разработка и защита проектов, квесты и другие.

По итогам проделанной работы в группе подростков произошли значимые изменения по всем компонентам ИКТ-компетентности, результаты попадают в зону значимости равную 0,05 и 0,01 и позволяют говорить о наличии положительного сдвига в развитии ИКТ-компетентности обучающихся экспериментальной группы.

Разработанная и реализованная программа кружка по «Робототехнике» доказала целесообразность её использования в качестве средства для повышения уровня сформированности ИКТ-компетентности подростков.

Литература

1. Бочарова С.Т. *Инструмент оценки сформированности ИКТ-компетентности студентов на основном этапе: Методическая разработка.* – Йошкар-Ола: ГБУ ДПО Республики Марий Эл «Марийский институт образования». – 2016. – 38 с.

2. Бурмакина В.Ф., Зельман М., Фалина И.Н. (2007) *Методическое пособие «Информационно-коммуникативно-технологическая компетентность» для подготовки учителей к тестированию.* – Москва, – 2007. – 56 с.

3. Голобородько Е.Н. *Робототехника как ресурс формирования ключевых компетенций учащихся [Электронный ресурс].* – URL: <http://robot.uni-altai.ru/metodichka/publikacii/robototehnika-kak-resursformirovaniya-klyuchevyh-kompetencyu-0>. (дата обращения: 11.02.2021).

4. Дубовицкая Т.Д. *Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование.* – 2002. – Том 7. – № 2. – С. 42–45.

5. Карпов А.В. *Рефлексивность как психическое свойство и методы ее диагностики // Психологический журнал,* – 2003. – 24 (5).

6. Новикова Е.Ю., Сумина Г.А. *Цифровая трансформация образования. Методические рекомендации [Электронный ресурс].* – URL: <https://soirob4.ru/wp-content/uploads/2021/08/metreki-cifrovaja-transformacija-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 4.02.2022).

7. Селевко, Г.К. *Педагогические технологии на основе информационно-коммуникативных средств.* М.: НИИ школьных технологий, – 2004. – 224 с.

8. Тришина С.В. *Информационная компетентность как педагогическая категория // Интернет-журнал «Эйдос».* [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>. (дата обращения: 23.11.2021).

9. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (приложение к приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897).* [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения 4.02.2022).

10. Хеннер, Э.К. (2008) *Формирование ИКТ-компетентности студентов и преподавателей в системе непрерывного образования.* – Москва: Бином. лаборатория знания, – 2008 – 188 с.

11. Abbott, L., Austin, R., Mulkeen, A., & Metcalfe, N. (2004). *The global classroom: Advancing cultural awareness in special schools through collaborative work using ICT.* *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 225–240. doi:10.1080/08856250410001678504

12. García-Martín, S., & Cantón-Mayo, I. (2019). *Use of technologies and academic performance in adolescent students.* [Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes] *Comunicar*, 27(59), 73-81. doi:10.3916/C59-2019-07.

13. Mannerström, R., Hietajärvi, L., Muotka, J., & Salmela-Aro, K. (2018). *Identity profiles and digital engagement among finnish high school students.* *Cyberpsychology*, 12(1) doi:10.5817/CP2018-1-2.

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Процесс подготовки будущих педагогов дошкольного образования весьма сложен и определяется большим количеством факторов, в числе которых присутствует мотивация учения студентов. Сложность организации процесса в настоящее время состоит в том, что обучение приняло гибридную форму, которая также существенно влияет на мотивационную сферу обучающихся. Развитие последней оказывает значительное воздействие на профессиональную мотивацию, которая помогает построить собственную траекторию в пространстве профессии. На сегодняшний день большинство студентов вынуждены осваивать многие дисциплины в дистанционном формате. Данная ситуация связана со сложной эпидемиологической ситуацией. Многие студенты отмечают, что образовательный процесс носит для них формальный характер, а желание учиться и реализовываться в будущем в выбранной профессии становится менее выраженным. В связи с этим возникает вопрос: каким образом гибридная форма обучения влияет на развитие мотивации учения студентов.

Цель исследования состоит в изучении мотивационных компонентов деятельности будущих педагогов дошкольного образования в период гибридного обучения. **Методы исследования.** Для изучения мотивации учебной деятельности будущих педагогов дошкольного образования в период гибридного обучения мы использовали методiku «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», предложенную А.А. Реаном и В.А. Якуниным и авторский опросник «Адаптация студентов к гибриднему (смешанному) формату обучения». В исследовании принимали участие студенты 1, 2 и 4 курсов направления «Педагогическое образование» (Дошкольное образование) в количестве 62 человек. **Выводы и рекомендации.** В рамках проведенного исследования выявлены наиболее значимые мотивы учения и их взаимосвязь с гибридным форматом организации обучения. Исходя из результатов диагностического инструментария, нами сделан вывод о том, что мотивация связана с общими жизненными ценностями, личными смыслами жизни и будущей профессией. Однако из-за недостатка личного общения с преподавателями и сверстниками, формального отношения к лекциям и практическим занятиям в онлайн-формате, у студентов снижается уровень мотивации к обучению, что отражается на развитии профессиональных мотивов деятельности. Проведенное исследование по изучению мотивации учения будущих педагогов дошкольного образования в период гибридного обучения поможет внести коррективы в организацию процесса обучения и воздействовать на определенные аспекты мотивационной сферы обучающихся, в числе которых учебные и профессиональные компоненты. **Результаты исследования.** Результаты исследования могут быть использованы высшими учебными заведениями при организации учебного процесса в формате гибридного обучения. Учитывая степень развития мотивационной сферы, преподаватель может выстраивать определенным образом свое занятие и воздействовать на какой-либо из компонентов учебной и профессиональной мотивации студентов.

Ключевые слова: учебная мотивация, профессиональная мотивация, дошкольное образование, гибридное обучение.

THE RESEARCH OF THE TEACHING MOTIVATION OF THE FUTURE PRESCHOOL TEACHERS IN THE PERIOD OF HYBRID LEARNING

Abstract. The process of preparing future preschool teachers is very complex and is determined by many factors, among which there is a student's teaching motivation. Currently the complexity of the organization of the process consists in the fact that training has taken a hybrid form, which also significantly affects on the motivational sphere of students. The development of the latter has a significant impact on professional motivation, which helps to build their own trajectory in the space of the profession. Today, most students are forced to master many disciplines in a distance format. This situation is associated with a complex epidemiological situation. Many students note that the educational process is formal for them, and the desire to study and be realized in the future in the chosen profession becomes less pronounced. In this regard, the question arises: how the hybrid form of education affects the development of students' teaching motivation.

The research purpose is to study the motivational activity components of future preschool teachers in the period of hybrid learning. **Research methods.** We used the methodology "Research the motives of students' educational activities" proposed by A.A. Rean and V.A. Yakunin and the author's questionnaire "Adaptation of students to a hybrid (mixed) learning format" for studying the motivation of the educational activities of future preschool teachers during the hybrid learning period. The research involved students of the 1st, 2nd and 4th courses of the direction "Pedagogical education" (Preschool education) in the number of 62 people. **Conclusions and recommendations.** Within the framework of the research, the most significant teaching motives and their relationship with the hybrid format of the teaching organization are identified. Based on the results of diagnostic tools, we concluded that motivation is related to common life values, personal life meanings and future profession. However, due to the lack of personal communication with teachers and peers, formal attitude to lectures and practical classes in online format, students' teaching motivation decreases, which affects the development of professional activity motives. The conducted research on the study of the teaching motivation of future preschool teachers in the period of hybrid learning will help to make adjustments to the organization of the learning process and influence certain aspects of the motivational sphere of students, including educational and professional components. **Research results.** The results of the research can be used by higher educational institutions in the organization of the educational process in the format of hybrid learning. Considering the degree of development of the motivational sphere, the teacher can build his occupation in a certain way and influence any of the components of the educational and professional motivation of students.

Keywords: teaching motivation, professional motivation, preschool education, hybrid learning.

Введение. В настоящее время процесс обучения принял гибридный формат, что явилось для студентов поводом к адаптации в новых условиях организации образовательного процесса. Существенное влияние в изменяющихся условиях оказывается на мотивационную сферу обучающихся, которая является одной из движущих сил при освоении и усвоении содержания образования и стимулирования познавательной деятельности. В данной статье под мотивационной сферой подразумевается система мотивационных компонентов, которые направляют и побуждают поведение субъекта к созидательной деятельности [Несына, с. 42]. Для изучения мотивации будущих педагогов дошкольного образования был остановлен выбор на мотивационном компоненте учебной деятельности и связанной с ней профессиональной составляющей. Исследованию вопросов мотивации будущих педагогов дошкольного образования на этапе

обучения в вузе уделяют внимание многие исследователи [4, 5]. Часто предметом изучения выступает учебная и профессиональная мотивация [2, 3]. Многие студенты отмечают, что с внедрением гибридной формы обучения у них изменилось отношение к учебе, они стали относиться к нему более формально. Вышеизложенное обуславливает актуальность изучения мотивации учения будущих педагогов дошкольного образования в период гибридного обучения.

Цель исследования состоит в изучении мотивационных компонентов деятельности будущих педагогов дошкольного образования в период гибридного обучения.

Методы исследования. Для изучения учебной мотивации будущих педагогов дошкольного образования в период гибридного обучения мы использовали методику «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», предложенную А.А. Реаном и В.А. Якуниным [7] и авторский опросник «Адаптация студентов к гибриднему (смешанному) формату обучения». В исследовании принимали участие студенты 1, 2 и 4 курсов по направлению «Педагогическое образование» (Дошкольное образование) в количестве 62 человек.

Результаты исследования. Авторский опросник «Адаптация студентов к гибриднему (смешанному) формату обучения» включал вопросы, направленные на выявление отношения к смешанной форме обучения у обучающихся разных курсов. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Отношение студентов к гибриднему формату обучения

| | 1, 2 курс | 4 курс |
|--|-----------|--------|
| <i>Как Вы адаптировались к новым условиям гибридного (смешанного) обучения?</i> | | |
| Хорошо | 76,3 % | 43,2 % |
| Удовлетворительно | 21,7 % | 23,5 % |
| Неудовлетворительно | 1,3 % | 27,9 % |
| Плохо | 0,7 % | 5,4 % |
| <i>Как, на Ваш взгляд, изменился Ваш уровень мотивации в период гибридного обучения?</i> | | |
| увеличился | 45,6 % | 31,4 % |
| не изменился | 23,5 % | 37,8 % |
| Уменьшился | 11,3 % | 29,3 % |
| затрудняюсь ответить | 19,6 % | 1,5 % |
| <i>Устраивает ли Вас гибридный формат обучения?</i> | | |
| Да | 59,8 % | 14,4 % |
| скорее да, чем нет | 33,8 % | 29,3 % |
| скорее нет, чем да | 0,8 % | 47,6 % |
| Нет | 3,2 % | 4,9 % |
| затрудняюсь ответить | 2,4 % | 3,8 % |
| <i>Как Вы относитесь к посещению лекций в онлайн-формате?</i> | | |
| всегда посещаю и внимательно слушаю | 12,3 % | 24,5 % |
| посещаю, но занимаюсь при этом своими делами | 63,4 % | 43,5 % |
| посещаю, но не все лекции/практические занятия | 16,5 % | 23,1 % |
| не посещаю, т. к. мне не интересен такой формат занятий | 7,8 % | 8,9 % |

Исходя из полученных эмпирических данных, наиболее комфортный переход к гибридной форме обучения наблюдается у студентов 1, 2 курсов. Среди них высок процент тех, кто «хорошо» адаптировался к условиям смешанного формата обучения – 76,3 %, в то время как доля таких обучающихся на четвертом курсе – 43,2 %. Кроме того, выпускники, у которых процесс адаптации прошел «неудовлетворительно» – 27,9 %, наряду с этим студенты первых двух курсов составляют всего 1,3 %. Гибридным форматом обучения довольны 59,8 % студентов первых двух курсов и 14,4 % обучающихся выпускного курса. Среди последних наибольшее количество выбрали вариант ответа «скорее нет, чем да» (47,6 %), что позволяет сделать вывод об их негативном отношении к предлагаемому способу организации учебного процесса.

Интерес также представляют ответы, данные на вопрос об изменении уровня мотивации с наступлением периода гибридного режима обучения. Студенты 1, 2 курсов отмечают увеличение уровня мотивации – 45,6 %, вариант «не увеличился» выбрали 23,5 %. Вместе с этим у большинства выпускников 4 курса также не произошло изменения мотивационного уровня – 37,8 %, однако повышение мотивации наблюдается у 31,4 % опрошенных, одновременно с этим ее понижение отмечено у 29,3 %. Иными словами, переход на новый формат обучения оказал большее влияние на студентов-выпускников. Наблюдается значительное снижение уровня их мотивации (29,3 %) либо его стагнация (37,8 %). Одновременно с этим наиболее заметно повышение мотивационной составляющей у 1,2 курсов – 45,6 %.

Также несомненную значимость представляют ответы, полученные на вопрос о том, насколько ответственно студенты относятся к посещению занятий в онлайн-формате. Результаты сравнительного анализа обоих курсов позволяют сделать вывод об одинаковом отношении студентов к посещению лекций: вариант ответа «посещаю, но занимаюсь при этом своими делами» выбрали 63,4 % опрошенных студентов 1, 2 курсов и 43,5 % выпускников 4 курса; «всегда посещаю и внимательно слушаю» отметили лишь 12,3 % и 24,5 % соответственно. Таким образом, большая часть студентов относится формально к посещению занятий в онлайн-режиме, предпочитая заниматься при этом более интересными делами, чем посещение и прослушивание лекции. В связи с вышесказанным можно сделать вывод о том, что положительное отношение к гибриднему формату обучения наблюдается у студентов первых двух курсов, которые только адаптируются к такому режиму проведения занятий и воспринимают этот процесс в качестве нормы. Стоит отметить, что обучающиеся 1, 2 курсов не застали период офлайн обучения и им легче воспринять тот формат занятий, который им предлагается. В то время как выпускники 4 курса изначально адаптировались к традиционной форме проведения занятий, и в настоящее время вынуждены переориентироваться на новый формат обучения, что сказывается на их мотивационном уровне и отношении к смешанному режиму образовательного процесса.

Некоторыми учеными высказывается мнение о том, что для эффективной адаптации обучающихся в высшем учебном заведении необходим высокий уровень мотивации, направленный на успех и учебную деятельность [1, 6].

В связи с этим в рамках проведенного исследования нами были выявлены наиболее значимые мотивы учебной деятельности и их взаимосвязь с гибридным форматом организации обучения. Для этого использовался первый вариант методики А.А. Реана и В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (вариант 1). Опрос был проведен среди обучающихся 1, 2 и 4 курсов. Выбор был остановлен на обучающихся первых двух курсов, так как они находятся в стадии профессионального самоопределения и адаптации к процессу обучения в гибридном формате, в то время как выпускники последних курсов застали период офлайн обучения и их мотивационная составляющая могла претерпеть значительные изменения. Результаты опроса по методике А.А. Реана и В.А. Якунина представлены в табл. 2.

Таблица 2

Ранжирование наиболее значимых мотивов учебной деятельности

| 1,2 курсы | | | 4 курс | | |
|-----------|---|--------|--------|---|--------|
| Ранг | Мотив | | Ранг | Мотив | |
| 1 | Стать высококвалифицированным специалистом | 78,1 % | 1 | Получить диплом | 73,4 % |
| 1 | Получить диплом | 78,1 % | 2 | Получить интеллектуальное удовлетворение | 67,3 % |
| 2 | Приобрести глубокие и прочные знания | 74,3 % | 3 | Стать высококвалифицированным специалистом | 60,2 % |
| 3 | Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности | 65,3 % | 4 | Приобрести глубокие и прочные знания | 53,4 % |
| 4 | Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» | 43,4 % | 5 | Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности | 43,4 % |
| 5 | Постоянно получать стипендию | 30,3 % | | | |

Проведенный опрос предполагает выбор из 16 мотивов пяти наиболее значимых, которые затем ранжируются исходя из частоты выбора. Согласно полученным эмпирическим данным наиболее ценными для студентов первых двух лет обучения являются мотивы «получить диплом» и «стать высококвалифицированным специалистом» (78,1 %). Для выпускников также важно по окончании учебы получить диплом (73,4 %). Однако стать высококвалифицированным специалистом стремятся 60,2 % студентов. Стоит отметить, что ценными мотивами для обучающихся 1, 2 курсов выступают успешная учеба, сдача экзаменов на «хорошо» и «отлично» (43,4 %) и возможность постоянного полу-

чения стипендии (30,3 %), то есть материальная составляющая играет важную роль в мотивационной иерархии студентов. Однако у студентов четвертого курса такие мотивы отсутствуют и не являются значимыми. Можно объяснить это тем, что многие из них имеют доход в виде подработки или полноценной работы и стипендия не имеет для них существенного значения. Второе место в системе значимых мотивов занимает важность «получения интеллектуального удовлетворения» (67,3 %), в то время как студенты 1, 2 курсов не считают данный мотив главным. Это позволяет сделать вывод об осознанности у будущих педагогов дошкольного образования, обучающихся на 4 курсе, получения именно этой профессии, они ответственно подходят к процессу приобретения знаний, которые в дальнейшем будут им нужны в их профессиональной деятельности. Одновременно с этим для них не представляется значимым мотив «успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», что говорит об их незаинтересованности в получаемых отметках, но важна возможность удовлетворения интеллектуальной потребности. Кроме того, выпускники желают «приобрести глубокие и прочные знания» (53,4 %), однако среди обучающихся первых двух курсов такой процент выше и составляет 74,3 %.

Таким образом, значимость мотивов у студентов 1, 2 и 4 курсов различна. Мотивация обучающихся первых двух курсов больше связана с поставленными жизненными целями, такими как успешное окончание высшего учебного заведения, обеспечение будущей профессиональной деятельности и материальной стороной вопроса. Для студентов выпускного 4 курса значимым также представляется возможность успешного завершения обучения в вузе, удовлетворение собственных интеллектуальных потребностей и самореализация в дальнейшей профессиональной деятельности.

Выводы и рекомендации. Исходя из результатов диагностического инструментария, можно констатировать, что обучающиеся 1, 2 курсов легче адаптируются к гибриднему формату обучения (76,3 %). Как следствие, уровень мотивации большинства из них увеличивается и концентрируется на жизненных ценностях, таких как успешное окончание высшего учебного заведения, обеспечение будущей профессиональной деятельности и материальная составляющая. Сложнее адаптация проходит у студентов 4 курса: большую часть выпускников не устраивает существующий формат организации учебного процесса (47,6 %). В связи с этим, можно выдвинуть предположение о том, что из-за недостатка личного общения с преподавателями и сверстниками, формального отношения к лекциям и практическим занятиям в онлайн-формате, у студентов снижается уровень мотивации к обучению, что отражается на развитии учебных и профессиональных мотивов деятельности выпускников. На наш взгляд, на адаптацию студентов к гибриднему режиму обучения и трансформацию мотивов учебной деятельности оказать существенное влияние мог фактор, заключающийся в том, что обучающиеся 1, 2 курсов приступили к образовательному процессу сразу в онлайн-режиме и имели уже непосредственный опыт к моменту перехода на смешанный формат, в то время как студенты 4 курса изначально учились в офлайн-формате и привыкли к занятиям в их традиционной форме, поэтому адаптироваться к дистанционной или гибридной форме им было сложнее.

Проведенное исследование по изучению мотивации будущих педагогов дошкольного образования в период гибридного обучения поможет внести коррективы в организацию процесса обучения и воздействовать на определенные аспекты мотивационной сферы обучающихся, в числе которых учебные и профессиональные компоненты. Результаты исследования могут быть использованы высшими учебными заведениями при организации учебного процесса в формате гибридного обучения. Учитывая степень развития мотивационной сферы, преподаватель может выстраивать определенным образом свое занятие и воздействовать на какой-либо из компонентов учебной и профессиональной мотивации студентов.

Литература

1. Алтынова Н.В. Физиологический статус студентов-первокурсников в условиях адаптации к обучению в вузе / Н.В. Алтынова, А.В. Панихина, Н.И. Анисимов, А.А. Шуканов // *В мире научных открытий*. – 2009. – № 3–2. – С. 99–103.
2. Гонина О.О. Особенности учебной мотивации и направленности локуса контроля будущих педагогов дошкольного образования // *Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум»*. – Новосибирск, 2016. – С. 49–52.
3. Ланевская В.М. Особенности профессионально-педагогической мотивации учащихся-будущих педагогов дошкольного образования // *Материалы XVII Аспирантских чтений: Актуальные проблемы педагогических исследований*. – Минск, 2021. – С. 227–231.
4. Несына С.В. Динамика мотивационной сферы будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки // *Образовательный вестник «Сознание»*. – 2019. – Т. 21. – № 10. – С. 41–46.
5. Рогова Е.Е. Взаимосвязь профессиональных представлений и трудовой мотивации педагогов дошкольных образовательных учреждений / Е.Е. Рогова, И.А. Панкратова // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2016. – Т. 4. – № 6. – С. 1–7.
6. Стручкова Ю.В. К проблеме развития учебной мотивации первокурсников в условиях дистанционного обучения / Т.Г. Корякина, Ю.В. Стручкова // *Современные наукоемкие технологии*. – 2021. – № 5. – С. 215–220.
7. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. – СПб: Изд-во Михайлова: Полиус, 1998. – 638 с.

УДК 811.531(371.3)

**Л.А. Воронина, к.п.н., доцент
Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Россия**

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗНИЦЫ УРОВНЯ ОБУЧЕННОСТИ КОРЕЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ В ОЧНОМ И ГИБРИДНОМ ФОРМАТАХ

Аннотация. Ситуация с пандемией COVID-19 и её последствиями поспособствовала возникновению гибридного формата обучения, внося определенные изменения не только в сам процесс формирования иноязычной коммуникативной компетентности, но и повлияв на результаты обучения, в том числе и корейскому языку. Попытка систематизировать всю информацию, касающуюся этого вопроса, приводит к необходимости изучения как параметров оценивания видов речевой деятельности, в соответствии с которыми и определялись промежуточные результаты, так и условий обучения. Анализ полученных результатов свидетельствует о снижении общего балла обучающихся за экзаменационное испытание в конце первого семестра, реализованного в условиях гибридного формата обучения. Вопрос заклю-

чается в том, какой из видов речевой деятельности на корейском языке оказался самым уязвимым в рассматриваемых условиях и, самое главное, почему, т. к. от этого будут зависеть способы и приёмы обучения корейскому языку, необходимые для повышения уровня обученности в подобных условиях. Исходя из вышеуказанного, **цель исследования** – описать условия обучения студентов корейскому языку в рамках первого семестра; осуществить сравнение результатов обучения с предыдущими потоками и выявить разницу; проанализировать, как формат обучения повлиял на изменение его результатов; сформулировать причины изменения показаний уровня обученности в разных форматах. **Методы исследования:** теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения психологической, педагогической и научно-методической литературы; рефлексивно-системный анализ обоснованной организации педагогической деятельности; эмпирические методы: констатирующий эксперимент; статистические методы: количественный и качественный анализ полученных данных. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов: в гибридном формате чтение и письменная речь на корейском языке усваиваются лучше, чем в очном, и, наоборот, монологическая и диалогическая речь – хуже. При этом, из-за высокого отягощения обучения корейскому языку экстралингвистической информацией, в гибридном формате возможным представляется формирование только рецептивных видов речевой деятельности. Возникает необходимость оптимизации технических возможностей программно-методического обучающего комплекса, с помощью которых происходит обучение в гибридном формате, а также пересмотр содержания такого обучения. Результаты исследования могут быть использованы преподавателями при разработке обучающих корейскому языку комплексов, в том числе и электронных учебников, реализуемых в системе непрерывного образования. Запланировано продолжение исследования в рамках оптимизации содержания и средств обучения, а также форм учебной работы обучающихся в дистантном формате.

Ключевые слова: гибридное обучение; корейский язык; параметры оценивания.

**L.A. Voronina, Dr.PhD Associate professor
Moscow City University
Moscow, Russia**

RESULTS OF THE RESEARCH OF THE KOREAN LANGUAGE EDUCATIONAL LEVELS' DIFFERENCE ACHIEVED IN FULL-TIME AND BLENDED LEARNING

Abstract. The situation with the COVID-19 pandemic and its consequences contributed to the emergence of a blended learning making certain changes not only in the process of foreign-language communicative competence' formation, but also affecting the results of learning, including the Korean language. An attempt to systematize all information related to this issue leads to the need to research both the parameters for evaluating skills according to which the results of the Korean language educational level and the conditions of training were determined. Analysis of the results shows a decrease in the total score of students' educational level for the examination test at the end of the first semester of the blended learning period. The problem is which of the Korean language skills turned out to be the most vulnerable in the conditions of blended learning and why, because teaching the Korean language is necessary to increase the level of education in such conditions will depend on this. Based on the foregoing, **the aim of the study** is to describe the conditions for students who study Korean in the first semester; compare educational results and identify differences; analyze how learning conditions have affected the results of learning; formulate reasons for changing the educational levels' scores in different formats of teaching.

Research methods: theoretical methods, among which there is the analysis of the research subject based on the study of psychological, pedagogical and lingvodidactical literature; reflective-system analysis of the justified organization of pedagogical activity; empirical methods: experiment; statistical methods: qualitative and quantitative analysis of the research results.

Discussion and Conclusions. *The conducted research allows us drawing a number of conclusions. Reading and writing in Korean are better learned in blended learning than monologue and dialog which are learned worse. At the same time, only receptive skills in Korean are possible to be taught in blended learning as at the same time huge extralinguistic information must be learned. There is a need to optimize the technical capabilities of e-textbook, with the help of which teaching is carried out in blended learning, as well as to revise the content of such education. The results of the study can be used by teachers-developers of Korean textbooks, including e-textbooks implemented in the educational system. It is planned to continue the study in the framework of optimizing the content of teaching and its tools as well as the students' ways of learning in blended learning*

Keywords: *blended learning, the Korean language, evaluation parameters.*

Введение. В настоящее время непрерывная система образования Российской Федерации начала постепенно возвращаться в привычный режим работы после почти двухлетней ситуации с пандемией COVID-19 и следующим в связи с ней установлением одного за другим разных форматов обучения: удалённого, дистанционного, смешанного и гибридного. Несмотря на дискуссионность вопроса по наименованию той или иной разновидности упомянутых выше форматов, речь, по сути, идёт о совместной деятельности обучающего(-их) и обучающегося(-ихся) при посреднической роли технического устройства с выходом в интернет, т. е. о «дистантном» [5: 45] обучении. В этом смысле представляется возможным противопоставлять очный формат гибриднему по той причине, что в зависимости от условий работы конкретного учебного заведения и его региональной принадлежности временные периоды установленного формата обучения разнятся даже в пределах одного города. Так, например, при условии стопроцентной вакцинации всех членов студенческой группы на корейском отделении Института иностранных языков МГПУ в течение осеннего семестра 2021–2022 учебного года можно было заниматься очно до первого случая заболевания кого-либо из группы. Таким образом какие-то группы практически не покидали аудиторий корпуса, а какие-то появлялись в них не часто. Кроме того, положение о реализации гибридного формата допускало дистантное присоединение студента к очной группе не только в случае болезни. В итоге, так или иначе, новые условия обучения повлияли на обученность корейскому языку.

Под обученностью, вслед за П.С. Лернером, подразумевается результат процесса обучения «преодолевать познавательные барьеры» [4: 202]. В нашем случае (первый семестр обучения корейскому языку) барьером рассматриваются, во-первых, новая система [корейского] языка и, во-вторых, в силу максимальной культурной дистанции контактирующих языков и стоящих за ними культур, социокультурная интерференция, а результатом их преодоления – 1) сформированные языковые и речевые навыки и умения (аудирование, говорение, чтение и письменная речь); 2) сформированное умение «дифференцировать потенциального собеседника на рецептивном и продуктивном уровнях» [2: 82]. Если преследовать эту цель, то вне зависимости от специфики вуза уровень обученности после начального этапа обучения корейскому языку как специальности (конец первого семестра) будет характеризоваться одинаково, измеряться одними и теми же параметрами, используя которые становится возмож-

ным выяснение количественных и качественных показателей сформированности запланированной цели в разных условиях обучения. В предлагаемой статье представлены результаты обученности корейскому языку на начальном этапе в сравнении двух форматов: очного и гибридного.

Условия обучения и описание параметров обученности. Количество аудиторных часов на семестровое изучение корейского языка как специальности (первый семестр) в рассматриваемых условиях колеблется от 252 до 272 (16–18 часов в неделю): 252 в Государственном академическом университете гуманитарных наук (ГАУГН) и 272 в Московском городском педагогическом университете (МГПУ). Согласно государственным нормам для проведения промежуточных испытаний, экзамен длится 30 минут, в течение которых проверяется уровень сформированности коммуникативных умений: чтение и устная речь (аудирование и говорение в монологической и диалогической формах). Здесь следует отметить, что уровень обученности письменной речи в первом семестре из-за специфики корейского языка (сложности) не выносится в отдельный пункт, но в качестве дополнительных баллов засчитывается работа с прописями, что представлено в табл. 1.

Таблица 1

Фрагмент технологической карты с параметрами оценивания

| Форма отчетности | Количество аттестацион. мер | Количество баллов | |
|--|-----------------------------|-------------------|-------------|
| | | максимальное | минимальное |
| Инвариантная | | | |
| Ответы на вопросы по тексту | 5 | 50 | 26 |
| Диалогическая речь | 1 | | |
| <i>соответствие заданным условиям</i> | | 5 | 3 |
| <i>композиционная структура</i> | | 5 | 2 |
| <i>лексико-грамматическое оформление</i> | | 5 | 3 |
| <i>отсутствие пауз нерешительности</i> | | 5 | 1 |
| Высказывание по заданной теме | 1 | | |
| раскрытие темы | | 5 | 3 |
| композиционная структура | | 5 | 1 |
| лексико-грамматическое оформление | | 5 | 3 |
| Вариативная | | | |
| 1. Прописи | том прописей | 5 | 3 |
| 2. Стихотворение | 1 | 5 | 3 |
| 3. Знание любого (на выбор преподавателя) языкового правила наизусть | 1 | 5 | 3 |
| Итого: | | 100 | 51 |

Что касается умения дифференцировать потенциального собеседника на корейском языке, то как главная предметная цель обучения первого семестра оно складывается из совокупности сформированных фонетических, лексических и грамматических навыков, составляющих основу для видов речевой деятельности и, в том числе в силу своей продуктивности, ярче всего проявляется в *диалогической речи*, когда надо быстро переключаться с одной формы вежливости на другую в зависимости от контекста ситуации устно-речевого общения, а, значит, менять адресивы, лексические единицы разной ступени вежливости и грамматические формы предикативов, являющиеся маркерами этой вежливости и подкрепляемые соответствующими фонетическими средствами. Такое предметное содержание речи кодируется параметром для проверки под названием «*лексико-грамматическое оформление*», а её качественные характеристики: краткость, содержательная и языковая эллиптичность, повышенная имплицитность, экспрессивность, усиленная акцентуация, стилистическая адекватность и отклонения от норм выражения мысли [1: 274–275] – параметром «*соответствие заданным условиям*». Но не только перечисленные выше характеристики входят в содержание обозначенного параметра.

Помимо указанных выше качественных характеристик диалогической речи в лингводидактике рассматриваются также и другие, а именно: соблюдение зрительного контакта со слушающим и сочетание вербальных и невербальных средств общения (язык тела), которые в отношении корейского языка считаются крайне важными, в связи с чем обязательно должны быть усвоены как экстралингвистическая информация [3: 1]. Если диалогическое общение обучающихся осуществляется корректно не только вербально, но и невербально, то собеседники реагируют на речевое поведение друг друга адекватно, без пауз нерешительности, что закреплено в параметре «*отсутствие пауз нерешительности*».

Для выяснения уровня достижения поставленной цели на экзаменационном испытании предлагается составление диалогического единства, содержащего максимальное количество видов реплик: вопрос–ответ, вопрос–вопрос, сообщение–вопрос, сообщение–сообщение, сообщение–реплика-подхват, продолжающая высказанную мысль. Такое диалогическое единство должно соответствовать изученной за прошедший семестр коммуникативной теме и характеризоваться структурной и семантической законченностью, что оформляется в параметр контроля под названием «*композиционная структура*». Таким образом, уровень обученности диалогической речи, указывающий на продуктивную сформированность умения дифференцировать потенциального собеседника определяется четырьмя параметрами: 1) соответствие заданным условиям; 2) композиционная структура; 3) лексико-грамматическое оформление; 4) отсутствие пауз нерешительности, представленных в табл. 1.

Цель исследования. После осуществления констатирующего эксперимента, процесса обучения корейскому языку студентов в гибридном формате в первом семестре 2021–2022 учебного года, и выяснения уровня их обученности в период зимней сессии было запланировано сравнить полученные результаты с подобным обучением двумя годами раньше, а затем проанализировать, как формат обучения повлиял на его результаты и почему, выявить причины.

База исследования. В исследовании принял участие 71 студент первого курса из Государственного академического университета гуманитарных наук (ГАУГН) и Московского городского педагогического университета (МГПУ). Выборка была разделена на три потока в зависимости от учебного года: 2019–2020 (21 девушка, 2 группы), 2020–2021 (10 девушек, 1 группа) и 2021–2022 (38 девушек и 2 молодых человека, три группы, причём обучалось 40 девушек, но экзамен сдавали только 38). Представляется важным отметить более высокий базовый уровень подготовленности студентов последнего потока благодаря более высокому конкурсу вступительных испытаний в МГПИ и соответствующему проходному баллу – от них логично ожидать более высокие результаты постэкспериментального среза.

Языку все они обучались с помощью учебника «Простой корейский», выполняя одинаковые упражнения и задания для достижения поставленной цели. Первый поток обучался только очно, второй очно (02.09–07.10) и исключительно дистантно (12.10–13.01), а третий очно (03.09–27.10) и в гибридном формате (29.10–28.12).

В качестве **методов исследования** были использованы *теоретические*: 1) основные (анализ предмета исследования на основе изучения психологической, педагогической и научно-методической литературы, рефлексивно-системный анализ обоснованной организации педагогической деятельности, научное наблюдение, констатирующий эксперимент) и 2) вспомогательные (хронометрирование, беседы с участниками проведения исследования); *статистические* (количественный и качественный анализ полученных данных) и *общенаучные*: анализ полученных результатов, синтез, описание, интерпретация.

Хронометрирование осуществлялось в форме записи экзаменационного испытания второго потока с помощью платформы “Zoom”, а третьего – веб-камеры и платформы “Teams”, поэтому была возможность после экзамена ещё раз всё внимательно проанализировать.

Особым предметом наблюдения выступил язык тела как показатель интегрируемых обучающимися осознаваемых и неосознаваемых процессов, говорящих об их готовности к общению на корейском языке.

Данные по каждому пункту контроля вычислялись с помощью методики «среднего арифметического», т. е. как число, равное сумме всех чисел множества, делённой на их количество, а именно: складывались баллы (отметки выставлялись по пятибальной шкале) всех участников экзаменационных испытаний по каждому пункту проверки и полученный результат делился на их количество.

Результаты исследования представляется целесообразным рассматривать в виде трёх графиков, предложенных на рис. 1, наглядно отражающих уровень обученности студентов за последние три учебных года по-порядку, из года в год.

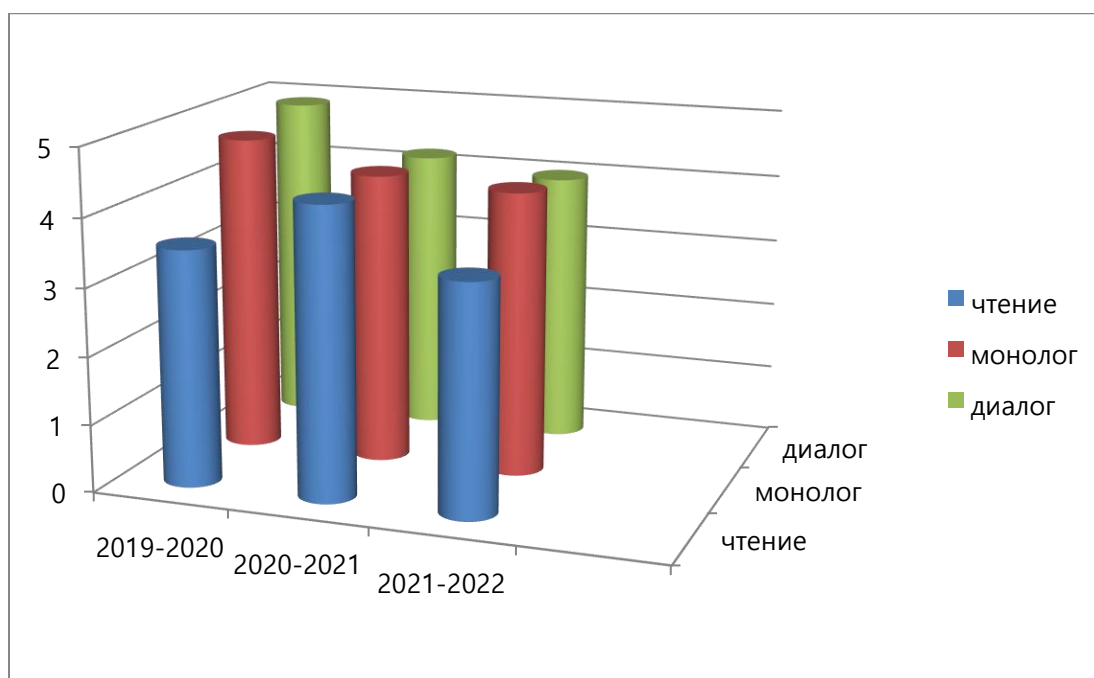


Рисунок 1. Уровень обученности студентов с 2019 по 2022 гг.

Согласно предложенному на рисунке графику, *рост показателей* уровня обученности студентов во время дистанционного и гибридного форматов имеет чтение, что неудивительно, т. к. второй и третий потоки вынуждены были больше обращаться к нему ещё и в учебных целях, когда вместо аудиторной доски использовался чат встречи, где записывалось всё, что обычно проговаривается на занятии устно, в том числе и по причине плохой интернет-связи.

При этом, показатели монологической речи у последних двух потоков *снизились*. Анализ отметок указывает сначала на параметр «композиционная структура», а потом – на «лексико-грамматическое оформление». Связано это с тем, что каждое монологическое высказывание предназначено, прежде всего, для определенного реципиента и находит своё отражение в построении дискурса и выборе его соответствующего лексико-грамматического оформления. Без многочисленных тренировок с непосредственным реципиентом в лице пусть и одноклассника, успехов добиться трудно, т. к., по правилам корейского этикета, реципиент должен всегда как-то реагировать на высказывание собеседника: поддакивать, кивать головой, проявлять эмоции на лице и т. п., а при выключенном экране, что предпочитали делать студенты, невербальная реакция остаётся нереализованной.

По этой же причине больше всего *снизились* показатели диалогической речи у студентов с техническим устройством как посредником обучения. Абсолютно все параметры диалогической речи среагировали и на плохую связь, и на выключенный экран, и на лицо вместо всего тела, которое должно выражать не только эмоции в общении с партнёром, но и принимать определенные этикетом изучаемой культуры позы. В целом, вопреки ожиданиям в связи с изначально более высоким потенциалом третий поток продемонстрировал низкий уровень обученности корейскому языку.

Заключение. Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что в гибридном формате чтение и письменная речь на корейском языке усваиваются лучше, чем в очном, и, наоборот, монологическая и диалогическая речь – хуже. При этом, из-за высокого отягощения обучения корейскому языку экстралингвистической информацией, в гибридном формате при равных условиях возможным представляется формирование только рецептивных видов речевой деятельности. В связи с этим возникает необходимость исследования выбора иного подхода к обучению, способствующего более эффективному формированию умений говорения на корейском языке, в том числе и посредством технических возможностей программно-методического обучающего комплекса, с помощью которых происходит обучение в гибридном формате, и, как следствие, пересмотр содержания такого обучения.

Запланировано продолжение исследования в целях оптимизации подхода к обучению и всего, что с этим связано, а также форм учебной работы обучающихся в дистантном формате.

Литература

1. Бердичевский А.Л. *Методика межкультурного иноязычного образования в вузе: учеб. пособие* / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, Е.Г. Тарева; под общ. ред. А.Л. Бердичевского. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 368 с.

2. Воронина Л.А. *Формирование социокультурной компетенции при обучении устно-речевому общению на корейском языке на основе видеосюжетов (на начальном этапе обучения в неязыковых вузах): дис. ... канд. пед. наук.* СПб, 2004. – 254 с.

3. Воронина Л.А., Летун С.А. *Экстралингвистическая информация и её объяснительный потенциал в обучении корейскому языку // Общество. Коммуникация. Образование.* – 2021. – Т. 12. – № 1. – С. 92–103.

4. Лернер П.С. *Обученность и образованность // Народное образование.* – 2011. – № 9. – С. 195–202.

5. *Словарь русского языка короновирусной эпохи.* – СПб.: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. – 550 с.

УДК 378.1

**Н.Г. Гаврилова, к.пед.н., доцент,
Е.Г. Хрисанова, д.пед.н., профессор,**

**Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева,
Чебоксары, Россия**

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Аннотация. Сложившаяся социокультурная ситуация характеризуется негативными свойствами, одним из которых является падение духовности и нравственности людей. Действенным фактором борьбы с этим недостатком должна стать общеобразовательная школа, призванная воспитывать граждан, готовых к жизни в поликультурном мире. Школа должна иметь сложившуюся духовную культуру, складывающуюся из атмосферы нравственных отношений субъектов образовательного процесса, микроклимата на уроках и во внеурочной деятельности. Создание духовной культуры школы невозможно без духовно развитого учителя, обладающего этическим иммунитетом для противостояния разлагающим явлениям в микро и макросреде. Средством воспитания духовности личности выступает

народная педагогика с ее традициями и обычаями как духовными основами личности (Л.П. Бueva [2]). Целью исследования является выявление педагогических условий профессиональной подготовки будущих учителей на основе этнопедагогического подхода.

Методы исследования: анализ сущности этнопедагогического подхода и его потенциала для подготовки духовно развитого учителя в научно-педагогической литературе; изучение опыта подготовки будущих учителей в ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, анкетирование студентов.

Выводы и рекомендации. Методологической основой организации этнопедагогической подготовки будущих учителей являются этнопедагогическая теория, разработанная Г.Н. Волковым [3], концепция этноса С.С. Арутюнова [1] и сложившийся на их базе этнопедагогический подход.

Ключевые слова: будущие учителя, профессиональная подготовка, образовательный процесс вуза, этнопедагогический подход.

*N.G. Gavrilova, Dr. PhD Associate professor,
E.G. Khrisanova, Dr. PhD Professor,
I.Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University,
Cheboksary, Russia*

FUTURE TEACHERS TRAINING FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY ON THE BASIS OF ETHNOPEDAGOGICAL APPROACH

Abstract. *The current socio-cultural situation is characterized by negative properties, one of which is the decline of spirituality and morality of people. An effective factor in combating this disadvantage should be a comprehensive school designed to educate citizens who are ready for life in a multicultural world. The school should have an established spiritual culture, which is formed from the atmosphere of moral relations of the subjects of the educational process, the microclimate in the classroom and in extracurricular activities. The creation of a spiritual culture of the school is impossible without a spiritually developed teacher who has ethical immunity to resist the corrupting phenomena in the micro and macro environment. Folk pedagogy with its traditions and customs as the spiritual foundations of personality acts as a means of educating the spirituality of the individual (L.P. Bueva). The aim of the study is to identify the pedagogical conditions for the professional training of future teachers based on an ethnopedagogic approach.*

Research methods: analysis of the essence of the ethnopedagogical approach and its potential for the training of a spiritually developed teacher in scientific and pedagogical literature; study of the experience of training future teachers at the I.Ya. Yakovlev ChSPU, student questionnaire.

Keywords: future teachers, professional training, educational process of university, ethno pedagogical approach.

Введение. Эффективное функционирование современной общеобразовательной школы в условиях мультикультурализма, миграции населения и интернационализации образования невозможно без квалифицированных, компетентных, готовых к работе в таких условиях педагогических кадров. Действенным средством приведения содержания подготовки будущих учителей в соответствие с современными требованиями является этнопедагогический подход, предполагающий обращение к народной культуре во всех ее проявлениях, включая народные обычаи и традиции воспитания и обучения.

Необходимость формирования этнопедагогической компетентности педагога в условиях поликультурного образовательного пространства указана в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 го-

да», ставящей перед системой образования задачу обеспечить «...сохранение, распространение и развитие национальной культуры», а также «...развитие культуры межэтнических отношений» [6].

Значительный опыт продуктивного решения исследуемой проблемы накоплен в педагогических вузах Поволжского региона. С учетом положений этнопедагогического подхода строится изучение дисциплин педагогического цикла. Этнопедагогическим материалом насыщены такие разделы дисциплины «Педагогика» как история образования и педагогической мысли, теория воспитания, педагогические технологии.

Вместе с тем, проведенное исследование показало, что только теоретической подготовки, организуемой таким образом, недостаточно. В результате анкетирования 142 студентов направления подготовки «Педагогическое образование» было выявлено недопонимание будущими педагогами роли этнопедагогика для воспитания подрастающего поколения (61,2 % студентов), нежелание обращаться к народным традициям воспитания и обучения (60 % студентов), незнание традиционных педагогических методов и средств (57,8 % студентов).

Вышесказанное свидетельствует об актуальности проблемы построения процесса профессионально-педагогической подготовки будущих учителей на основе реализации этнопедагогического подхода.

Теоретический анализ литературы. Этническая, народная культура составляет предмет исследования ученых в различных областях знания. С.С. Артюнов при обосновании своей концепции этноса исходил из понимания его ведущей функции в обеспечении «информационной защиты каждого его представителя в условиях нестабильности в окружающей среде [1]. Представители российской педагогики (Л.П. Карпушина [5], А.Б. Панькин [7] и др.) рассматривали этнонациональную идентичность как необходимое условие для понимания общечеловеческих ценностей. Всеми учеными признается необходимость уделения специального внимания развитию национально-региональных компонентов общей системы образования, способствующих не только повышению эффективности решения дидактических задач, но и обеспечивающих нормализацию межэтнических и межличностных отношений в поликультурном обществе.

Большое значение ряд исследователей (Л.К. Гребенкина [4], М.Г. Харитонов [10] и др.) придают внесению этнопедагогического компонента в содержание профессиональной подготовки учителя. Они считают, что педагогам необходимо владеть умениями проектирования обучающих и воспитательных действия с учетом традиций народной педагогики, народных обычаев и средств обучения и воспитания подрастающего поколения.

В научно-педагогической литературе проблему этнопедагогической подготовки будущих учителей поднимал Г.Н. Волков [3]. Он отмечал, что учебно-воспитательный процесс в тесной его взаимосвязи с национальными и этническими традициями воспитания, используя многовековой опыт народа, идеи и ценности народной педагогики должен осуществляться учителем на этапе начального образования.

Этнопедагогический подход к подготовке учителя предполагает, с одной стороны, учет культурно-исторических традиций этноса, выработанных народной педагогикой, этнопедагогических ценностей воспитания детей, с другой – личностное освоение этнопедагогических ценностей, знаний и умений воспитания подрастающих поколений как представителей определенного этноса [8; 9]. Суть этого подхода заключается в учете этнической идентичности воспитуемого, в опоре на традиционные и культурные ценности народа, этнические стереотипы, менталитет, ритуалы, что помогает сформировать нравственную и культурно образованную личность.

Анализ литературы показал, что в последнее время в системе профессиональной подготовки учителей наряду с личностно-ориентированным, компетентностным, культурологическим, аксиологическим подходами актуальными становятся вопросы этнопедагогического подхода к подготовке учителя.

Цель исследования: выявление педагогических условий профессиональной подготовки будущих учителей на основе этнопедагогического подхода

Методы исследования: анализ научных исследований, посвященных феноменам этнокультуры и этнопедагогики, этнопедагогического подхода в воспитании и обучении; опрос студентов педагогических вузов; анализ опыта профессионально-педагогической подготовки будущих учителей.

Результаты исследования.

Г.Н. Волков при разработке теории этнопедагогики исходил из анализа этнокультурной и образовательной системы Чувашской Республики, культурного наследия чувашского народа. Значительную роль в оформлении этнопедагогики сыграло педагогическое наследие чувашского деятеля народного просвещения И.Я. Яковлева. В своем «Духовном завещании чувашскому народу» он призывал к сохранению важнейших морально-этических ценностей (трудолюбие, почтительность к старшим, доброта, честность и др.), на которые необходимо опираться как в повседневной жизни, так и в деле сохранения и развития нации [11].

Изучение этнокультурной и образовательной среды ЧГПУ им. И.Я. Яковлева позволило предположить, что эффективной подготовке студентов педагогических вузов на основе этнопедагогического подхода способствует реализация педагогических условий: создание полиэтнической и поликультурной образовательной среды в вузе; интеграция теоретической этнопедагогической подготовки студентов и их практической подготовки путем включения этнопедагогического аспекта в программы всех видов практики.

Этнопедагогический подход, автором которого является чувашский ученый-педагог Г.Н. Волков [3], определяет всю деятельность университета по подготовке будущих учителей. Слова Г.Н. Волкова о том, что все народы – великие педагоги, все великие педагоги – народны [3], послужили основанием для открытия в ЧГПУ им. И.Я. Яковлева Научно-исследовательского института этнопедагогики (НИИЭ). Миссией института стало изучение регионально-этнической педагогики и культуры воспитания, пропаганда и актуализация традиций воспитания и обучения не только чувашского, но и других народов. Сотрудниками института проводятся научные исследования в области этнопедаго-

гики, полученные результаты внедряются в образовательный процесс национальной школы. Все это способствует восстановлению этнопедагогических методов, приемов и средств.

К проведению научно-исследовательской работы широко привлекаются студенты-бакалавры, магистранты, аспиранты. Студенты осваивают экскурсоводческие обязанности и проводят экскурсии по Музею И.Я. Яковлева, созданному в университете. Совместно с сотрудниками института они участвуют в экспедициях, направленных на сбор этнопедагогического материала в местах компактного проживания чувашской диаспоры (Башкортостан, Ульяновская, Самарская, Саратовская области, Татарстан), выступают с докладами по результатам проведенной работы на научно-практических конференциях, ежегодно организуемых НИИЭ.

Участие не только чувашских студентов, но и студентов других национальностей в научной и просвещенческой работе института мотивирует их к осуществлению этнопедагогического диалога культур и способствует гармонизации межэтнических отношений.

Созданию этнокультурно-образовательной среды вуза в немалой степени способствует проведение ряда культурно-воспитательных мероприятий.

Одним из таких мероприятий является конкурс «Чаваш пики» («Чувашская красавица»). Сверхзадачей конкурса является сохранение, развитие и пропаганда чувашской культуры, традиций и обычаев, установление социокультурных связей среди обучающихся. Сопутствующая функция конкурса – выявление и поддержка талантливых студентов.

Участниками конкурса становятся студенты всех факультетов ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, владеющие чувашским языком, знающие чувашские традиции и обычаи, чувашский фольклор, песни, стихи, культуру труда и повседневной жизни и т. п. Эти знания проверяются при выполнении следующих заданий:

– «Творческий конкурс», предполагающий подготовку выступления в одном из видов чувашского народного искусства (песня, танец, декламация стихов или прозы, игра на музыкальных инструментах);

– «Чувашское национальное блюдо», выполнение которого включает не только приготовление и оформление такого блюда, но и его представление на чувашском языке;

– задание «Чувашский стиль» заключается не только в участии студенток в общем дефиле в чувашских национальных костюмах, но и знание ими культурного кода, символики и смыслов чувашской вышивки, без которой невозможно представить ни одного наряда чувашской девушки.

Не менее популярным среди обучающихся вуза стал ежегодный конкурс-фестиваль «Дружба народов», целью которого стало воспитание толерантности среди обучающихся различных национальностей и вероисповедания, их гражданско-патриотическое воспитание.

В подготовке и проведении этнофестиваля принимают участие обучающиеся всех факультетов вуза. Конкурс заключается в подготовке программы представления одной из народностей мира, включающей разработку красочных презентаций с изображениями природы, растительного и животного мира реги-

она проживания представляемой народности, исполнение национальных песен и танцев. Программы оценивает жюри, которым становятся все зрители, пришедшие на конкурс.

Яркие фрагменты, демонстрирующие исторические, музыкальные, кулинарные и другие особенности различных культур, студенты складывают сложную мозаичную картину человечества, учатся лучше понимать своих сокурсников.

Немалый вклад в решение проблемы гармонизации межнациональных, межэтнических и межконфессиональных отношений обучающихся вносит мероприятие-праздник «Навруз». Организуют праздник Совет иностранных студентов, основу которого составляют студенты из Туркменистана, и управление воспитательной и социальной работы университета.

Как известно, Навруз – это праздник для жители многих азиатских стран и ряда российских регионов, символизирующий обновление природы, начало новой жизни.

Праздник проводится масштабно, с приглашением всех желающих. Перед началом мероприятия гостям и зрителям предлагаются блюда туркменской национальной кухни (плов, туркменский национальный хлеб, пишме и др.). В соответствии с традициями, на столах стоят блюда с проросшей пшеницей. Организуется выставка образцов национальной вышивки, одежды, украшений, сувениров.

Мероприятие в университете пользуется большой популярностью, собирая полный зал зрителей уже в течение десяти лет.

Компонентом этнокультурно-образовательной среды вуза является Центр китайского языка и культуры, открытый в 2014 году на базе факультета иностранных языков. Деятельность Центра направлена на приобщение не только студентов университета, но и обучающихся других образовательных организаций к культуре Китая, его истории и языку, привлечение их к развитию российско-китайского сотрудничества. Создание Центра способствовало содержательному расширению этнокультурно-образовательной среды университета, предоставив студентам возможность изучения китайского языка и постижения тонкостей культуры Китая.

Выполняя заповеди, зафиксированные в Завещании чувашскому народу выдающегося просветителя И.Я. Яковлева [3], преподаватели и студенты факультета чувашской и русской филологии проводят значительную работу по пропаганде русского языка. С этой целью в рамках программы установления международных связей Университета Яковлева с университетами ближнего зарубежья был открыт Центр изучения русского языка и культуры на базе школы № 32 имени Жолона Мамытова Министерства образования и науки Кыргызской Республики. Предназначением Центра является содействие реализации программ в области межкультурной коммуникации; адаптации обучающихся из других стран к российской культурно-языковой среде; разработка и реализация образовательных программ, направленных на обучение иностранных граждан русскому языку, ознакомление с русской литературой, обычаями и традициями россиян.

Проводимая работа дает ощутимые положительные результаты. Анкетирование, периодически проводимое среди студентов вуза по итогам их участия в перечисленных выше мероприятиях, показывает возрастание, вызывает чувство гордости за принадлежность к своему этносу (56,3 %), понимание своей ответственности за сохранение своей этнической культуры. Повысился уровень мотивации студентов к межнациональному сотрудничеству и осознания важности толерантности в молодежной среде.

Выводы. Оценка полученных результатов позволяет сделать вывод, что создание в университете этнокультурно-образовательной среды способствует решению следующих задач:

- приобщение будущих педагогов к общечеловеческим и этнокультурным ценностям;
- развитие у обучающихся интереса к культуре, традициям и обычаям различных народов и этносов;
- формирование у студентов толерантности и культуры межконфессиональных и межэтнических отношений.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке рабочих программ дисциплин психолого-педагогического цикла, при изучении проблем профессиональной подготовки будущих учителей.

Литература

1. Арутюнов, С.А. *Народы и культуры: развитие и взаимодействие* / С.А. Арутюнов. – М.: Наука, 1990. – 243 с.
2. Буева Л.П. *Социальная среда и сознание личности* / Л.П. Буева. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 268 с.
3. Волков, Г.Н. *Этнопедagogика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений* / Г.Н. Волков. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
4. Гребенкина, Л.К. *Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования: [Монография]* / Л.К. Гребенкина; М-во образования Рос. Федерации. Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань: Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина, 2000. – 201, [2] с.
5. Карпушина, Л.П. *Этнокультурный подход к образованию и социализации как фактор освоения социокультурных констант современного общества студентами инновационного педвуза* / Г.Г. Зейналов, Е.А. Мартынова, Л.П. Карпушина, Р.Г. Костина / *Социокультурные константы устойчиво-развивающего социума: монография; под ред. Г.Г. Зейналова; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2014. – 94–106.*
6. *Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года // Постановление Правительства Российской Федерации от 4.10.2000 № 751* http://www.consultant.ru/law/podborki/nacionalnaya_doktrina_obrazovaniya_v_rf_do_2025_goda/
7. Панькин, А.Б. *Формирование этнокультурной личности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям педагогического направления* / А.Б. Панькин. – Москва: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: Изд. дом. РАО; 2006. – 279 с.
8. Садыков, Р.М. *Этнопедagogические подходы в образовательном пространстве* / Р.М. Садыков, Г.М. Садыкова // *Молодой ученый*. – 2017. – № 13 (147). – С. 599–601. – URL: <https://moluch.ru/archive/147/41213/> (дата обращения: 18.04.2022).
9. Тришина, Е.С. *Этнопедagogическая подготовка студентов как средство повышения их профессиональной компетентности* / Е.С. Тришина // *Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.)*. – Чита: Издательство Мо-

лодой ученый, 2015. – С. 157–160. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/6985/> (дата обращения: 18.04.2022).

10. Харитонов, М.Г. Этнопедагогическое образование учителей национальной школы: монография / М.Г. Харитонов. – Чебоксары: Чуваши. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева, 2004 (Чуваши. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева). – 329 с.

11. Яковлев И.Я. Духовное завещание чувашскому народу. Чебоксары, 1992. – 30 с.

УДК 373.21

**Ф.С. Газизова, к.п.н., доцент,
Р.Ф. Миннуллина, к.п.н., доцент,
Т.Н. Галич, к.псих.н., доцент,
А.Р. Нуриева, старший преподаватель,
Елабужский институт (филиал) Казанского федерального университета
г. Елабуга, Россия**

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА КОНТЕНТОМ STEAM-ТЕХНОЛОГИЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО КРУЖКА)

Аннотация. В данной статье раскрывается контент STEAM–технологий как новой образовательной технологии, сочетающей в себе несколько предметных областей. Делается обзор STEAM-технологий как инструмента развития критического мышления детей, формирования исследовательских компетенций и навыков работы в группе. Раскрыты особенности использования STEAM-технологий в формировании технической грамотности у детей младшего возраста в условиях работы студенческого научного кружка «Stud-Skils – научные квант-практики». Приводится анализ факторов, способствующих подготовке детей к изучению технических наук, овладению профессиями, связанными с высокими технологиями. Ценно то, что в статье представлены результаты исследования формирования технической грамотности у детей младшего возраста контентом STEAM-технологий в условиях работы студенческого научного кружка «Stud-Skils – научные квант-практики». Обобщены выводы и рекомендации по данной проблематике.

Ключевые слова: образовательный стандарт, STEAM-технологии, техническая грамотность, квант-практики, дошкольный возраст, креативность, коммуникативность.

**F.S. Gazizova, PhD, Associate professor,
R.F. Minnullina, PhD, Associate professor,
T.N. Galich, PhD, Associate professor,
A.R. Nurieva, senior lecturer,
Elabuga Institute (branch) Kazan Federal University,
Elabuga, Russia**

FORMATION OF TECHNICAL LITERACY IN YOUNG CHILDREN WITH THE CONTENT OF STEAM TECHNOLOGIES (FROM THE EXPERIENCE A STUDENT SCIENTIFIC CIRCLE)

Abstract. This article reveals the content of STEAM technologies as a new educational technology that combines several subject areas. A review of STEAM technologies as a tool for the development of critical thinking in children, the formation of research competencies and group work skills is made. The features of the use of STEAM-technologies in the formation of technical literacy in young children in the conditions of the work of the student scientific circle “Stud-Skils – scientific quantum practices” are revealed. An analysis of the factors contributing to the preparation of children for the study of technical sciences, mastery of professions associated with high technologies is

given. It is valuable that the article presents the results of a study of the formation of technical literacy in young children by the content of STEAM technologies in the conditions of the work of the student scientific circle “Stud-Skils – scientific quantum practices”. Conclusions and recommendations on this issue are summarized.

Keywords: *educational standard, STEAM technologies, technical literacy, quantum practices, preschool age, creativity, communication skills.*

Современная концепция дошкольного воспитания показывает важность приобщения детей к миру технического творчества. Целесообразно, как можно раньше развивать и удерживать потенциал детской фантазии, сформировать и усовершенствовать детские способности.

Приоритетом на современном этапе становятся вопросы использования STEAM-технологий в формировании технической грамотности у детей младшего возраста.

Стремительная цифровая трансформация общества ведёт к тому, что самыми востребованными станут профессии, связанные с высокими технологиями: IT специалисты, инженеры big data, программисты.

Система образования реагирует на такой социальный запрос появлением большого количества кружков робототехники, программирования, моделирования (STEM). Однако все чаще и чаще звучит мысль о том, что научно-технических знаний мало. В будущем будут востребованы навыки XXI века, которые часто называют 4К.

Навыки XXI века – особое направление, активно обсуждаемое сейчас на разных уровнях. Суть концепции такова: ключевыми навыками, определявшими грамотность в индустриальную эпоху, были чтение, письмо и арифметика. В XXI же веке акценты смещаются в сторону умения критически мыслить, способности к взаимодействию и коммуникации, творческого подхода к делу.

Таким образом, сформировались основные навыки будущего 4К: коммуникация, кооперация, критическое мышление, креативность. Эти навыки нельзя получить только в лабораториях или из знания определенных математических алгоритмов. Именно поэтому специалистам приходится все больше и чаще учиться STEAM-дисциплинам.

В связи с этим возрастает ответственность образовательных учреждений за их интеллектуальное творческое развитие. Возрастает и востребованность таких педагогических технологий, которые были бы адекватны целям модернизации образования. Одна из них – технология организации исследовательской деятельности студентов.

Под «исследовательской деятельностью студентов» понимается такая форма организации воспитательно-образовательного процесса, при которой студенты ставятся в ситуацию, когда они самостоятельно овладевают понятиями и подходами к решению проблем в процессе познания, организованного учителем, решают творческие задачи с неизвестным заранее результатом. Именно исследовательский подход в обучении позволяет студентам стать участниками творческого процесса, а не пассивными потребителями готовой информации.

Учитывая данные тенденции, а именно, приоритеты использования STEAM-технологий в формировании технической грамотности у детей младшего возраста с одной стороны и, а с другой стороны, организация исследовательского подхода в обучении, как реалий, которые позволяют студентам стать участниками творческого процесса, определили создание на базе кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Елабужского института КФУ студенческого кружка «Stud-Skills – научные квант-практики».

Цель: развитие профессиональных компетенций в области инновационных процессов в дошкольном образовании: ранней профессионализации дошкольников средствами STEAM – образования.

Задачи:

1. Формировать у студентов знания в области инновационных процессов в дошкольном образовании: ранней профессионализации дошкольников средствами STEAM – образования и мини-кванториумами.

2. Формировать у студентов мотивацию к научному творчеству.

3. Развивать креативное восприятие проблемы научного творчества в дошкольном образовании.

Планируемые результаты:

1. Участие студентов в научных мероприятиях.

2. Подготовка научных статей, докладов на конференции.

3. Формирование навыков исследовательской деятельности самопрезентации, публичных выступлений.

Для разработки планов работы кафедры на 2020-2022 учебные годы были привлечены педагогические коллективы ДОО гг. Елабуги, Нижнекамска, Мамадыша и др. базовых экспериментальных площадок, которые входят в сетевое взаимодействие как социальные партнёры.

Далее мы провели работу по выявлению влияния внедрения научных квант-практик на развитие познавательного интереса у дошкольников. Работали над выявлением условий развития познавательного интереса в экспериментальной деятельности в ходе констатирующего эксперимента.

На констатирующем этапе устанавливался исходный уровень развития у старших дошкольников познавательного интереса.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 30 «Улыбка» комбинированного вида Елабужского муниципального района (МБДОУ детский сад №30 «Улыбка» комбинированного вида).

В исследовании принимали дети старшей группы 5–6 лет в количестве 20 человек в группе «Солнышко». В исследовании использованы диагностические методики: «Назови слова» (Немов Р.С.), «Выбор деятельности» (Прохорова Л.Н.).

В результате исследования по методике «Назови слова», проведённого нами, было установлено, что дети хорошо ориентируются в понятиях животные, растения, цвета, формы предметов, действия человека. Затруднения у детей вызвали названия таких групп слов как: другие признаки предметов, кроме формы и цвета, способы выполнения человеком действий, качество выполняе-

мых человеком действий. Это объясняется наглядно-действенным и наглядно-образным мышлением дошкольников.

Поэтому дети дошкольного возраста овладевают названиями наглядно-представленных или доступных явлений, качеств, свойств и отношений. По этой же причине в словаре дошкольника отсутствуют абстрактные понятия.

По второй методике «Выбор деятельности» фиксировались три последовательных выбора детьми центра активности.

Вывод делается по сумме предпочитаемых выборов в целом по группе и по каждому ребенку. Результаты оформляются в сводную табл. 1.

Таблица 1

Результаты диагностики по методике «Выбор деятельности»
в экспериментальной группе

| № п/п | Имя Ребенка | Выбор деятельности | | | | | |
|-------|------------------------------|--------------------|---------------------|-----------|-----------------------------|---------------------------|--------------------------------------|
| | | Игра | Рассматривание книг | Рисование | Детское экспериментирование | Действия с орудиями труда | Конструирование из разных материалов |
| 1 | Кирилл К. | 3балла | | 1 балл | | | 2 балла |
| 2 | Максим В. | | 2 балла | 1 балл | | | 3 балла |
| 3 | Георгий Ш. | 3 балла | | | | 1 балл | 2 балла |
| 4 | Мария М. | 3 балла | | 2 балла | | | 1 балл |
| 5 | Даша Л. | 3 балла | 1 балл | 2 балла | | | |
| 6 | Карина Т. | | 2 балла | 1 балл | | 3 балла | |
| 7 | Софья Н. | 2 балла | 3 балла | | | 1 балла | |
| 8 | Мария Мих. | 1 балл | 3 балла | | | 2 балла | |
| 9 | Лилия М. | 2 балла | 1 балл | 3 балла | | | |
| 10 | Артём Е. | | 2 балла | 1 балл | | | 3 балла |
| 11 | Амир С. | 2 балла | | 1 балл | | | 3 балла |
| 12 | Даша У. | 3 балла | 1 балл | | 2 балла | | |
| 13 | Дамир К. | | 1 балл | 3 балла | | 2 балла | |
| 14 | Артём В. | 2 балла | 1 балл | | | | 3 балла |
| 15 | Демьян Щ. | 3 балла | | 2 балла | | 1 балл | |
| 16 | Амилия С. | 1 балл | | | 3 балла | | 2 балла |
| 17 | Александра А. | | 2 балла | | 3 балла | 1 балл | |
| 18 | Аврора Ш. | | | 3 балла | | | 2 балла |
| 19 | Артём Х. | 3 балла | | | 3 балла | | |
| 20 | Костя К. | | 2 балла | | | | 3 балла |
| | Всего набравших по три балла | 7 детей | 2 детей | 3 детей | 3 детей | 1 ребенок | 5 детей |

Таким образом, можно определить, что из 20 детей в младшей группе выбрали экспериментирование – трое детей, игру выбрали восемь детей, двое выбрали – «рассматривание книг», трое выбрали – рисование, один ребенок выбрал – действия с орудиями труда, пять детей выбрали – конструирование из разных материалов.

В контрольной группе по данным исследования можно прийти к выводу, что старшие дошкольники имеют некоторые представления о свойствах воды и песка.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента подтвердил необходимость проведения развивающей работы, направленной на формирование познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста.

Для развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста была организована работа в рамках представленного плана.

Таблица 2

План работы научного кружка «Stud-Skills- научные квант-практики»
в период с апреля по июнь 2021 года

| № | Название мероприятия | Дата, время и место проведения | Ответственные |
|----|---|---|---|
| 1. | Ознакомление с технологиями, STEAM – образования, квант-практик в базовых ДОУ | 19.05.21 г. МБДОУ №№ 30, 20. | Газизова Ф.С., Нуриева А.Р., Галич Т.Н. |
| 2. | Презентация программы технологий, STEAM -образования, квант-практик с вводным докладом руководителя научного кружка педагогам ДОУ БЭП | 1.06.21 г., МБДОУ №№ 20, 30,38,39, ЕМР РТ | Газизова Ф.С., Нуриева А.Р., Галич Т.Н. |
| 4. | Разработка методического обеспечения проблемы развития профкомпетенций в области инновационных процессов в дошкольном образовании: ранней профессионализации дошкольников средствами STEAM – образования и мини-кванториумами | с 27.03 по 28.05.21 г. | Газизова Ф.С., Нуриева А.Р., Галич Т.Н. |
| 5. | Разработка графика исследовательских процедур | 1.04 – 5.06.21 г. ЕИ КФУ | Газизова Ф.С., Нуриева А.Р., Галич Т.Н. |

Таблица 3

План работы научного кружка «Stud-Skills – научные квант-практики»
в период с сентября 2021 г. по июнь 2022 г.

| № | Название мероприятия | Дата, время и место проведения | Ответственные |
|-----|--|--|---|
| 1. | Установочный семинар с педколлективами ДОО по проблеме реализации исследовательских проектов в рамках деятельности научного кружка | 22.09.21 г. МБДОУ №№ 20, 29.38,39, ЕМРТ | Газизова Ф.С. |
| 2. | Проведение исследовательских процедур исходного уровня интеллектуального уровня развития дошкольника | 29.09.21 г. МБДОУ №№ 20, 29.38,39, ЕМР РТ | Газизова Ф.С., Галич Т.Н., Миннуллина Р.Ф., Нуриева А.Р. |
| 3. | Реализация проектов «Криптография», «3D рука» «Путь звезды», «Чудеса света» | 13–27.10.21 г. МБДОУ №№ 20, 29.38,39, ЕМР РТ | Газизова Ф.С., Галич Т.Н., Миннуллина Р.Ф., Нуриева А.Р. |
| 4. | Реализация проектов «Криптография» «3D рука» «Винт Архимеда», «Танцы жизни» | 10–24. 11.10.21 г. МБДОУ №№ 20, 29.38,39, ЕМР РТ | Газизова Ф.С., Галич Т.Н., Миннуллина Р.Ф., Нуриева А.Р. |
| 5. | Реализация проектов «Криптография» «3D рука», «Танцующая жидкость» «Синяя бездна» | 8–15.12.21 г. МБДОУ №№ 20, 29.38,39, ЕМР РТ | Газизова Ф.С., Галич Т.Н., Миннуллина Р.Ф., Нуриева А.Р. |
| 6. | Реализация проекта «Картография» «Летающий робот», «Реактивные шарики» | 26.01.22 г. МБДОУ №№ 20, 29.38,39, ЕМР РТ | Газизова Ф.С., Галич Т.Н., Миннуллина Р.Ф., Нуриева А.Р. |
| 7. | Реализация проекта «Картография», «Газовые планеты», «Посадка на Марс» | 10–24.02.22 г. МБДОУ №№ 20, 29.38,39, ЕМР РТ | Газизова Ф.С., Галич Т.Н., Миннуллина Р.Ф., Нуриева А.Р. |
| 8. | Реализация проекта «Картография», «Оптические иллюзии», «Как приготовить планету» | 16-30.03.22 г. МБДОУ №№ 20, 29.38,39, ЕМР РТ | Газизова Ф.С., Галич Т.Н., Миннуллина Р.Ф., Нуриева А.Р. |
| 9. | Проведение исследовательских процедур промежуточного уровня интеллектуального уровня развития дошкольника | 14–28.04.22 г. МБДОУ №№ 20, 29.38,39, ЕМР РТ | Газизова Ф.С., Галич Т.Н., Миннуллина Р.Ф., Нуриева А.Р. |
| 10. | Семинар с педколлективами ДОО по итогам работы исследовательских проектов в рамках деятельности научного кружка | 4–18.05.22 г. МБДОУ №№ 20, 29.38,39, ЕМР РТ | Газизова Ф.С. |

Для реализации цели по развитию познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста спланировали экспериментально-исследовательскую деятельность детей, как совместную, так и самостоятельную.

Анализируя деятельность детей, хочется отметить, что они проявляли познавательную активность на протяжении всего времени, эмоционально реагировали на новые открытия. Были заинтересованы, внимательны, организованы, чувствовали себя комфортно, были раскрепощены.

Предлагаемые детям вопросы (задания), на которые они сами находили ответ, делали соответствующие выводы, побуждали детей к действиям, решению поставленных задач.

Считаем, что выбранная форма организации образовательной деятельности была достаточно эффективной, что позволило видеть конечный результат в конкретной деятельности.

Предложенные задания были доступны по сложности детям, что способствовало решению поставленных задач, дети чувствовали себя «творцами», радовались, удивлялись, восхищались, охотно делились своими открытиями с воспитателем и своими товарищами, и это давало возможность развитию своей положительной самооценки, самозначимости.

Большая работа была проведена с родителями. Для них проведена консультация «Организация детского экспериментирования в домашних условиях», в ходе которой мы постарались заинтересовать родителей темой экспериментирования, понять его значимость для развития детей. Для выявления успешности проделанной работы, мы провели повторную диагностику по тем же самым методикам.

В результате повторно проведенной диагностики исследования по методике «Назови слова», проведенной нами, было установлено, что дети стали лучше ориентироваться в понятиях животные, растения, цвета, формы предметов, действия человека, признаки предметов, кроме формы и цвета, способы выполнения человеком действий, качество выполняемых человеком действий. В словаре детей появились абстрактные понятия.

По второй методике «Выбор деятельности» фиксировались три последовательных выбора детьми центра активности.

Таблица 4

**Результаты диагностики по методике «Выбор деятельности»
на заключительном этапе опытно-практической работы**

| № п/п | Имя Ребенка | Выбор деятельности | | | | | |
|-------|-------------|--------------------|---------|---------|---------|--------|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 | Кирилл К. | | | 1 балл | 3 балла | | 2 балла |
| 2 | Максим В. | | 2 балла | 1 балл | | | 3 балла |
| 3 | Георгий Ш. | 2 балла | | 3 балла | | 1 балл | |
| 4 | Мария М. | | | 2 балла | 3 балла | | 1 балл |

| № п/п | Имя Ребенка | Выбор деятельности | | | | | |
|----------|-------------------------------|--------------------|---------|---------|---------|-----------|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5 | Даша Л. | 3 балла | 1 балл | 2 балла | | | |
| 6 | Карина Т. | | 2 балла | 1 балл | | | |
| 7 | Софья Н. | 2 балла | 3 балла | | | 1 балла | |
| 8 | Мария Мих. | 1 балл | 3 балла | | | 2 балла | |
| 9 | Лилия М. | 2 балла | 1 балл | 3 балла | | | |
| 10 | Артём Е. | | | 1 балл | | 3 балла | 2 балла |
| 11 | Амир С. | 2 балла | | | 3 балла | | 1 балл |
| 12 | Даша У. | 3 балла | 1 балл | | 2 балла | | |
| 13 | Дамир К. | | 1 балл | 3 балла | | 2 балла | |
| 14 | Артём В. | 2 балла | 1 балл | | | | 3 балла |
| 15 | Демьян Щ. | 3 балла | | 2 балла | | 1 балл | |
| 16 | Амилия С. | 1 балл | | | 3 балла | | 2 балла |
| 17 | Александра А. | | 2 балла | | 3 балла | 1 балл | |
| 18 | Аврора Ш. | 1 балл | | 3 балла | | | 2 балла |
| 19 | Артём Х. | 1 балл | | | 2 балла | | 3 балла |
| 20 | Костя К. | | 2 балла | | | | 3 балла |
| | Всего набравших по три балла. | 3 детей | 2 детей | 3 детей | 6 детей | 1 ребенок | 4 детей |

Сравнение и анализ результатов диагностики на начальном и заключительном этапах опытно-практической работы показал положительное изменения в предпочтениях детей и направлениях активности.

На начальном этапе больше всего предпочтений дети отдавали играм (восемь детей), а на заключительном этапе двое детей. По рейтингу экспериментирования на начальном этапе находились на третьем месте, их выбрало четверо детей.

На заключительном этапе рейтинг экспериментирования повысился с третьего до первого места, их выбрало шестеро детей. Количество детей увеличилось на два человека.

Эти данные свидетельствуют, что предпочтения детей изменяются при создании условий. Соединение экспериментирования с игрой вызывает интерес у детей. У них начинают возникать, простейшие познавательные вопросы.

Таким образом, сравнение и анализ результатов диагностики на начальном и заключительном этапах опытно-практической работы показал положительное изменения в познавательной активности. На начальном этапе больше всего предпочтений дети отдавали играм (восемь детей), а на заключительном этапе двое детей. По рейтингу экспериментирования на начальном этапе находились на третьем месте, их выбрало четверо детей.

На заключительном этапе рейтинг экспериментирования повысился с третьего до первого места, их выбрало шестеро детей. Количество детей увеличилось на два человека. Так же дети стали лучше разбираться в свойствах песка и воды, активный словарь детей пополнился новыми словами. Идёт углубление и обогащение знаний воспитанников, выявление закономерностей и взаимных связей между рассматриваемым объектом его свойствами и использование в жизни. Наблюдается проявление у детей элементарного контроля способа действия. Воспитание интереса к результату и чувства удовлетворения от деятельности.

Эти данные свидетельствуют, что предпочтения детей изменяются при создании условий. Соединение экспериментирования с игрой вызывает интерес у детей. У них начинают возникать, простейшие познавательные вопросы, что может быть одним из доказательств формирования познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Брыксина О.Ф., Тараканова Е.Н. STEM – образование: дань моде или необходимость // О.Ф. Брыксина, Е.Н. Тараканова. Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции (21–24 июня 2016 года) «Инфо-стратегия 2016: общество, государство, образование». – 2016. – С. 306–309.

2. Волосовец Т.В. STEAM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество: учебная программа / Т.В. Волосовец и др. – 2-е изд., стереотип. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний. – 2019. – 112 с.

3. Дмитриев Ю.А., Рудной О.Ф. Подготовка педагогов к использованию технологий дошкольного образования // Наука и школа. – 2012. – № 6. – С. 38–43. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovkapedagogov-k-ispolzovaniyu-tehnologiy-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 26.01.2022).

4. Немчинова Л.С. Подготовка будущих воспитателей к применению STEAM-ОБРАЗОВАНИЯ в детском саду // ДЕТСТВО, ОТКРЫТОЕ МИРУ. Сб. материалов XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Омский ГПУ. – 2021 – 458 с.

5. Литвинова О.Э. Конструирование в подготовительной к школе группе. Конспекты совместной деятельности с детьми 6–7 лет: учебно-методическое пособие. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», – 2017. – 96 с.

УДК 37.062

**А.З. Гайфуллина, к.п.н.,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия**

ПРАКТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Аннотация. Современные школьники с раннего детства используют гаджеты и это не может не сказываться на обучении. Такие дети способны делать несколько дел одновременно, мобильны, однако сложнее усваивают информацию, страдают клиповым мышлением. Индивидуальность есть не только у нас, учителей, но и у каждого из наших учеников.

Необходимо всегда помнить, что от природы все дети разные, и задача учителя направить ученика на познание мира его путем. «Поколением Z» называют людей, родившихся в период с конца 1990-х до начала 2010-х. «Поколение Альфа» – это дети, родившиеся после 2010 года. Некоторые ученые-психологи отрицают такое деление поколений. Что нам ждать от них? Можно строить только общие предположения, однако уже сейчас понятно, что влияние технологий на их жизнь будет колоссальным. Они будут расти, взаимодействуя с искусственным интеллектом, роботами, «умными» игрушками. Им потребуются интерактивные персонализированные программы и методы обучения, потому что изменятся и образование как таковое, и восприятие информации людьми. Судя по мировым трендам, большой процент детей перейдет на онлайн-обучение. У них будут формироваться четкие посылы, к чему нужно стремиться: это наука, технологии. Профессор Университета Крэнфилда Джо Неллис отмечает, что поколение «альфа» займется работой, которой еще не существует [19]. Учитель был и будет ключевой фигурой образовательного процесса, который не может и не должен сегодня преподавать, как вчера. Современный учитель давно перестал быть основным источником информации. Ему приходится конкурировать с Интернетом. Одной из компетентностей, которую необходимо сформировать является «цифровая компетентность». Эта компетентность основана на логическом мышлении, высоком уровне владения информацией и высокоразвитом мастерстве владения цифровой техникой. Именно поэтому возрастает потребность профессиональной педагогики в осмыслении педагогических стратегий, ориентированных на развитие индивидуальной образовательной траектории студентов – будущих учителей. **Цель исследования:** выявить педагогические условия организации персонализированного обучения. **Задачи исследования:** изучить лучший отечественный и зарубежный опыт по данной теме исследования; создать виртуальные методические творческие группы студентов, учителей и преподавателей вуза, через деятельность которых реализовать совместный образовательный маршрут; подготовить будущего учителя к организации и проектированию индивидуальных образовательных траекторий персонализированного обучения естественнонаучным дисциплинам; активизировать самообразовательную деятельность студентов через использование интерактивных мультимедийных образовательных контентов с целью обеспечения электронного (дистанционного, смешанного) обучения. **Научная новизна** заключается в применении инновационных образовательных технологиях, которые включают: современное содержание (в виде мультимедийных учебных материалов); современные методы обучения; современную инфраструктуру обучения. **Методы исследования:** анализ теоретического материала, количественные методы исследования в виде анкетирования студентов, разработка и внедрение мультимедийных учебных материалов при персонализированном обучении студентов. В соответствии с концепцией развития КФУ в области «Образования» в рамках программы «Приоритет 2030» на кафедре химического образования Химического института имени А.М. Бутлерова К(П)ФУ ведется работа над проектом «Персонализированное обучение естественнонаучным дисциплинам». Персонализированное обучение – это способ проектирования и осуществления образовательного процесса, направленного на развитие личностного потенциала студента. Это технологический, управленческий проект, направленный на внедрение лучшего отечественного и зарубежного опыта в практику с широким использованием цифровых технологий [17]. Для осуществления эффективного практико-ориентированного образования необходим комплексный деятельностно-компетентностный подход, как показывает практика преподавания, формирование профессиональных компетентностей ускоряется, опираясь на практико-ориентированный опыт деятельности, определяемый методами компетентностного подхода, ориентированного, прежде всего, на достижение конкретных результатов, приобретение значимых компетенций. Деятельностный подход направлен на организацию процесса обучения, технологий практико-ориентированного образования, целью которого является профессиональная компетентность. В этих условиях процесс обучения приобретает новый смысл, он превращается в процесс учения, т.е. в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельно-

сти с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей [4]. **Выводы и рекомендации:** материал научных исследований разрабатывается в виде: электронного образовательного контента с применением интерактивных, мультимедийных технологий, который будет применен в разработке ЦОР; в виде печатного пособия и местных статей. Разрабатываются ЦОРы для бакалавров «Профориентационная деятельность в области химии», «Дополнительное школьное химическое образование», которые направлены в большей степени на формирование умения выстраивать свой образовательный маршрут. **Материалы и полученные результаты** исследования могут быть использованы на практике педагогами различных школ. Предполагается внедрение в образовательный процесс школ продуктов деятельности виртуальных творческих групп.

Ключевые слова: персонализированное обучение, проект, цифровые технологии, творческие группы, практико-ориентированное обучение.

A.Z. Gaifullina, PhD,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia

THE PRACTICAL ORIENTATION OF TEACHER EDUCATION THROUGH PERSONALIZED LEARNING

Abstract. Nowadays, students have been using gadgets since earliest childhood, and that cannot not affect on their education. These kids are able to do several things at the same time, they are mobile, however, it is more difficult for them to absorb the information because they suffer from clip-thinking. Not only we, teachers, have individuality, but each of our students has it too. It is important to remember that all children are different by nature, and the teacher's purpose is to direct the student to the cognition of the world by their own way. People who were born from the end of 1990s to the beginning of 2010s are called "Generation Z". Those children who were born after 2010 are "Generation Alpha".

Some psychologists deny this kind of division of generations. What can we expect from them? Only general assumptions can be made, however it's already understandable that technology's impact on their life will be colossal. They will grow up interacting with artificial intelligence, robots and "smart" toys. There will be a need for them to have interactive, personalized programs and methods of education, as a result of changing of the education itself and perception of information from people. According to the world's trends a huge amount of children is going to switch to an online education. They will have clear messages to strive for: science, technologies. Professor of Cranfield University Joe Nellis notes that generation alpha will get a job which doesn't exist yet [19]. The teacher was and will be the key figure of the educational process who cannot and should not teach today as same as yesterday. Modern teacher is not the main source of information anymore. They have to compete with the Internet. One of the competencies which is needed to be formed is "digital competence". This competence is based on logical thinking, higher level of possession of information, highly developed craftsmanship of possession of digital technique. That's why the demand of professional pedagogy to comprehend strategies, which is orientated on development of the individual educational trajectory of students – future teachers, is growing.

The aim of the research: to reveal pedagogical conditions of personalized education's organization. The research objectives are to explore the best domestic and foreign experience on this topic; to create virtual methodical, creative groups of students, teachers and professors, through whose activities implement joint educational route; to prepare future teacher for organization and projection individual educational trajectories of personalized science disciplines' education; to activate students' self-educational activity through using interactive multimedia educational content in order to provide electronic (distance, blended) learning. The scientific novelty is an application of innovative educational technologies which include: modern content (in the form of educational material); modern education's methods; modern education's infrastructure.

The methods of research: the analysis of theoretic material, quantitative methods of research as student survey, development and implementation of multimedia educational materials in personalized education of student. According to KFU's development conception in the field of education under the program "The priority of 2030" the work on the project "Personalized science disciplines' education" is carried in the chemistry education department of Chemical Institution K(V)FU named after A.M. Butlerov. The personalized education is a method of designing and implementing the educational process, which is directed to development of inner potential of the students. It is a technological, managerial project aimed at introducing the best domestic and foreign experience into practice with extensive use of digital technologies [17]. To implement effective practice-oriented education, a comprehensive activity-competence approach is necessary, as the teaching practice shows that the formation of professional competences is accelerated by relying on practice-oriented activity experience, defined by the methods of competence approach, focused primarily on achieving specific results, acquisition of meaningful competences. The activity-based approach focuses on the organization of the learning process, practice-oriented education technologies, the aim of which is professional competence. Under these conditions, the learning process takes on a new meaning, it becomes a learning process, a process of acquiring knowledge, skills, and experience in order to achieve professionally and socially relevant competences [4].

Conclusions and recommendations: research material is being developed in the form of: electronic educational content using interactive, multimedia technologies, which will be applied in the development of DER; in the form of a printed manual and collaborative articles. DERs are being developed for bachelors in "Career guidance in chemistry" and "Supplementary school chemical education", which are mainly aimed at the formation of the ability to build an educational route. **The materials and obtained results** of the study can be used in practice by teachers of different schools. It is planned to introduce the products of the virtual creative groups' activities into the educational process of schools.

Keywords: personalized education, project, digital technologies, creative groups, practice-oriented education.

Введение. В настоящее время в рамках нацпроекта «Образование» по поручению Президента РФ от 30.01.2019 г. № Пр-118 Благотворительный фонд «Вклад в будущее» (далее: Фонд) реализует программу «Цифровая платформа персонализированного образования для школы» в сотрудничестве с более чем 2500 школами из 65 регионов России [18]. Персонализацию обучения можно понимать, как более глубокий уровень дифференцированного обучения. Персонализированное обучение включает в себя, как минимум, индивидуальную образовательную траекторию. Причем траектория динамично меняется во время обучения. Кроме того, студенты сами определяют индивидуальную скорость обучения: по завершении образовательного модуля они могут подумать где и как применить полученные знания и навыки на практике, заняться практической работой на некоторое время. Затем опять вернуться к обучению, когда возникнет потребность в новом знании.

Теоретический анализ литературы. Проблема персонализации обучения в настоящее время исследуется лишь отдельными энтузиастами в связи с развитием медиаресурсов [27], применением современных цифровых инструментов в образовании, которые могут обеспечить максимальную персонализацию процессов учения и обучения [15], как фактор прогнозирования профессионального будущего [12], как новый образовательный формат в профессиональном становлении личности [21]. Так, J. Devine отмечает, что образование к 2030 году будет «в высшей степени персонализированным, но также и высоко

социализированным». Он считает, что персонализация станет реальностью во всех сферах жизни, и для обучающихся это будет означать персонализированную, индивидуальную учебную программу с акцентом на вовлеченность в активное экспериментальное обучение [27].

Ведущим атрибутом персонализации выступает субъектная позиция обучающегося. Персонализация обучения предполагает, что главным субъектом образования становится обучающийся. «Основное назначение педагога – это своеобразное «делегирование» ученику функции субъектности, позиции субъекта собственного образования» [1, с. 45]. Б. Брей и К. Маккласки разделяют персонализированное обучение, индивидуализацию обучения и адаптацию обучения в зависимости от ролей, которые исполняют педагог и обучающийся. Авторы подчеркивают, что в индивидуализированном и адаптивном обучении педагог делает выбор, основываясь на своем видении потребностей, интересов, способностей и ограничений ученика, а в персонализированном обучении обучающийся сам управляет своим обучением, соотносит обучение с интересами, талантами, увлечениями и желаниями, активно участвует в дизайне обучения и определяет цели и показатели успеха, то есть активно вовлечен во все компоненты обучения [25]. Активная роль обучающегося отмечается и другими исследователями. Так, Д. Бакли и Л. Уилсон выделяют два направления персонализации обучения:

- персонализация для обучающегося, в рамках которой обучение адаптируется под конкретного слушателя педагогом;
- персонализация самим обучающимся, при которой слушатель выстраивает собственное обучение [26].

Субъектность обучающегося в полной мере проявляется во втором из этих направлений. Позицию обучающегося как субъекта постулирует И.А. Зимняя, описывая личностно-деятельностный подход: «Личностно-деятельностный подход к научению с позиций обучающегося (при особом учёте организации субъектно-субъектного учебного взаимодействия самим педагогом) прежде всего предполагает свободу выбора обучающимся пути, учебника, методов, а в отдельных случаях даже партнёра обучения – педагога» [13, с. 250]. Субъект самостоятельно определяет цели своей деятельности, пути их достижения, самостоятельно оценивает полученные результаты, поэтому позиция обучающегося как субъекта предполагает, что он определяет или имеет возможность влиять на следующие компоненты:

- цель учения (что изучать?);
- траектория учения (как достичь этой цели?);
- оценка результатов (достигнута ли цель?).

Э.Ф. Зеер отмечает, что персонализированное обучение ориентировано на самостоятельное проектирование обучающимися содержания и технологии учебно-познавательной деятельности, разработку индивидуальной (персонализированной) траектории обучения и оценки своих достижений [12]. В отличие от традиционного обучения персонализированное предполагает непосредственное участие обучающегося в планировании, целеполагании и выборе уровня

освоения учебного материала, оценке результатов и последующей корректировке учебной деятельности. Позиция обучающегося как субъекта, по мнению Н.В. Савиной, выражается в способности и возможности выбирать отдельные аспекты образовательного процесса, что обуславливает выход на построение и реализацию индивидуального образовательного трека [20].

Необходимо отметить, что вопросам персонализированного подхода в обучении посвящены многочисленные работы как отечественных, так и зарубежных исследователей. Идеи персонализированного обучения получают теоретическое обоснование и развитие в работах Дистервега А. [8], Беспалько В.П. [29], Уварова А.Ю. [22], Якиманской И.С. [23] и многих других. Существует достаточно много исследователей, занимавшихся этим вопросом, в то же время не существует единого подхода к осознанию сущности персонализированной модели образования [5; 6; 14]. В настоящее время ПМО активно внедряются в образовательные системы таких стран, как Великобритания, США, Канада, Сингапур [24]. В то же самое время в педагогической теории [9; 10; 11] и практико-ориентированных публикациях [5; 6] отсутствуют разработанные условия эффективного применения персонализированной модели образования в корпоративном обучении, организуемом на основе дуальной системы образования. В связи с этим настоящее исследование направлено на разработку организационно-педагогических условий эффективного внедрения персонализированной модели образования в учреждениях высшего профессионального образования.

Цель исследования: выявить педагогические условия организации персонализированного обучения. Задачи исследования: изучить лучший отечественный и зарубежный опыт по данной теме исследования; создать виртуальные методические творческие группы студентов, учителей и преподавателей вуза, через деятельность которых реализовать совместный образовательный маршрут; подготовить будущего учителя к организации и проектированию индивидуальных образовательных траекторий персонализированного обучения естественнонаучным дисциплинам; активизировать самообразовательную деятельность студентов через использование интерактивных мультимедийных образовательных контентов с целью обеспечения электронного (дистанционного, смешанного) обучения. Научная новизна заключается в применении инновационных образовательных технологиях, которые включают: современное содержание (в виде мультимедийных учебных материалов); современные методы обучения; современную инфраструктуру обучения.

База исследования. Опытной-экспериментальной базой исследования является кафедра химического образования Химического института имени А.М. Бутлерова К(П)ФУ. В качестве пилотных определены были дисциплины «Профориентационная деятельность в области химии» и «Дополнительное школьное химическое образование». Для проведения педагогического эксперимента были выбраны 2 группы студентов 2 и 3 курса в количестве 25 человек каждая и поделены на экспериментальную и контрольную. В каждой группе был проведен социологический опрос.

Методы исследования: анализ теоретического материала, количественные методы исследования в виде анкетирования студентов, разработка и внед-

рение мультимедийных учебных материалов при персонализированном обучении студентов.

Методика исследования. Исследование проводилось в четыре этапа:

1. Определялась проблема исследования, осуществлялись сбор, анализ и систематизация педагогической, психологической, научно-методической, технической литературы и нормативной документации по проблеме исследования. Была сформулирована цель исследования, задачи и методы исследования, определялся состав групп испытуемых.

2. Выявлялись и обосновывались организационно-педагогические условия внедрения персонализированной модели образования.

3. Апробировались организационно-педагогических условия подготовки студентов с учетом внедрения элементов персонализированной модели образования.

4. Интерпретировались, обрабатывались полученные результаты, вырабатывались рекомендации для проведения дальнейших исследований.

Заключение. Таким образом, тенденции во всем мире свидетельствуют о том, что будущее образования – за персонализированным обучением, индивидуальными образовательными траекториями, образовательной средой, стимулирующей учение. Учебная деятельность, движущей основой которой является личностный смысл и внутренняя мотивация, что впоследствии отражается на качестве обучения, невозможно без персонализации субъекта. Поэтому использование персонализированного подхода рассматривается в числе успешных образовательных реформ образования в ближайшем десятилетии по отношению ко всем уровням образования. [16].

Материал научных исследований в виде электронного образовательного контента с применением интерактивных, мультимедийных технологий, применен в разработке ЦОР; в виде печатного пособия и совместных статей. ЦОРы для бакалавров «Профориентационная деятельность в области химии», «Дополнительное школьное химическое образование», которые направлены в большей степени на формирование умения выстраивать свой образовательный маршрут.

Литература

1. *Актуальные проблемы методологии научно-педагогических исследований: монография* / И.В. Роберт, В.В. Сериков, Т.Ш. Шихнабиева. – Омск: Изд-во ОмГА, 2020. – 192 с.

2. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии* / В.П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 1989. – 192 с.

3. Веденеева О.А., Сайгушев Н.Я. *Усвоение содержания педагогического образования студентами вузов [Электронный ресурс]: монография.* – СПб.: Научное издание, 2018. – 146 с. – URL: <http://publishing.intelgr.com/archive/pedagogicheskoe-obrazovanie.pdf>.

4. Гадзаова Л.П. *Усиление практической направленности профессионального образования при сохранении его фундаментальности // Международный журнал экспериментального образования.* – 2015. – № 5–1. – С. 43–46.

5. Грачев В.В. *Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук* / В.В. Грачев. – Москва, 2007. – 40 с.

6. Даутова О.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута ученика в условиях введения ФГОС ОО: учебнометодическое пособие / О.Б. Даутова, О.К. Абдулаева, Е.В. Алабина, М.Н. Битюкова; под ред. О.Н. Крыловой. – Санкт-Петербург: КАРО, 2019. – 224 с.
7. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег. – Москва: Учпедгиз, 1956. – С. 136–203.
8. Елагина В.С. Развитие профессионально педагогической направленности у студентов педагогического вуза // научный электронный архив. – URL: <http://econf.rae.ru/article/4474>
9. Ермаков Д.С. Разработка учебного модуля в персонализированной модели образования / Д.С. Ермаков, П.Н. Кириллов, Н.И. Корякина. – Москва: АНО «Платформа новой школы», 2019. – 56 с.
10. Ермаков Д.С. Шкалирование учебных целей в персонализированной модели образования: методическое пособие / Д.С. Ермаков. – Москва: АНО «Платформа новой школы», 2019. – 48 с.
11. Ермаков Д.С. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы / Д.С. Ермаков, П.Н. Кириллов, Н.И. Корякина, С.А. Янкевич. – Москва: АНО «Платформа новой школы», 2020. – 44 с.
12. Зеер Э.Ф. Персонализированная учебная деятельность как фактор подготовки обучающихся к профессиональному будущему / Э.Ф. Зеер // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 1. – С. 104–114.
13. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса / И.А. Зимняя // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография: в 2 кн. / под общ. ред. И.А. Зимней. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – Кн. 1. – С. 244–252.
14. Казакова Е.И. Персонализированная модель образования: методическое пособие / Е.И. Казакова, Д.С. Ермаков, П.Н. Кириллов // Москва: АНО «Платформа новой школы», 2019. – 36 с.
15. Кондаков А.М. Уроки пандемии: новая реальность / А.М. Кондаков // Вести образования. 26.06.2020. – URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/6/26/Iniciativa_FGOS_40/13654-uroki_pandemii_novaya_realnost
16. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация: монография / под ред. Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой; Рос. гос. проф.- пед. ун-т. – Екатеринбург, 2021. – 120 с.
17. Персонализированная модель образования на школьной цифровой платформе. – URL: https://sch1simasha.educhel.ru/activity/pers_model
18. Программа «Цифровая платформа персонализированного образования для школы»: Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее». – URL: <https://vbudushee.ru/education/programma-tsifrovaya-platformapersonalizirovannogo-obrazovaniya-dlya-shkoly/>
19. РБК: Разница поколений: какие они – Generation Z и идущие следом «альфы»? – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/futurology/5dfcabbf9a7947a532b7f9a5>
20. Савина Н.В. Методологические основы персонализации образования / Н.В. Савина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – Т. 14. – № 4. – С. 82–90. – DOI: 10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.10.
21. Третьякова В.С. Новый образовательный формат профессионального становления: персонализированная образовательная траектория обучающегося / В.С. Третьякова, А.Е. Кайгородова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2021. – Т. 13. – № 1. – С. 10–21.
22. Уваров А.Ю. Педагогический дизайн / А.Ю. Уваров // Информатика. – 2003. – № 30. – С. 2–31.

23. Якиманская И.С. *Личностно-ориентированное обучение в современной школе* / И.С. Якиманская // Москва: Сентябрь, 2006. – 96 с.
25. Ялышева А.А. «Сингапурская» методика обучения. Из опыта обучения английского языка / А.А. Ялышева // Английский язык в школе. – 2015. – № 4. – С. 7–9.
26. Bray B. *Make Learning Personal: The What, Who, Wow, Where and Why* / B. Bray, K. McClaskey. UK: Sage Publications Ltd, 2014. – 288 p.
27. Buckley D. *The Personalization by Pieces Frame work: A Framework for the Incremental Transformation of Pedagogy Towards Greater Learner Empowerment in Schools* / D. Buckley, L. Wilson. Cambridge: CEA Publishing, 2006.
28. Devine J. *Personalized Learning Together. Open education 2030. Jrc-Ipts Call for Vision Papers. Part II: School Education. 2014. Available from: <http://blogs.ec.europa.eu/openeducation2030/files/2013/05/Devine-OE-SE-2030-fin.pdf>.*

УДК 378.14

*Э.З. Галимуллина, ст.преподаватель
Елабужский институт Казанского федерального университета,
г. Елабуга, Россия*

ПРЕДМЕТНАЯ ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПЕДАГОГА И ЕЕ КОМПОНЕНТЫ

Аннотация. В статье рассмотрены различные подходы к понятию цифровая образовательная среда, вводится понятие предметной цифровой образовательной среды педагога. Приводятся результаты анализа источников литературы с целью определения компонентов цифровой образовательной среды педагога. В работе представлены результаты опроса, проведенного среди практикующих учителей для выделения основных компонентов цифровой образовательной среды педагога.

Ключевые слова: цифровизация, педагог, предметная цифровая образовательная среда, компоненты предметной цифровой образовательной среды, цифровые инструменты педагога.

*E.Z. Galimullina, Senior lecturer
Elabuga Institute of Kazan Federal University,
Elabuga, Russia*

SUBJECT DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE TEACHER AND ITS COMPONENTS

Abstract. The article discusses various approaches to the concept of digital educational environment, introduces the concept of a subject digital educational environment of a teacher. The results of the analysis of literature sources in order to determine the components of the digital educational environment of the teacher are presented. The paper presents the results of a survey conducted among practicing teachers to identify the main components of a teacher's digital educational environment.

Keywords: digitalization, teacher, subject digital educational environment, components of the subject digital educational environment, digital tools of the teacher.

В 2018 году президентом Российской Федерации был утвержден национальный проект «Образование». В состав данного проекта входят такие федеральные программы, как «Современная школа», «Молодые профессионалы», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего», «Социальная активность»,

«Социальные лифты для каждого» и «Цифровая образовательная среда». Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» направлен на создание и внедрение в образовательные учреждения цифровой среды, позволяющей осуществить цифровую трансформацию системы образования. В рамках реализации проекта предусмотрено оснащение образовательных организаций современным оборудованием, обеспечение доступа к цифровому образовательному контенту, сервисам и ресурсам. Ключевой целью программы «Цифровая образовательная среда» является создание современной и безопасной цифровой образовательной среды (ЦОС), обеспечивающей высокое качество и доступность всех видов уровней образования путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры, подготовки кадров, создания федеральной цифровой платформы [9]. В рамках реализации проекта утверждена Целевая модель цифровой образовательной среды [10], определен ориентир развития современной системы образования – реализация образовательного процесса в цифровой образовательной среде.

В настоящее не существует унифицированного определение цифровой образовательной среды. Понятие цифровой образовательной среды стало предметом научного познания таких исследователей, как А.А. Веряев, Н.Б. Крылова, В.А. Петровский, О.Н. Шилова, В.А. Ясвин, В.Г. Лапин, О.Ф. Природова, А.В. Данилова, А.Н. Моргун, П.П. Хороших, А.О. Бударина, О.М. Локша, Н.А. Калугина, М.М. Абрамский, Н.Р. Куркина, Л.В. Стародубцева, А.О. Бианкина, М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева и др. Например, В.Г. Лапин определяет ЦОС как некую совокупность ресурсов, которая позволяет обеспечить учебный процесс, объединяя при этом всех его участников в единую систему [8]. О.Ф. Природова, А.В. Данилова, А.Н. Моргун описывают ЦОС как часть мирового информационного пространства, распределенного по различным направлениям: экономика, управление, образование и др. [11]. В работе О.Н. Шиловой приводится педагогическая интерпретация понятия «цифровая образовательная среда» через понятие педагогических отношений между субъектами образовательного процесса на основе применения цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов с целью освоения культуры, способов самореализации, нацеленных на формирование цифрового поведения гражданина современного общества [13].

Авторы А.О. Бианкина и М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева определяют ЦОС образовательной организации как совокупность методического, технологического и технического обеспечений, представленных в цифровом формате [2; 4]. В своих исследованиях Абрамский М.М. определяет ЦОС как новый технологический уровень в развитии информационных образовательных сред, и говорит об ее интеллектуализации. В его работах ЦОС описана как интеллектуальная система, позволяющая повысить эффективность и качество образовательного процесса. Важной отличительной особенностью ЦОС, по мнению автора, является возможность сформировать у обучающегося его индивидуальную образовательную траекторию, на основе которой можно провести анализ его потребностей с предложением различных сценариев его дальнейшего развития [1]. Отметим, что многие авторы рассматривают цифровую среду

как часть образовательной среды, имеющей признаки цифровизации, которая была получена в результате трансформации образования в процессе информатизации [3; 7].

Большинство авторов рассматривают ЦОС образовательной организации, которая может быть дополнена и расширена за счет личной цифровой образовательной среды педагога [6]. В нашем исследовании речь идет о цифровой образовательной среде учебного процесса, то есть о предметной ЦОС, главными участниками которой являются школьники во главе с учителем. Целью такой среды является достижение образовательных результатов по учебному предмету.

Под предметной цифровой образовательной средой мы понимаем совокупность технического, программного и интеллектуального обеспечений в виде цифровых инструментов, ресурсов, платформ, которая обеспечивает комфортное, гибкое, персонифицированное обучение определенному предмету [6]. Такая среда дает возможность учителю пользоваться удобным инструментарием навигации образовательной деятельности обучающихся. Этот подход обеспечивает педагога возможностью конструирования среды по авторскому замыслу [5]. Следовательно, нами был сделан акцент на инструментальном характере цифровой образовательной среды педагога.

Выполнив анализ отечественной и зарубежной литературы по данной теме, нами были выделены компоненты цифровой образовательной среды педагога. Н.В. Горбунова в своих трудах подробно описывает структуру ЦОС, выделяя при этом в качестве основного ее компонента цифровые инструменты [12]. О.П. Жигалова ключевыми элементами ЦОС выделяет цифровые технологии и ресурсы, которые обуславливают функциональные возможности цифровой среды, определяют ее содержание и структуру. Автор выделяет такие технологии, как облачные сервисы, искусственный интеллект, нейротехнологии, интернет-вещей и др. [7]. Многие ученые и педагоги представляют предметную цифровую образовательную среду как многоуровневую и многофункциональную систему, состоящую из следующих компонентов: образовательные технологии, формы и методы обучения, цели обучения, цифровой контент, способы коммуникации, цифровые инструменты, цифровые ресурсы, интернет ресурсы, образовательные онлайн платформы, портфолио учителя.

По итогам анализа научных источников авторы пришли к выводу о необходимости проведения опроса среди практикующих учителей республики Татарстан, Удмуртии, Пермского края и других регионов. Эмпирическую базу исследования составили результаты опроса респондентов в количестве 211 человек. Большую часть учителей составили опрошенные со стажем работы более 20 лет, которая составила 43 %. Почти 40% опрошенных – учителя естественнонаучного профиля: из них 27 % – это учителя математики, 8 % – учителя информатики и 4 % – учителя физики. По результатам опроса можно сделать вывод о том, что основная часть опрошенных учителей (78 %) не имеют представления о том, что такое предметная ЦОС педагога, они знакомы лишь с понятием ЦОС образовательной организации. Но при этом респондентами были выбраны основные компоненты ЦОС педагога (рис. 1). Из этого следует сделать вывод о том, что учителя интуитивно выстраивают ЦОС, включая некоторые

наиболее значимые компоненты, такие как цифровые ресурсы и инструменты педагога, образовательные онлайн-платформы.

Какие компоненты, по вашему мнению, являются обязательными для предметной ЦОС? Выберите не более пяти компонентов.

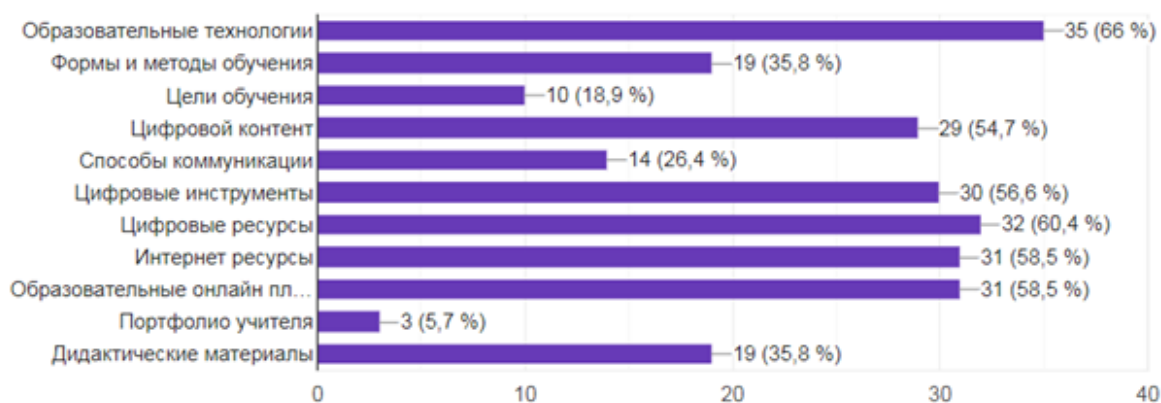


Рисунок 1. Результаты опроса на предмет определения основных компонентов ЦОС педагога

В заключении отметим, что создание предметной цифровой образовательной среды позволяет по-новому взглянуть на организацию обучения. Такой подход обеспечивает готовность ученика применять новые виды деятельности в открытой, интерактивной и мультимедийной цифровой образовательной среде педагога. Ученики становятся более активными, самостоятельными, создают новое знание в кооперации со всеми участниками образовательной среды. Одним из достоинств создания предметной цифровой образовательной среды является ее гибкость, которая заключается в возможности добавления, перемещения и произвольной компоновке ее компонентов на усмотрение педагога, что позволяет ее наполнить цифровыми инструментами и ресурсами, делая среду насыщенной и открытой к изменениям.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-313-90027\20.

Литература

1. Абрамский М.М. Разработка поддерживающей платформы для задач проектирования образовательного процесса в контексте индивидуализации образования // *Материалы и технологии XXI века: сборник тезисов докладов III Международной Школы-конференции студентов, аспирантов и молодых ученых.* – Казань, 2018. – С. 196.
2. Бианкина А.О. Цифровые технологии и их роль в современной экономике // *Экономика и социум: современные модели развития.* – 2017. – No 16. – С. 15–25.
3. Бударина А.О., Локиа О.М. Использование электронного портфолио в системе педагогического образования как элемента организации цифровой образовательной среды // *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология.* – 2018. – No 4. – С. 87–95.

4. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 25–36.
5. Галимуллина Э.З., Бочкарева А.В. Применение облачных сервисов для разработки цифровой образовательной среды педагога // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31094>.
6. Галимуллина Э.З., Хузеева Ф.Ф. Цифровая образовательная среда обучения программированию детей младшего школьного возраста // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=30931>.
7. Жигалова О.П. Формирование образовательной среды в условиях цифровой трансформации общества // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2019. – Т. 14. – № 2. – С. 69–74. – DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-69-74.
8. Лапин В.Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании // Инновационное развитие профессионального образования. – 2019. – № 1 (21). – С. 55–59.
9. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда». – URL: <https://logia.su/upload/nasporm%20проекта%20ЦОС.pdf>.
10. Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/#1000>.
11. Природова О.Ф., Данилова А.В., Моргун А.Н. Структура цифровой образовательной среды: нормативно-правовые и методические аспекты // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 1. – С. 9–30. 001: 10.31862/2500-297X-2020-1-9-30.
12. Цифровизация как приоритетное направление модернизации российского образования: монография / Н.В. Горбунова [и др.]. – Саратов, 2019 – С. 44–66.
13. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Современные проблемы образования и повышения квалификации педагогических кадров. – 2020. – № 2 (63). – С. 36–41.

УДК 378.1

**Г.И. Гарнаева, к.ф.-м.н, доцент,
Э.И. Низамова, ст. преподаватель,
Е.Ю. Фадеева, ассистент,
Э.Д. Шигапова, ст. преподаватель,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия**

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ (ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ) ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ С ПОЗИЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Основная задача производственной (педагогической) практики: овладение умениями и навыками практической деятельности учителя физики в современной школе, формирование элементов педагогического опыта. Значимость педагогической практики состоит в том, что студенты в период прохождения практики оказываются включенными во все основные виды деятельности учителя-предметника и классного руководителя, получают представление о фактическом содержании и объеме их работы, приобретают опыт решения реальных проблем профессионального труда педагога. Статья посвящена анализу опыта проведения производственной (педагогической) практики бакалавров, обучающихся по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль: физика и математика института физики Казанского федерального университета в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования и профессиональным стандартом Педагога. Обращается внимание на требования, предъявляемые к прохожде-

нию производственной (педагогической) практике по физике бакалавров, будущих учителей физики в условиях компетентностного подхода. Раскрываются вопросы, связанные с порядком организации и прохождения практики обучающимися, формами и способами ее проведения, оформлением отчетной документации по практике, а также критерии оценивания уровня сформированности компетенций и степень влияния прохождения педагогической практики на их формирование.

Ключевые слова: производственная (педагогическая) практика, фонд оценочных средств, профессиональные компетенции, профессиональный стандарт Педагог, педагогическая практика, программа педагогической практики.

**G.I. Garnaeva, PhD, Associate Professor,
E.I. Nizamova, Senior Lecturer,
E.Yu. Fadeeva, Assistant Lecturer,
E.D. Shigapova, Senior Lecturer,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia**

ORGANISING STUDENTS' WORKPLACE (PEDAGOGICAL) PRACTICE FROM A COMPETENCY-BASED APPROACH

Abstract. *The main task of production (pedagogical) practice: mastering the skills and abilities of practical activities of a physics teacher in a modern school, the formation of elements of pedagogical experience. A feature of pedagogical practice is that students are introduced to the circle of real problems of the teacher's professional work, get acquainted with the real content and volume of his work, are included in all the main activities of the teacher and class teacher. The article is devoted to the analysis of the experience of the teacher. The article is devoted to the analysis of the experience of the teacher conducting industrial (pedagogical) practice of bachelors studying in the direction of 44.03.05 "Pedagogical Education", profile: physics and mathematics of the Institute of Physics of Kazan Federal University in accordance with the federal state educational standard of higher education and the professional standard of the Teacher. Attention is drawn to the requirements for the passage of industrial (pedagogical) practice in physics of bachelors, future teachers of physics in the conditions of the competence approach. The issues related to the procedure for organizing and passing the practice by students, the forms and methods of its conduct, the preparation of reporting documentation on the practice, as well as the criteria for assessing the level of formation of competencies and the degree of influence of the passage of pedagogical practice on their formation are disclosed.*

Keywords: *industrial (pedagogical) practice, fund of evaluation funds, professional competencies, professional standard Teacher, pedagogical practice, program of pedagogical practice.*

Анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования уровня бакалавриата по направлению подготовки Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) показывает, что на практику должно отводиться не менее 60 зачетных единиц из общих 300, что составляет 20 % от общего количества зачетных единиц на программу [4]. Производственная (педагогическая) практика по физике является основополагающим звеном в системе подготовки учителя физики. Она способствует обогащению и закреплению полученных в вузе знаний по физике, педагогике, психологии, частным методикам, общественным и специальным наукам, позволяет будущим учителям познакомиться с особенностями преподавания физики в школе, с используемыми учебными и методическими пособиями, техническими сред-

ствами обучения (ТСО), демонстрационным и лабораторным оборудованием школьного кабинета физики. Основная задача педагогической практики: овладение умениями и навыками практической деятельности учителя физики в современной школе, формирование элементов педагогического опыта. Значимость педагогической практики состоит в том, что студенты в период прохождения практики оказываются включенными во все основные виды деятельности учителя-предметника и классного руководителя, получают представление о фактическом содержании и объеме их работы, приобретают опыт решения реальных проблем профессионального труда педагога [6]. Исходя из вышесказанного, приоритетным становится формирование профессиональных компетенций, устанавливаемых программой бакалавриата, на основе профессионального стандарта Педагог и соответствующее оценивание уровня сформированности этих компетенций. Фонд оценочных средств производственной (педагогической) практики должен быть сформирован таким образом, чтобы адекватно устанавливать соответствие результатов прохождения практики индикаторам достижения компетенций [10, 11].

Учитывая вышеизложенное, целью исследования является анализ опыта реализации производственной (педагогической) практики, усовершенствование программы практики и фонда оценочных средств с их дальнейшей апробацией.

Для достижения цели авторы использовали следующие методы исследования: теоретический анализ состояния проблемы на основе изучения методической, дидактической, психологической и специальной литературы, диссертационных исследований по проблеме исследования; нормативных документов, определяющих структуру и содержание профессиональной подготовки учителя физики, изучение и обобщение педагогического опыта; наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование.

Проблеме организации производственной (педагогической) практики как одного из важнейших элементов профессиональной подготовки будущих учителей в высшем учебном заведении посвящено много работ. Организационные и содержательные аспекты производственной (педагогической) практики нашли отражение в трудах А.А. Боброва, А.В. Петрова, А.В. Усовой [12, 21]. В настоящее время Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования предполагают не только усвоение студентом знаний, умений, но и готовность применять их в профессиональной деятельности. Это предполагает и внесение существенных изменений в процесс организации и прохождения производственной (педагогической) практики. Исследования посвященные процессу подготовки будущих учителей, основанного на компетентностном подходе осуществлялись Э.Ф. Зеером, Н.Н. Тулькибаевой, М.Д. Даммер, Г.П. Стефановой, О.Р. Шефер. В их работах особое внимание обращается на условия реализации компетентностного подхода, средствам и методам оценивания уровня сформированности компетенций обучающихся [7, 8, 18, 20]. Исследования проведенные З.К. Бакшеевой, Е.А. Александровой, М.В. Григорьевой, И.С. Карасовой, Е.А. Селезневой раскрывают механизмы организации педагогической практики в условиях компетентностного подхода [2, 9, 13, 14, 16, 19]. В работах И.С. Карасовой, М.В. Потаповой, Е.А. Селезне-

вой, В.И. Тесленко, Н.Н. Калацкой особое внимание обращено на технологию оценивания результатов и методы определения уровня сформированности компетенций обучающихся в процессе прохождения практики [1, 5, 10, 15, 22].

Практика – вид учебной работы, направленный на развитие практических навыков и умений, а также формирование компетенций обучающихся в процессе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Целью педагогической практики является приобретение опыта педагогической деятельности в условиях реального педагогического процесса. Производственная (педагогическая) практика направлена на решение следующих задач:

- ознакомление с системой работы современных образовательных учреждений;
- изучение методического опыта учителей физики, анализ личного педагогического опыта;
- формирование у практикантов
 - потребности в профессиональном самообразовании и самовоспитании;
 - профессионально-педагогического мышления, индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя и исследовательского подхода к ней;
 - умения реализовать коммуникативные, конструктивные, исследовательские и организационные функции учителя;
 - умения планировать учебный процесс по физике в условиях современной концепции школьной физики;
 - умения организовывать учебный процесс по физике на разных уровнях обучения: пропедевтическом, базовом, углубленном, профильном;
 - умения использовать современные технические средства в обучении физике;
 - умения анализировать учебные пособия с точки зрения их соответствия целям обучения физике, возрастным и индивидуальным особенностям школьников, дидактическим и частно-методическим принципам;
- углубление и закрепление профессионально значимых качеств личности учителя, психолого-педагогических и специальных знаний и умений применять их в конкретной ситуации при решении различных педагогических задач с учетом гносеологических, дидактических, психологических, организационных и социологических закономерностей;
- выработка личностно-ориентированного подхода в учебно-воспитательном процессе [3, 17].

В результате прохождения производственной (педагогической) практики по физике у обучающегося формируются и совершенствуются общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Уровень сформированности компетенций определяется на основе индикаторов достижения планируемых результатов (табл. 1).

Перечень планируемых результатов обучения
и их индикаторы достижения

| <i>Планируемые результаты обучения при прохождении практики</i> | <i>Индикаторы достижения планируемых результатов</i> |
|---|---|
| <p>ОПК-3 способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов</p> | <p><i>Знать:</i> основные виды и формы организации учебной и внеурочной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов. <i>Уметь:</i> организовать групповую и индивидуальную работу с учениками, учитывая особенности развития детей разного возраста, в том числе с особыми образовательными потребностями. <i>Владеть:</i> навыками проектирования внеклассных мероприятий по физике с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся.</p> |
| <p>ОПК-5 способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении</p> | <p><i>Знать:</i> требования к результатам освоения основных образовательных программ, предъявляемых федеральными государственными образовательными стандартами основного и среднего общего образования. <i>Уметь:</i> осуществлять качественный и количественный анализ результатов текущего, промежуточного и итогового контроля учащихся основной и средней школы. <i>Владеть:</i> навыками проектирования контрольно-измерительных материалов текущего контроля для основной и средней школы.</p> |
| <p>ПК-3 способен формировать мотивацию, познавательные интересы и способности к обучению</p> | <p><i>Знать:</i> виды мотивации и основные методы и приемы формирования мотивации к обучению. <i>Уметь:</i> подбирать при проектировании в соответствии с целями урока различные методы и приемы обучения физике, активизирующие учебно-познавательную деятельность обучающихся. <i>Владеть:</i> навыками проектирования уроков, направленных на активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся.</p> |

| <i>Планируемые результаты обучения при прохождении практики</i> | <i>Индикаторы достижения планируемых результатов</i> |
|--|--|
| <p>ПК-4 способен использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов</p> | <p><i>Знать:</i> содержание преподаваемого предмета в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов и основной общеобразовательной программы</p> <p><i>Уметь:</i> осуществлять анализ учебников и методических пособий, проводить дидактический анализ урока, готовить оборудование к уроку физики; организовывать классную и внеурочную работу с учащимися по предмету.</p> <p><i>Владеть:</i> навыками проектирования уроков физики и различных внеурочных форм работы по физике, направленных на достижение предметных и метапредметных результатов обучения в соответствии программой обучения физике основной и средней школы.</p> |
| <p>ПК-5 способен осуществлять педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающегося</p> | <p><i>Знать:</i> о возможностях физики как учебного предмета в социализации и профессиональном самоопределении обучающихся.</p> <p><i>Уметь:</i> использовать политехническую направленность предмета в целях профессионального самоопределения обучающихся.</p> <p><i>Владеть:</i> навыками организации основных форм профориентационной работы.</p> |

Педагогическая практика по физике бакалавров Института физики КФУ, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль: физика и математика проходит в средних общеобразовательных учреждениях г. Казань и Республики Татарстан в 7–11-х классах. Образовательные учреждения, выбираемые для прохождения практики должны соответствовать требованиям, которые предъявляются образовательным стандартом к базам практики, в плане соответствия направлению и профилю подготовки, материально-техническому оснащению и обеспечению квалифицированным педагогическим составом и руководством.

На содержание педагогической практики студентов влияют как формируемые в процессе обучения в среднем общеобразовательном учреждении предметные, метапредметные и личностные результаты обучения, так и задачи профессионально-педагогической подготовки студентов. Вследствие чего студенты в процессе прохождения практики:

– обучаются под руководством преподавателей ВУЗа, учителей предметников и классных руководителей;

– организуют деятельность детей, работают с ученическими коллективами, общаются с детьми;

– сотрудничают с коллективом образовательного учреждения.

Конкретные виды работ практиканта определяет руководитель практики от университета, исходя из количества часов, определенных на прохождение практики. Реализация педагогической практики проходит под руководством преподавателей профильной кафедры Института физики, а также преподавателей кафедры методологии обучения и воспитания и кафедры педагогической психологии Института психологии и образования. Соответствующее взаимодействие с преподавателями обеспечивает руководитель практики от КФУ [4, 5].

Результаты прохождения производственной (педагогической) практики по физике представляются в отчетных материалах. Отчет по практике является основным документом студента-практиканта, который демонстрирует выполненную им работу во время практики, свидетельствует о приобретении и развитии компетенций. В его структуру входят элементы, определяемые локальными нормативными документами ВУЗа.

Оценивание результатов прохождения практики определяются путем проведения промежуточной аттестации. При оценивании результатов практики учитывается мнение руководителя практики от профильной организации, в которой обучающийся проходил практику, оформленного в виде отзыва, содержащего оценивание сформированности компетенций обучающегося. А также мнение руководителя практики от Университета с учетом результатов наблюдений за прохождением практики обучающегося в ходе посещения уроков и внеклассных мероприятий, организованных практикантами и проведения их анализа. Оценка по практике учитывает качество представленных обучающимися отчетных материалов и результаты контроля над отработкой практических навыков обучающегося в соответствии с индивидуальным заданием руководителей практики.

Форма промежуточной аттестации по практике – зачет с оценкой. Зачет оценивается в диапазоне: 86–100 баллов – «отлично», 71–85 баллов – «хорошо», 56–70 баллов – «удовлетворительно», 0–55 баллов – «не зачтено».

Для оценивания деятельности практикантов, учителем-предметником на начальном и заключительном этапе практики заполняется «Лист оценивания учителем» (табл. 2), учитывающий определенный уровень развития компетенций. Для определения уровня сформированности компетенций в качестве продуктов деятельности могут рассматриваться разработанные студентами-практикантами календарно-тематический план, технологические карты уроков, планы-конспекты внеклассных мероприятий, презентационные материалы, проведение уроков и внеклассных мероприятий с учащимися и их самоанализ, участие в установочной и отчетной конференциях.

Таблица 2

Лист оценивания учителем

| КО | МП | ОМ | Компетенция | Критерии оценивания | Оценивание |
|----|----|----|-------------|---------------------|------------|
|----|----|----|-------------|---------------------|------------|

| | | | <i>тах 80 баллов</i> | | |
|----------------------------------|-------------------------|---|---------------------------|--------------------------|--|
| | | | <i>на начало практики</i> | <i>на конец практики</i> | |
| Общепрофессиональные компетенции | ОПК 3 | Проектирует уроки по физике в соответствии с требованиями образовательных стандартов. Правильно определяет цель и задачи учебного занятия. | | | |
| | | Подбирает учебный материал с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. | | | |
| | | Использует разнообразные формы представления учебной информации на занятиях. | | | |
| | | Излагает материал в доступной форме в соответствии с особенностями восприятия обучающихся. | | | |
| | | Умеет организовывать групповую и индивидуальную работу с учениками, учитывая особенности развития детей разного возраста, в том числе с особыми образовательными потребностями. | | | |
| | <i>Среднее значение</i> | | | | |
| | ОПК 5 | Умеет проектировать контрольно-измерительные материалы всех видов текущего контроля. | | | |
| | | Умеет осуществлять контроль и оценку учебных достижений по физике, используя различные виды и формы контроля знаний и умений учащихся на уроках. | | | |
| | | Демонстрирует умение оценивать учебные достижения обучающихся и обосновывать оценку. | | | |
| | | Учитывает возрастные и индивидуальные особенности обучающихся при оценивании. | | | |
| | | Способствует формированию навыков самооценки учебной деятельности. | | | |
| | | Умеет анализировать и интерпре- | | | |

| | | | | |
|------------------------------|-------------------------|--|--|--|
| | | тировать результаты текущего контроля, выявлять трудности в обучении. | | |
| | <i>Среднее значение</i> | | | |
| Профессиональные компетенции | ПК 3 | Проектирует учебные занятия, направленные на активизацию познавательной деятельности учащихся с учетом уровня развития интересов учащихся и направленности мотивации. | | |
| | | Применяет на уроке методы и приемы обучения физике, направленные на активизацию познавательной деятельности учащихся. | | |
| | | Использует разнообразные материалы и задания, средства наглядности, в том числе электронные образовательные ресурсы, вызывающие интерес у обучающихся к изучаемому предмету. | | |
| | | Умеет создавать на уроке условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся. | | |
| | <i>Среднее значение</i> | | | |
| | ПК 4 | При организации и проведении урочной и внеурочной деятельности по предмету демонстрирует владение учебным материалом по физике в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов. | | |
| | | Владеет способами отбора материала, приемов, средств обучения для различных уровней обучения и организации классной и внеурочной работы по физике. | | |
| | | Реализует планирование уроков с использованием элементов современных педагогических технологий, направленных на формирование и развитие УУД. | | |
| | | Использует возможности образовательной среды (разнообразные материалы и задания, средства наглядности, в том числе элек- | | |

| | | | | |
|--|-------------------------|---|--|--|
| | | тронные образовательные ресурсы) для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения физике. | | |
| | | Умеет организовывать взаимодействие учащихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность. | | |
| | <i>Среднее значение</i> | | | |
| | ПК 5 | Демонстрирует знания об основных составляющих системы сопровождения профессионального самоопределения и образования обучающихся. | | |
| | | Умеет организовывать внеурочную деятельность по физике, направленную на формирование профессиональной мотивации, готовности к самоанализу основных способностей и склонностей обучающихся | | |
| | | Использует различные средства педагогического сопровождения социализации с учетом потребностей и возможностей обучающихся. | | |
| | <i>Среднее значение</i> | | | |

По итогам прохождения практики студент-практикант также определяет уровень сформированности компетенций в целях рефлексии своей профессиональной деятельности, заполняя «Лист самооценки уровня сформированности компетенций».

При выставлении итоговой оценки руководитель практики от университета должен учитывать не только уровень развития компетенций студента, но и качественные приращения в развитии компетенций студента за время практики.

Представленный авторами подход к оцениванию результатов прохождения производственной (педагогической) практики является интегративным и содержит данные мониторинга всех видов деятельности обучающегося, оценивание руководителем практики от профильной организации и самим практикантом изменения уровня сформированности компетенций на начало и конец практики, представленных в листах оценивания и самооценивания.

Полученные результаты можно использовать при сопровождении прохождения педагогической практики, при разработке учебных планов, рабочих программ практик, реализуемых в рамках высшего педагогического образования.

Литература

1. Александрова Е.А. Организационно-педагогическая практика: учебно-методическое пособие. – Саратов: СГУ, 2019. – 68 с.
2. Бакшеева З.К., Строгова Н.Е., Зайцева М.С. Совершенствование педагогической практики студентов-бакалавров с позиций компетентностного подхода // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 3. – С. 46–49.
3. Витвицкая Л.А., Мирошникова Д.В. Развитие креативности бакалавра в период педагогической практики // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 10. – С. 34–37.
4. Гарнаева Г.И., Низамова Э.И., Шигапова Э.Д., Фадеева Е.Ю. Представление о модификации производственной (педагогической) практики студентов с позиции компетентностного подхода / П–84 Профессиональные представления: электронный сборник научных трудов № 13 / под редакцией Е.И. Рогова. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Фонд науки и образования», 2021. – 164 с.
5. Гарнаева Г.И., Низамова Э.И., Нефедьев Л.А., Фадеева Е.Ю., Шигапова Э.Д. Производственная (педагогическая) практика по физике: методическое пособие / Г.И. Гарнаева, Э.И. Низамова, Л.А. Нефедьев, Е. Ю. Фадеева, Э.Д. Шигапова. – Казань: КФУ, 2021. – 88 с.
6. Григорьева, М.В. Организация практик бакалавров и магистров, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование»: учебно-методическое пособие / М.В. Григорьева. – Саратов: СГУ. 2019. – 92 с.
7. Даммер М.Д., Гнатышина Е.А., Бабина С.Н. Компетентностный подход в подготовке будущего учителя: монография. – Челябинск: Край Ра. – 2013. – 183 с.
8. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2012. – № 4. – С. 8–13.
9. Карасова И.С., Селезнева Е.А. Организация и технология проведения производственной практики в педвузе в условиях компетентностного подхода // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 2 (57). – С. 254–259.
10. Карасова И.С., Селезнева Е.А. Фонд оценочных средств образовательных результатов студентов на педагогической практике // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 5. – С. 23–31.
11. Калацкая Н.Н. Педагогическая практика: новый взгляд на оценивание результатов: монография. – Казань: Отчество, 2012. – 92 с.
12. Карасова И.С., Усова А.В. Педагогическая практика. Учебная и рабочая программы курса и методические материалы к ним. – Челябинск: ЧГПУ, 2005. – 67 с.
13. Потапова М.В., Леонова Е.А., Селезнева Е.А. Модель организации производственной педагогической практики в условиях модернизации педагогического образования // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 4 (38). – С. 77–84.
14. Пронина И.И., Ткачева И.А. Педагогическая практика по физике в общеобразовательном учреждении: учебно-методическое пособие. 2-е изд. – Москва: ФЛИНТА. – 2015. – 103 с.
15. Селезнева Е.А. Современные подходы в организации и подведении итогов производственной практики в педагогическом вузе (бакалавриат физико-математического факультета): учебно-методическое пособие. – Челябинск: Цицеро, 2017. – 53 с.
16. Селезнева Е.А. Теоретико-методические предпосылки формирования методической компетентности у студентов педагогического вуза на производственной практике // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения: сб. науч. тр. по итогам меж-дунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2016. – № 3. – С. 134–136.
17. Спатаева М.Х., Шамигуалеева Е.Ф. Учебно-методическое обеспечение педагогической практики: учебное пособие. – Омск: ОмГУ, 2014. – 106 с.

18. Стефанова Г.П., Крутова И.А., Байгушева И.А. Типовые профессиональные задачи как целевой ориентир подготовки бакалавров и магистров в условиях реализации ФГОС ВО // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – 2017. – № 3 (116). – С. 53–58.

19. Тесленко В.И., Латынцев С.В., Прокопьева Н.В. Развитие компетенций студентов в период педагогической практики // *Высшее образование в России*. – 2014. – № 4. – С. 63–68.

20. Тулькибаева Н.Н., Большакова З.М. Компетенции и компетентность // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*. – 2009. – № 24 (157). – С. 13–19.

21. Усова А.В. Методологические основы профессиональной подготовки студентов вузов // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*. 2012. № 4 (263). С. 9-11.

22. Шефер О.Р., Лебедева Т.Н., Носова Л.С., Лапикова Н.В. Комплект оценочных средств для диагностики уровня сформированности компетенций бакалавров педагогического образования по методике обучения и воспитания (информатика, физика): учебно-методическое пособие. – Челябинск: Край Ра. – 2017. – 124 с.

УДК 378

*М.С. Гончарова, старший методист,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия*

ЦИФРОВЫЕ И МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНОЙ НАУКЕ, ТВОРЧЕСТВЕ И ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация.** Исторический анализ развития компьютеризации и цифровизации музыкальной деятельности, обогащение инструментария разнообразными электронными инструментами и новые способы передачи, хранения музыкальной информации позволяют определить основные проблемы, существующие в современной музыкальной науке и применении в ней цифровых инструментов для различных видов анализа, а также открывает новые грани применения мобильных и цифровых инструментов образовательной практике на разных этапах музыкального образования.*

***Ключевые слова:** мобильные технологии, мобильное обучение, мобильные технологии в музыкальном образовании, мобильные технологии в музыкальном искусстве и науке, музыкально-компьютерные технологии, электронный музыкальный инструмент.*

*M.S. Goncharova, Senior Methodist,
Herzen State Pedagogical University of Russia
St. Petersburg, Russia*

DIGITAL AND MOBILE TECHNOLOGIES IN MUSIC SCIENCE, CREATIVITY AND EDUCATION

***Abstract.** The historical analysis of the development of computerization and digitalization of musical activity, the enrichment of instruments with various electronic instruments and new ways of transmitting and storing musical information allow us to identify the main problems existing in modern music science and the use of digital tools for various types of analysis in it, and also opens up new facets of the use of mobile and digital tools in educational practice at different stages music education.*

Keywords: *mobile technologies, mobile learning, mobile technologies in music education, mobile technologies in music art and science, music and computer technologies, electronic musical instrument.*

Основной проблемой современного музыкознания является осмысление на новом уровне функций музыки как феномена современной культуры и культурных процессов в целом, влияние на которые оказывают цифровые технологии. Это обусловливается как творческим направлением исследований, так и поиском соответствующих решений для активного формирования творческой личности, способной осознанно воспринимать различные музыкальные явления. Значительную роль в этом процессе сегодня могут играть (*и уже играют!*) мобильных технологии. Интенсивное развитие музыкально-компьютерных, цифровых и мобильных технологий во все сферы человеческой деятельности повлекло за собой существенные изменения как в музыкальном искусстве, так и в системе музыкальной науке и образования. Интересно, то данный процесс начался задолго до появления собственно компьютеров и начался, в основном, с поиска композиторами нового звучания и расширения музыкального инструментария, развитие электроники и информационных технологий благодаря инженерной мысли.

Научный вектор музыкознания, опирающийся на ряд междисциплинарных связей (педагогика, философия, эстетика, психология, информатика, акустика и психоакустика, нейрология, семиотика, аксиология), должен быть направлен, с одной стороны, на освоение музыкальной культуры, веками сформировавшейся в истории человечества, с другой – на изучение специфики современного восприятия музыкального пространства, в котором активно функционируют цифровые и мобильные технологии. С распространением цифровых и мобильных технологий значительным образом преобразовались механизмы функционирования музыки, и, соответственно, способы музыкального мышления. Это приводит к совершенно новым ощущениям музыкальной материи, к различным способам выражения и фиксации музыкальных мыслей.

Анализ истории развития компьютеризации и цифровизации творческой деятельности и образования показал этапность освоения закономерностей музыкального мышления и практической музыкальной деятельности. Независимо от вида музыкальной деятельности (*исполнение, сочинение, слушание, анализ*) уровень образованности музыканта основывается на знании музыкальных систем, действующих в конкретный исторический период, и умении свободно оперировать элементами музыкального языка, формирующими музыкальное сознание. Именно глубокое проникновение в музыкальный материал, узнавание и осознание элементов музыкального языка отличает профессионального композитора, исполнителя или слушателя от любителя. Мобильные технологии в процессе музыкального образования могут являться источником получения теоретических знаний; средством получения навыков игры на музыкальных инструментах; развития слуха; и, в целом – развития творческих способностей обучаемого. Создание методики использования мобильных технологий в музы-

кально-образовательном процессе на разных уровнях образования позволяет повысить и оптимизировать процесс современного музыкального образования.

В одном из интервью французскому композитору двадцатого века, экспериментатору с электронной музыкой Пьеру Булезу задали вопрос: «Можно ли сказать, что техника окрыляет фантазию? Или, быть может, наоборот, фантазия окрыляет технику?», на что композитор ответил «Нет, это диалог», отметив, что технические средства одновременно подчиняют и раскрепощают [4]. Рассмотрим на примере эволюцию музыкальных инструментов, которые так или иначе стали основой для будущего развития музыкально-компьютерных технологий и применения мобильных и цифровых технологий в музыкальном искусстве, науке и образовании. Как известно, первыми шагами к механизации музыкальных инструментов, считается появление гидравлоса (*водяной орган*), создателем которого является греческий механик Ктесебий, которого считают «отцом пневматики». Данная технология устройства органа постепенно перешла на механику, затем на пневматическую систему, а как только был изобретён электродвигатель, он незамедлительно стал частью органа, а уже в двадцатом веке стали широко распространяться сначала электронные, а затем и цифровые органы. С зарождением органа также появилась и идея синтеза звука. Интересно, что в ещё в семнадцатом веке в книге «Новая Атлантида» Фрэнсис Бэкон предвосхитил создание различных музыкальных инструментов, способных генерировать синтетический звук, передавать музыкальную информацию с помощью различных приспособлений и т. д.

Следующим этапом, предвосхищающим развитие музыкально-компьютерных и цифровых технологий можно считать широкое распространение в семнадцатом веке разнообразных механизмов музыкальных шкатулок, в которых использовалась либо перфорированная бумага, либо барабаны или музыкальные диски с зазубринами, при вращении которых они цеплялись за металлические вибрирующие пластины разной длины. В какой-то степени это и есть первый «музыкальный компьютер», звуки которого издаются с помощью заранее запрограммированной мелодией на барабане или диске. Интересно, что с развитием перфокарт и их применении в Жаккардовых ткацких станках для создания узоров на тканях, а после – применение в аналитических машинах Чарльза Бэббиджа в 1804 году стало толчком к развитию идеи использования этой технологии в генерировании музыкальных произведений, которые выдвинула Ада Лавлейс. Именно прообраз перфоленты используется в современных музыкальных программах (*piano roll*).

Собственно, в девятнадцатом веке, благодаря опытам Германа Гельмгольца (создание резонатора Гельмгольца) появился первый электромеханический синтезатор звука – синтезатор Фурье, что стало толчком к созданию электроакустических и электрических инструментов («Музыкальный телеграф» Элиша Грея, Телармониум Тэдьо Кэхилла, Терменвокс и Ритимикон Леона Термента, Волны Мартено Мориса Мартено, Audion Piano Луи де Фореста, АНС – Евгения Мурзина). Применение же компьютеров в музыкальном искусстве, а именно исполнение цифровой музыки, относится к 1950 году с помощью австралийской цифровой ЭВМ CSIRAC (*Council for Scientific and Industrial Re-*

search Automatic Computer). В этот же период появились первые программируемые синтезаторы RCA Mark Гарри Олсоном и Гербертом Беларом, предложив использовать математические методы для создания музыки. Первое же написание музыки с помощью компьютерной программы Music Макса Мэтьюза относится к 1957 году, произведение сохранялось в виде цифровой фонограммы на магнитную ленту. К этому же году относится написание искусственным интеллектом, компьютером ILLIAC I. Именно Макс Мэтьюзу принадлежит создание пакета компьютерных программ для музыкального синтеза, благодаря цифро-аналоговому конвертору DAC (*digital-to-analog converter*). Интересно, что с 1974 года на Первой Международной компьютерной музыкальной конференции (*ICMC*) обсуждались вопросы включения искусственного интеллекта в музыкальные композиции, в исполнении музыки, теории и цифровой обработке звука и т. д.

Последующее развитие включения компьютеров в музыкальное искусство относится к 1982 году, когда к компьютеру Commode 64 был установлен звуковой чип SID (*Sound Interface Device*). Далее последовало создание цифрового интерфейса музыкальных инструментов – MIDI (*Musical Instrument Digital Interface*) в 1983 году, открыв новые возможности в области музыкально-компьютерного творчества. Следующим этапом стало внедрение технологии VST (*Virtual Studio Technology*) Карлом Штайнбергом в 1996 году, позволяющая обрабатывать цифровой сигнал в реальном времени.

В XXI веке у композиторов есть возможность сочинять и исполнять музыку с помощью мобильных устройств с широким спектром различных музыкальных приложений от аранжировки до синтеза и записи музыкальных произведений (*например, в творчестве современного композитора Андрея Бундина широко применяются мобильные телефоны, также интересен проект 2013 года, когда Чешский филармонический оркестр сыграл более чем на 250 различных мобильных устройствах произведение Жоржа Бизе*).

Так, цифровые, мобильные технологии широко используются в музыкально-теоретических и музыкально-исторических исследованиях, например, ресурс RISM (*Международный каталог музыкальных источников*), созданный ещё в 1952 году, благодаря компьютеризации позволяет находить архивные музыкальные рукописи с помощью не только ввода имени композитора, но и ввода нот искомой мелодии. Подобный существующий ресурс *musipedia.com* (*The Open Music Enciclopedia*) в котором содержатся ноты, MIDI-файлы, текстовая информация о произведении композитора. Благодаря коду Парсона программа может считывать введённый контур мелодии, и поисковик выдаст наиболее подходящие под данный контур мелодии варианты. Также музыкальное произведение можно найти с помощью ритмического рисунка, отстукивая его с помощью пробела на компьютере или спеть искомую мелодию с помощью микрофона.

Цифровые и мобильные технологии открывают доступ и позволяют анализировать древние рукописи, старинные способы нотных записей, форм нотации, крюковое и знаменное письмо, изучать музыкальные произведения и документы различных исторических эпох. Это стало возможно, во-первых, благо-

даря технологии оптического распознавания музыкальных знаков (*OMR*) и проекту «Единый интерфейс для поиска и анализа музыкальных партитур» (*SIMISSA*), созданный для обучения компьютеров распознавать различные музыкальные символы на цифровых изображениях партитур и их преобразование в доступные для поиска данные.

Интересен проект 2014 года «Мастерская Бетховена» (<https://beethovenswerkstatt.de/>), основанный на изучении методов с помощью генетического анализа текстов композитора (*письма, автографы и т. д.*), а также содержит цифровую коллекцию архивных музыкальных данных композитора (*наброски, рабочие рукописи, исправления и т. д.*). Коллекция основана на MEI (*Music Encoding Initiative*), международный стандарте кодирования нотной записи, который обеспечивает машинный доступ к содержимому нотной записи (*включая возможность автоматизированного поиска, извлечения и реорганизации данных*). Данный формат содержит модули для обычной нотной записи, а также модули для распознавания невменной записи, мензуральной, табулатуры или метаданные, предоставляя разметку для анализа. Для перевода кода MEI используется инструмент VEROVIO, который разработал Лоран Пугин в 2014 году. Verovio позволяет преобразовать (*визуализировать*) любой нотный текст в читаемый нотный формат – с помощью графического планшета любой архивный нотный текст может экспортироваться в векторную графику (*SVG*), затем сохраняться в файлах формата MEI. Разработка Verovio является частью программы Humdrum Toolkit, набора ресурсов для компьютерного анализа музыки (<https://www.humdrum.org/>), созданной в 1980 году Дэвидом Гуронрм. Программа состоит из двух основных сегментов: стиля записи и программного обеспечения для анализа записанного материала в различных форматах. Инструменты данной программы могут быть перечислены по исходному пакету данных или общей функцией (*мелодические, гармонические или ритмические*). Здесь же можно упомянуть проект Themefinder Центра компьютерных исследований в гуманитарных науках (*CCARH*) Стэнфордского университета и Лаборатории когнитивного и систематического музыковедения (<http://www.themefinder.org/>), ресурс позволяет производить поиск музыкальных тем или инципитов.

Также известен исследовательский проект «Жоскен», содержащий цифровую коллекцию архивных партитур произведений эпохи Возрождения (<https://josquin.stanford.edu/>) и DIAMM – цифровой архив изображений средневековой музыки (<https://www.diamm.ac.uk/>), основной целью которого является объединение метаданных с традиционными музыкально-аналитическими методами.

В области цифрового музыковедения стоит отметить проект MUSIC 254, в рамки которого входит компьютерный анализ музыки с использованием символьных данных, способы кодирования и применение машиночитаемой информации из различных областей (*включая жесты, аудио и т. д.*), именно этот проект стал основой развития мелодического и полифонического поиска музыкальных композиций, гармоническая визуализация, анализ претональной и тональной музыки в реальном времени, создание композиции с помощью искусственного интеллекта и т. д. Так, в 2021 году для музыкантов и, в том числе,

для музыковедов интересен проект под руководством эксперта в области искусственного интеллекта, доктора, профессора ИМЯРутгерса, Ахмеда Эльгаммала, а также музыковеда, доктора Маттиаса Рёдера. Композитор Вальтер Верзова и Боннский оркестр Бетховена превратили рукописи Десятой симфонии Л. Бетховена в живую композицию под руководством Дирка Кафтана. Нейросеть завершила мысли Бетховена так, как это возможно бы сделал сам композитор. Искусственный интеллект снабдили не только произведениями Бетховена (*сонаты, концерты, струнные квартеты, и, естественно, его девять симфоний*), но также музыкой тех композиторов, которые оказали существенное влияние на его творчество, – прежде всего, Иоганн Себастьян Бах. Таким образом, алгоритм научился чувствовать авторский стиль, особенности бетховенской разработки тем, нюансы гармонии и оркестровки.

На сегодняшний день научно доказано, что использование музыкально-компьютерных технологий в когнитивных процессах повышает эффективность восприятия большого объёма информации за счёт доступности, яркости и наглядности предоставления материала в различных формах, повышая результативность обучения (*данное направление широко освещается научными сотрудниками «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена с 2001 года*) [1; 2]. Однако для осуществления расширения и обогащения образовательной среды в музыкальном образовании необходимо создание и организация персонифицированной цифровой образовательной среды на основе активного использования мобильных технологий для всех участников образовательного процесса, а также создание методики использования мобильных технологий в музыкально-образовательном процессе на разных уровнях образования, что позволит повысить и оптимизировать процесс современного музыкального образования [3].

Литература

1. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального воспитания и образования // Педагогика и психология, культура и искусство. Материалы VII Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология, культура и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования». Министерство образования и науки Российской Федерации; Министерство культуры Республики Беларусь; НОУ ВПО «Российский университет» (Рос НОУ) Климовский филиал; УО «Белорусский государственный университет культуры и искусств» (БГУКИ), кафедра хореографии. – 2013. – С. 7–12.

2. Гончарова М.С. Мобильные технологии в музыкальном образовании / учебное пособие LAP LAMBERT Academic Publishing, 2017. – 104 с.

3. Гончарова, М.С. Подготовка преподавателя музыкальных дисциплин к использованию мобильных технологий в процессе повышения квалификации / М. С. Гончарова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 3 (88). – С. 330–333. – DOI 10.24412/1991-5497-2021-388-330-333.

4. Sieves, Spahn. “Das Problem fängt mit den Posaunen an”: Pierre Boulez hat das Spektrum der Neuen Musik radikal erweitert // DIE ZEIT, 31. Dezember, 2004. – № 1. – 44 S.

**МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МОДУЛЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ**

Аннотация. Потребность в модернизации концепции дизайна образовательного модуля как ключевого элемента основной образовательной программы СПО обусловлена необходимостью приведения её в соответствие с новыми требованиями, адекватными современным условиям: распространению новой коронавирусной инфекции, цифровизации всех сфер жизни общества, курсу на реализацию гибкого формата образования. В статье рассматривается один из аспектов модернизации системы проектирования образовательного модуля, ориентированный на обновление организационной структуры модуля и способов предъявления его содержания. Анализируя возможные подходы к совершенствованию системы проектирования образовательного модуля, автор статьи отмечает необходимость персонализации процесса обучения путём построения индивидуального образовательного маршрута, учитывающего возможности конкретного студента, проектирования системы учебных заданий с учетом возможности достижения заявленных целей разными способами, использования шкалы учебных целей. **Цель исследования:** разработка алгоритма обновления системы проектирования образовательного модуля, приведения её в соответствие с новыми требованиями, адекватными современным условиям: распространению новой коронавирусной инфекции, цифровизации всех сфер жизни общества, курсу на реализацию гибкого формата образования в системе СПО. **Методы исследования.** Среди теоретических методов можно выделить общетеоретические методы, представленные методами анализа, сравнения, обобщения, и конкретно-педагогические методы, включающие теоретический анализ педагогической литературы, нормативных документов. Среди отобранных эмпирических методов в числе определяющих рассматриваются методы обобщения передового педагогического опыта, экспертной оценки, эксперимента. **Выводы и рекомендации:** Пандемия послужила катализатором процесса трансформации среднего профессионального образования, выявив разрыв между запросами рынка труда и компетенциями специалистов среднего звена. Назревшая модернизация может быть осуществлена путём обновления системы проектирования образовательного модуля.

Ключевые слова: образовательный модуль, гибкое проектирование, цифровизация, индивидуальная образовательная траектория, профессиональные компетенции.

Y.A. Gurkina, postgraduate
Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russia

**MODERNIZATION OF THE EDUCATIONAL MODULAR DESIGN SYSTEM
IN TIMES OF COVID – 19 PANDEMIC**

Abstract. The need to modernize the design concept of the educational module as a key element of the main educational program of the secondary vocational education is due to the need to bring it into line with new requirements that are adequate to modern conditions: the spread of a new coronavirus infection, digitalization of all spheres of society, the course for the implementation of a flexible format of education. The article considers one of the aspects of modernization of the educational module design system, focused on updating the organizational structure of the module and ways of presenting its content. Analyzing possible approaches to improving the system of designing an educational module, the author of the article notes the need to personalize the learning

process by building an individual educational route that takes into account the capabilities of a particular student, designing a system of educational tasks taking into account the possibility of achieving the stated goals in different ways, using a scale of educational goals. **The purpose of the study:** to develop an algorithm for updating the educational module design system, bringing it into line with new requirements adequate to modern conditions: the spread of a new coronavirus infection, digitalization of all spheres of society, the course for the implementation of a flexible format of education in the secondary vocational education system. **Research methods.** Among the theoretical methods, general theoretical methods can be distinguished, represented by methods of analysis, comparison, generalization, and specifically pedagogical methods, including theoretical analysis of pedagogical literature, normative documents. Among the selected empirical methods, the methods of generalization of advanced pedagogical experience, expert evaluation, and experiment are considered among the determining ones. **Conclusions and recommendations.** The pandemic served as a catalyst for the transformation of secondary vocational education, revealing a gap between the demands of the labor market and the competencies of middle-level specialists. The overdue modernization can be carried out by updating the design system of the educational module

Keywords: educational module, flexible design, digitalization, individual educational trajectory, professional competencies.

Сегодня не вызывает сомнения тот факт, что разразившаяся в конце 2019 – начале 2020 года пандемия COVID -19 внесла существенные коррективы во все области общественной жизни, определив новый вектор развития сферы образования. В ключе увеличения востребованности сетевых форм производства, необходимости быстрой адаптации специалистов среднего звена к меняющимся требованиям рынка труда, активного продвижения цифровизации у профессиональных образовательных учреждений, осуществляющих подготовку высококвалифицированных рабочих кадров, появилась потребность в модернизации подходов к организации эффективной образовательной среды, способной своевременно реагировать на возникающие вызовы. В связи с этим как никогда актуальной стала проблема совершенствования концепции дизайна образовательного модуля как ключевого элемента основной образовательной программы СПО в условиях формирования постпандемийных реалий. Таким образом, речь идёт о стратегии гибкого проектирования модульных программ в системе СПО, ориентированной на совершенствование критериев отбора содержания, способов его изложения, принципов организации академической деятельности обучающихся – создание индивидуальных образовательных маршрутов, использование нестандартных форм и методов организации образовательного процесса, создание предпосылок реализации принципа многопрофильности будущих специалистов.

Иными словами, насущной стала потребность в разработке алгоритма обновления системы проектирования образовательного модуля, приведения её в соответствие с новыми требованиями, адекватными современным условиям: распространению новой коронавирусной инфекции, цифровизации всех сфер жизни общества, курсу на реализацию гибкого формата образования в системе СПО.

Создание алгоритма обновления системы проектирования образовательного модуля обусловлено системой методов, взаимодополняющих друг друга. Её основу составляют теоретические и эмпирические методы исследования

[4: 54]. Среди теоретических методов можно выделить общетеоретические методы, представленные методами анализа, сравнения, обобщения, и конкретно-педагогические методы, включающие теоретический анализ педагогической литературы, нормативных документов. Среди отобранных эмпирических методов в числе определяющих рассматриваются методы обобщения передового педагогического опыта, экспертной оценки, эксперимента. Важным условием в процессе отбора теоретических методов исследования стала необходимость установления качественных соотношений между эталонными результатами реализации образовательных программ СПО и фактическим объёмом формируемых профессиональных компетенций, их востребованностью на рынке труда. Совокупность эмпирических методов исследования ориентирована на выявление потребностей преподавателей – практиков, создание алгоритма модернизации системы проектирования образовательного модуля, её последующую экспертизу и апробацию.

Образовательный модуль – программобразующий компонент процесса обучения, ориентированный на реализацию одной или нескольких учебных задач курса. Одним из направлений его модернизации может стать обновление организационной структуры модуля и способов предъявления его содержания.

Урочная организация изложения учебного материала обусловлена синхронным движением обучающихся по пути усвоения новых знаний и не учитывает личностных особенностей каждого. Создание индивидуального образовательного маршрута студента предполагает организацию образовательной траектории, в основе которой лежит система ясных учебных целей, возможность самостоятельно определять способы получения новых знаний, гибкие временные рамки.

Организация образовательного модуля и маршрут его изучения, построенный студентом, могут быть нелинейными по своей структуре. В данном случае система учебных заданий проектируется с учетом возможности достижения заявленных целей разными способами. При этом содержательное наполнение образовательного модуля линейно: следующее задание модуля может остаться вне образовательного маршрута обучающегося, который это задание может не выбрать. Если говорить о визуализации структуры образовательного модуля, можно рассматривать, скорее, некую двумерную диаграмму, нежели цепочку последовательно выданных заданий [2: 7].

Таким образом, проектирование содержания образовательного модуля, его организационной структуры основано на возможности достижения запланированных результатов независимо от выбранной студентом траектории, поскольку каждое задание модуля ориентировано на реализацию одного или нескольких элементов цели.

Важным аспектом реализации индивидуального образовательного маршрута, выбранного студентом, является наличие понятных ориентиров. Это своего рода метки, позволяющие студенту двигаться по выбранной траектории, самостоятельно определяя набор заданий и темп освоения учебного материала.

В качестве ведущих ориентиров можно рассматривать ключевые идеи модуля, вопросы проблемного характера. Последовательной реализации по-

ставленных учебных задач будет способствовать и шкала учебных целей, которая даст возможность студенту выбрать оптимальный уровень – базовый или повышенный – освоения учебного материала.

Объединение содержания вокруг ключевых идей и понятий облегчит ориентацию студента в содержании курса. Преподаватель получит своего рода маркер для создания более точных шкал образовательных целей и релевантных заданий к ним. Однако следует отметить, что выделение ключевых идей определяется точкой зрения конкретного эксперта, а значит, сугубо субъективно [2: 13].

Проблемные вопросы – вопросы, провоцирующие интеллектуальные затруднения студентов, требующие самостоятельного анализа ранее неизвестной информации. В качестве отличительных особенностей проблемных вопросов можно выделить следующие:

- открытый способ формулирования – на такой вопрос нельзя ответить односложно, необходима аргументация собственной позиции, а значит, требуется владение достаточно высоким уровнем знаний, опирающихся на ведущую идею курса, а иногда и выходящих за его рамки.

- ориентированность на значительную степень когнитивного развития студента – на его способность к анализу, обобщениям и другим мыслительным операциям, определяющим продуктивное мышление [5: 73].

Одна из функций вопросов проблемного характера – стимулирование познавательной активности обучающихся. Имея отношение к обширной области знаний, они содействуют активизации стремления к познавательному поиску студентов, имеющих широкий спектр интересов и способностей, поскольку предполагают большое многообразие решений. Использование подобных вопросов как ориентиров в индивидуальном образовательном маршруте позволяет сконцентрировать внимание студентов на достижении поставленной образовательной цели путем соединения узкопрофильного опыта с базовыми знаниями, задавая тем самым нужное направление процессу мышления.

Кроме того, качественно составленные проблемные вопросы, как правило, побуждают студента рассматривать разные точки зрения, анализировать разные информационные источники. В поиске ответа обучающийся учится выделять существенное, прогнозировать. Учится формулировать собственное понимание проблемы, аргументированно отстаивать свою точку зрения.

В отличие от ключевых идей, которые, обладая широким смыслом, могут объединять не только компоненты образовательного модуля, но и образовательные модули одного курса, проблемные вопросы всегда связаны с определённым модулем. Выполняя функцию некоего регулятора, они обеспечивают понимание студентом ключевой идеи модуля и направляют его движение к поставленной учебной цели.

Вот лишь некоторые примеры использования проблемных вопросов, которые предлагает авторский коллектив под руководством Д.С. Ермакова:

Блиц-проверка – проводится, если студент предполагает полное усвоение материала учебного модуля. Качество ответа, данного на проблемный вопрос,

позволит преподавателю и самому обучающемуся выяснить, достигнут ли необходимый уровень знаний.

Вариант задания. Проблемный вопрос может стать основой задания. Например, дать письменный ответ, подготовив его совместно с одногруппником. Всесторонне изучить обозначенную в вопросе проблему, результаты исследования оформить в виде диаграммы. Принять участие в дискуссии, обсудив с другими студентами поднятую проблему.

Вопрос в итоговую проверку. Включение проблемных вопросов в проверочные мероприятия сделает их главным ориентиром в образовательной траектории студентов [2: 15].

Получить представление о предполагаемом результате обучения, уровне владения учебным материалом позволит шкала учебной цели.

Шкалирование учебной цели – методический механизм, призванный обеспечить осознанное движение студента по образовательной траектории. Представленная в виде ступеней-задач, учебная цель (ожидаемый образовательный результат) присутствует на каждом этапе образовательного маршрута студента, координируя его продвижение по изучаемому модулю. Кроме того, сложная учебная задача разбивается на ряд посильных элементов, организуется тем самым ситуация успеха для студента, осуществляющего самостоятельную учебную работу. Постоянное сопоставление достижений студента со шкалой учебной цели позволяет корректировать образовательную траекторию в соответствии с перспективами достижения ожидаемого образовательного результата.

Для педагога – это методическая метка, позволяющая отбирать задания в едином поле запланированных образовательных результатов.

Шкалируя учебную цель, условно можно говорить о четырёх уровнях.

Первый уровень, скорее, диагностический. Его основное назначение – выяснить стартовый запас знаний студента, его способность освоить содержание следующего образовательного уровня, опираясь на помощь преподавателя.

Второй уровень ориентирован на формирование понимания простейших аспектов содержания образовательного модуля. Однако освоение учебного материала не сводится только к формальному воспроизведению полученной информации. Второй уровень владения учебным материалом предполагает, помимо знания того или иного понятия, умение его интерпретировать, сопровождая интерпретацию необходимыми примерами. Кроме того, студент должен уметь выполнять учебные операции, действуя по образцу, применяя установленные алгоритмы. Этот уровень освоения учебного материала также предполагает формирование предпосылок для выполнения более сложных действий, входящих в структуру следующего, третьего, уровня. В связи с этим, формулирование элементов целевой установки целесообразно начинать глаголами, поскольку они позволяют представить результат в форме определённого действия.

Умение, сформированное на втором уровне, интегрируется в более сложную учебную операцию, опыт выполнения которой станет маркером перехода студента к следующему, третьему, уровню владения учебным материалом. Так, если речь идет о курсе «Иностранный язык в профессиональной деятельности»

(СПО), можно в качестве примера рассмотреть образовательный модуль «Автоматизация и роботы». Одной из профессиональных компетенций, которой должен обладать специалист среднего звена техник-мехатроник является способность выполнять монтаж компонентов и модулей мехатронных систем в соответствии с технической документацией. В качестве показателей освоения компетенции определяются в числе прочих умение читать техническую документацию на производство монтажа, умение читать принципиальные структурные схемы, схемы автоматизации, схемы соединений и подключений [4]. Второму уровню усвоения учебного материала студентом в данном случае будет соответствовать его способность отбирать адекватную тематическому направлению лексику, строить словосочетания, характеризующие этапы предполагаемых работ, соотносить принятые обозначения и графические символы. Все эти умения, наработанные на втором уровне, составят основу более сложного учебного действия, ориентированного на формирование навыка выделять знакомые тематические группы слов, ключевые словосочетания из текстов технической документации, регламентирующих выполнение монтажа. Навык выполнения именно этой операции можно определить как главную цель образовательного модуля, реализация которой будет практически завершена на третьем уровне овладения учебным материалом.

Третий уровень предполагает сформированность умений и навыков, соответствующих целевому результату модуля. Освоив учебный материал на третьем уровне, студент способен применять полученные знания в разных производственных ситуациях, самостоятельно выполняя анализ технических обстоятельств и отбор необходимых инструментов.

Четвертый уровень определяется качественно новыми характеристиками познавательной деятельности. Образовательные результаты, достигнутые студентом, переносятся в другие области знаний. Формируются синтетические (распространяющиеся на несколько тем в пределах одного курса) и межпредметные умения. Одним из основных видов познавательной деятельности становится исследование. Накопленные знания находят применение на практике.

Четвертый уровень ориентирован на активизацию зоны ближайшего развития студента, поэтому цели этого уровня шкалы формулируются обобщенно: «Обучающийся демонстрирует повышенный уровень владения знаниями за рамками изучаемого модуля, использует приобретённые навыки в контексте...». Предлагая подобное определение цели уровня, педагог дает возможность студенту осуществить её редакцию, предложив свой вариант.

Рассмотренные в статье методы модернизации системы проектирования образовательного модуля иллюстрируют лишь малую часть процесса трансформации среднего профессионального образования, катализатором которого послужила пандемия, выявив разрыв между запросами рынка труда и компетенциями специалистов среднего звена. Назревшая модернизация, таким образом, может быть осуществлена путём обновления системы проектирования образовательного модуля, включающего наряду с другими следующие аспекты:

1. Содержание модуля отбирается с учетом возможности достижения четко сформулированных образовательных целей независимо от траектории его освоения, выбранной студентом. Предлагаемые учебные задания помимо предметного содержания ориентированы на формирование универсальных компетенций обучающихся.

2. В основе академической деятельности студентов лежит возможность самостоятельного выбора траектории освоения содержания модуля, способов достижения поставленных целей. Освоение образовательного модуля определяется гибкими временными рамками. Промежуточными ориентирами, позволяющими студентам определиться с выбором уровня освоения учебного материала, являются проблемные вопросы. Ещё один важный маркер успешности организации академической деятельности студентов – шкалированная цель. Для педагога – это методическая метка, позволяющая отбирать задания в едином поле запланированных образовательных результатов. Для студента – возможность двигаться в соответствии с выбранным образовательным маршрутом.

3. Индивидуальная образовательная траектория – один из способов реализации личностных ресурсов каждого студента, позволяющий осуществить осознанный подбор не только вариативных заданий, но и дополнительных образовательных модулей, расширяющих профессиональные и универсальные компетенции.

Результаты исследования могут быть использованы организаторами, методистами, преподавателями системы профессионального образования для проектирования гибких модульных программ в образовательных учреждениях СПО.

Литература

1. Данилова Т.Н., Тимофеева А.В. Независимая экспертная оценка качества программ дополнительного профессионального образования // Педагогическое образование и наука. Научно-методический журнал. – 2015. – № 5. – С. 78–88.

2. Ермаков Д.С., Кириллов П.Н., Корякина Н.И. Разработка учебного модуля в персонализированной модели образования: методическое пособие / под ред. Д.С. Ермакова; АНО «Платформа новой школы». – М., 2019. – 56 с.

3. Загоруйко Н.И., Капитанов А.В., Штанг Г.В. Примерная основная образовательная программа по программе среднего профессионального образования по специальности 15.02.10 Мехатроника и мобильная робототехника (по отраслям). Протокол № 2 от 30.03.2017 // Федеральный реестр примерных образовательных программ СПО. – URL: <http://reestrspo.ru/node/688/>. (дата обращения: 10.04.2022).

4. Зенков А.Р. Образование в условиях пандемии: возможности и ограничения цифрового обучения. Анализ и прогноз. Журнал ИМЭМО РАН, 2020, № 3. – С. 51–64.

5. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем / Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во Челябинского гуманитарного института, 2008. – 279 с.

*Г.И. Давыдова, д-р пед. наук., канд. психол. наук., доцент, профессор,
Е.В. Моцовкина, канд. пед. наук, доцент,
Л.О. Проботюк, Ассистент,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) «Крымского федерального уни-
верситета им. В.И. Вернадского»
г. Ялта, Россия*

РАЗВИТИЕ ИНТЕГРАЛЬНОЙ Я-СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АДАП- ТАЦИИ

***Аннотация.** Феномен Интегральной Я-социализации личности, наряду с сознанием, самосознанием и рефлексией, рассматривается нами как элемент базовой структуры рефлексивного диалога, выступающий переживанием и осознанием ребенком собственного Я в контексте отношений с окружающим миром, как сложное структурно-функциональное образование, включающее характер непосредственного переживания опыта действительности, а также самооценку отношения к себе, к другим, к объекту деятельности и к самой деятельности. Статья посвящена описанию психологической коррекции инклюзивных отношений в развитии интегральной Я-социализации детей с проблемами слуха в условиях социорефлексии, где особая роль принадлежит адаптации с помощью физкультурно-оздоровительных упражнений.*

Физкультурно-оздоровительная деятельность предоставляет широкие возможности для организации диалогической инклюзии, проявляющейся в ролевом участии всех субъектов инклюзивного образования, – дети с ОВЗ, здоровые дети, родители, педагоги. Интегральная Я-социализация личности, выступает как метаконструкт, созданный групповым взаимодействием субъектов инклюзивного образовательного процесса в специально организованных условиях социорефлексии, когда образовательные диалоги воспитательного события, с одной стороны, имеют предметный характер, свои функции и форму, с другой – это формируемые общение и внутренний диалог.

***Ключевые слова:** интегральная Я-социализация, физкультурно-оздоровительная адаптация, диалогическая инклюзия, социорефлексика, составной субъект*

***G.I. Davydova, Dr. of pedagogical Sciences, Cand. psychology, Associate Professor,
E.V. Motsovkina, PhD of pedagogical sciences, Associate Professor,
L.O. Probotyuk, Assistant Lecturer,
Humanitarian and pedagogical Academy (branch) of Crimean Federal University named
after V. I. Vernadsky
Yalta, Russia***

PERSONAL INTEGRAL SELF-SOCIALIZATION DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS WITH HEALTH LIMITATIONS IN THE PROCESS OF INCLUSIVE RECREATIONAL ADAPTATION

***Abstract.** The article describes psychological modification of inclusive relationships in the development of integral self-socialization of children with hearing disorders in the context of social reflexics with a specific role belonging to recreational adaptation.*

Recreational activity within integral self-socialization determines capabilities for organizing interpersonal interaction, dialogical inclusion related to role participation of all-inclusive education subjects, i.e. children with health limitations, healthy children, teachers and parents. Personal integral self-socialization serves as a meta-construct generated by social integration of inclusive educational process participants in the specially arranged context of social reflexics, where educa-

tive dialogues of a teaching moment, on the one hand, are of a thematic nature and have their functions and form, on the other, they are learnable communication and internal discourse.

Keywords: *integral self-socialization, recreational adaptation, dialogical inclusion, social reflexics, compositional subject.*

Введение. Одна из значимых целей социализации и формирования отношения ребенка-инвалида и ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного физического развития, это готовности понимать, принимать и согласовывать с другими свое видение посредством погруженности субъекта в конкретную ситуацию решения физкультурно-оздоровительной *адаптации*, вписывание его в ширококонтекстную структуру межличностных, социальных и экзистенциальных отношений [10, 9, 3].

Помимо адаптации (Я-диалогическое, телесное, индивидуальное), интегральная Я-социализации субъекта включает в качестве двух других уровней – социальное (нормативное отношение) и рефлексивное (ценностное, целостное) отношение (рис. 1) [6].



Рисунок 1. Модель социорефлексии интегральной Я-социализации в рефлексивном диалоге

В соответствии с данной моделью интегральная Я-социализация формируется в рефлексивном диалоге на базе адаптивных отношений в процессе развития социально-деятельностных взаимодействий, а также личных нравственных императивов субъекта, предполагающих соотнесенность текущего опыта непосредственно «с собой», согласие на свой опыт, субъективное ощущение свободы, то есть рефлексивное отношение [4].

Методика и организация исследования. Концептуальная логика построения сценария социорефлексии интегральной Я-социализации описывается структурно-функциональной схемой, моделирующей рефлексивный потенциал преодоления личностью проблемно-конфликтной ситуации на трех этапах, первый из которых физкультурно-оздоровительный с элементами игры и соревнования, второй – деятельный, социально-ролевой, третий – связан с презентацией индивидуального творческого проекта учащихся. Соответственно

этому три этапа самоотчетов предполагают 6-ти шаговую блок-схему формирования интегральной Я-социализации: 1) *оценку интереса, возможности и готовности к действию*, 2) *репрезентация намерений и конструктивных установок*, 3) *формирование целостного представления о себе*, 4) *осмысление проблемной ситуации как возможности приобретения нового опыта*, 5) *осознание своего ресурсного состояния «здесь и теперь»*, 6) *исполненность, ценностное отношение к полученному результату* [3].

Каждый уровень рефлексивного соотнесения в процессе формирования интегральной Я-социализации личности подростков с ОВЗ подразумевает в качестве личностных функций побуждение к действию, целеполагание и поступок/результат.

В проведенном нами исследовании диалогическая инклюзия осуществлялась в экспериментальной группе в процессе совместной (родители, педагоги) игровой физкультурно-оздоровительной деятельности. Второй этап – символический праксис – имитация совместной групповой деятельности «Строим общий дом» в форме скульптурной композиции или рисунка, третий – создание личного проекта Образа Я (завершить предложения) [11, 10].

Метод самоотчетов способствовал осознанию подростком себя как субъекта диалогической, групповой и проектной деятельности, подготовка и защита самоотчетов выступала методом диагностического и формирующего характера отношений представленного в виде дневника здоровья. А использование таких приемов как «рефлексивное зеркало» позволяло участникам многократно проходить стадии актуального состояния когнитивного и личностного экзистенциального опыта, – осознанности и осмысленности, гармоничности и непротиворечивости, реалистичности и наполненности (в терминах ряда авторов – «исполненности») [5, 7].

Социорефлексика проводилась в ГАУ Республики Крым «Республиканский детский противотуберкулезный санаторий им. А.А. Боброва» (г. Ялта) в составе группы слабослышащих и глухих подростков (13 человек) в возрасте 13–15 лет. Мы выделили экспериментальную группу (7 чел.), проходившую полный цикл социорефлексики и контрольную (6 чел.), которая минуя этап физической адаптации, сразу включалась в социальную ситуацию с игровым заданием по правилам.

Результаты исследования и их обсуждение. Применение техники репертуарных решеток Дж. Келли позволило провести анализ ценностно-смысловой сферы личности подростков с проблемами слуха, выделить три коэффициента соответственно трем этапам социорефлексики на начальном и заключительном этапах. Коэффициент самопринятия (Ксп), означающий самоидентичность, принятие своей телесности, ощущение и осознание чувства радости движения, эмоционально окрашенные результаты соревнований, поддерживающие межличностные отношения. За показатель самопринятия мы приняли высоту корреляции между конструктами «нравиться» и «похож на меня» (рис. 2).

Социальная составляющая интегральной Я-социализации характеризуется посредством коэффициента когнитивной сложности (Ккс) как способности

к дифференцированным отношениям в процессе совместной деятельности. Чем ниже числовой показатель Ккс, тем выше сложность и дифференцированность ценностно-смыслового содержания личности (рис. 3).

Совокупный критерий, характеризующий целостность структуры Я-социализации, степень интегрированности Образа Я и самооценки личности (Я-концепции) – коэффициент целостности (Кц). В диаграммах (рис. 2, 3, 4) представлен сравнительный анализ коэффициентов экспериментальной и контрольной групп, прошедшей в одном случае полный цикл социорефлексии, в другом сокращенный.

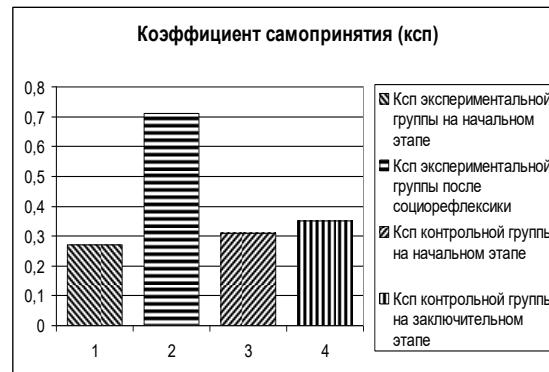


Рисунок 2. Коэффициент самопринятия

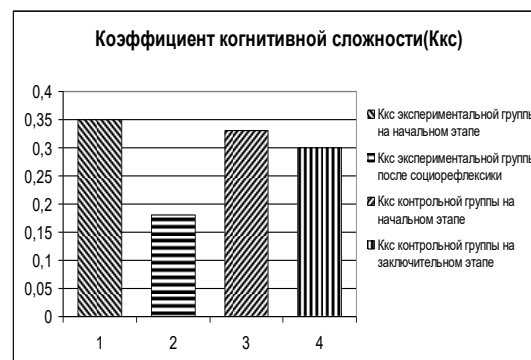


Рисунок 3. Коэффициент когнитивной сложности

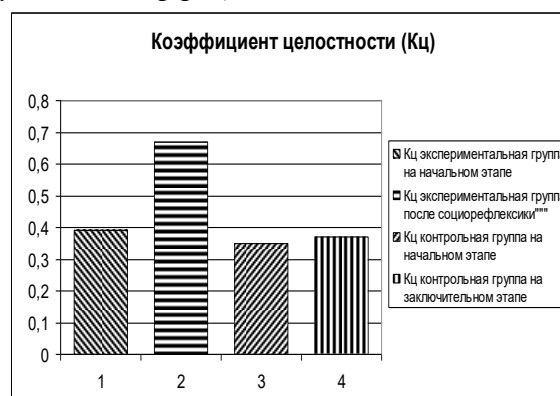


Рисунок 4. Коэффициент целостности

Как видно из диаграмм, показатели самопринятия, когнитивной дифференцированности самооценки, а также показатель целостности структуры Я-социализации изменились в сторону снижения рассогласования в самосознании личности, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере. При этом

в экспериментальной группе учащихся с ОВЗ изменения являются значимыми ($p < 0,01$), в контрольной группе, не прошедшей этап телесно-диалогической адаптации изменения значимыми не являются (применялся U – критерий Манна-Уитни).

Выводы. В процессе развития социализации подростков с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде важным является создание особых педагогических условий, где взрослые (родители, педагоги) выступают «составным субъектом» безопасной образовательной среды, в которой базовая роль принадлежит диалогической инклюзии, связанной с развитием эмоционально-чувственных, телесных отношений подростков, триггером которых выступают активные, физкультурно-игровые взаимодействия в группе. Как показало исследование, напрямую же социальная интеграция не влияет на улучшение эмоционального самочувствия, самооценку и рефлекссию подростков с ОВЗ в групповой работе. К аналогичным выводам пришли исследователи влияния социальных отношений на субъективную концепцию благополучия лиц с инвалидностью [12].

Литература

1. Абрамова М.Г. *Использование тактильно-вибрационной чувствительности в педагогическом процессе с глухонемыми* / М.Г. Абрамова – М.: Просвещение, 1998. – 123 с.
2. Богданова Т.Г. *Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений* / Т.Г. Богданова – М.: 2002.
3. Давыдова Г.И. *Интегральная Я-социализация лиц с инвалидностью как фактор безопасной образовательной среды: модель рефлексивного диалога в инклюзивном образовании* / Г.И. Давыдова, О.В. Мельник // *Мир психологии* – № 1. – 2019. – С. 278–287.
4. Давыдова Г.И. *Рефлексивно-диалогическая психотерапия: экзистенциальная модель развития личности* / Г.И. Давыдова, И.Н. Семенов // *Мир психологии. Научно-методический журнал*. – 2006. – № 4. – С. 110–118.
5. Давыдова Г.И. *Рефлексивно-диалогические основания педагогической концепции развития профессиональной рефлексивной компетентности (применительно к задачам инклюзивного образования)* / Г.И. Давыдова // *Матер. 2-ой Всерос. науч.-практ. конф. «Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика»* (г. Ялта, 19–21 мая 2016 г.). – Ялта, 2016. – С. 197–202.
6. Давыдова Г.И. *Развитие творческой направленности личности в образовании: новая парадигма познания* / Г.И. Давыдова // *Философская школа*. – 2018. – С. 64–73.
7. Евсеев С.П. *Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник* / С.П. Евсеев. – М.: Спорт, 2016. – 616 с.
8. Келли Дж. *Теория личности. психология личных конструктов \ Дж. Келли*. – СПб.
9. Манжелей И.В. *Педагогический потенциал физкультурно-спортивной среды образовательного учреждения* / И.В. Манжелей // *Вестник ЮУрГУ*. – 2006. – № 3. – С. 148–151.
10. Неверкович С.Д. *Отношения в условиях инклюзии* / С.Д. Неверкович, Е.В. Быстрицкая, И.Ю. Бурханова // *Мир психологии* – № 1. – 2019. – С. 132–141.
11. Хохлова А.Ю. *Эффективность детско-родительского общения и интеллектуальное развитие глухих детей* / А.Ю. Хохлова // *Культурно-историческая психология*. – 2008. – № 3. – С. 86–91.
12. Logren, A. *Self-reflective talk in group counseling [Электронный ресурс]* / A. Logren, J. Ruusuvaori, J. Laitinen // *Discourse Studies*. – 2017. – Vol. 19, Is. 4, P. 422–440. Mode of access: <https://doi.org/10.1177/1461445617706771>

*А.Н. Дахин, д.п.н., профессор,
Б.О. Майер, д.ф.н., проректор по научной работе,
А.И. Печурин, соискатель кафедры педагогики и психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

МАТЕМАТИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

***Аннотация.** Нами исследована проблема алгоритмизации учебных действий, связанных с обучением школьников решению иррациональных уравнений и систем.*

Цель исследования. Выявить основные приёмы и типовые методы анализа способов решения иррациональных уравнений, оптимизируя их для конкретных когнитивных этюдов.

Методы исследования: сравнительный анализ дидактических приёмов решения алгебраических задач, статистическая обработка экспериментальных данных педагогического мониторинга.

Выводы и рекомендации. 1. При рассмотрении способов решения иррациональных уравнений необходимо создать разветвлённые шаблоны типовых познавательных ситуаций и классифицировать их по признакам когнитивной сложности.

2. Психоэмоциональное состояние обучающихся школьников связано с готовностью применять типовые конструкторы, раскрывающие проблемные вопросы темы, связанной с решением иррациональных уравнений.

***Ключевые слова:** педагогическая технология, математика, иррациональные уравнения, математическая компетентность.*

*A.N. Dakhin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
B.O. Mayer, Doctor of Philosophy, Vice-Rector for Research
A. I. Pechurin, student.
Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia*

MATHEMATICS AND TECHNOLOGIES

***Abstract.** We have investigated the problem of algorithmization of educational activities related to teaching schoolchildren to solve irrational equations and systems. The purpose of the study. To identify the main techniques and typical methods of analyzing the ways of solving irrational equations, optimizing them for specific cognitive studies. Research methods: comparative analysis of didactic techniques for solving algebraic problems. Conclusions and recommendations. 1. When considering ways to solve irrational equations, it is necessary to create branched patterns of typical cognitive situations and classify them according to the signs of cognitive complexity. 2. The psycho-emotional state of students is associated with the willingness to use standard constructs that reveal problematic issues of the topic related to the solution of irrational equations. use adequate sign systems that approximate the search for a solution to the problem.*

***Keywords:** pedagogical technology, mathematics, irrational equations, mathematical competence.*

Введение. Для вхождения в проблему технологизации математического образования вспомним изречение знаменитого швейцарского, американского математика-педагога венгерского происхождения Дж. Пойа. «Решение, найденное в результате собственных усилий ... обязательно с живым интересом

и стремлением проникнуть в суть дела, может превратиться в метод, в образец, которому с успехом можно следовать при решении других задач» [1, с. 13].

Нами рассмотрено математическое содержание обучения школьников, и психоэмоциональный аспект, связанный с одним из видов математических заданий. Разобраны варианты решения иррациональных уравнений с соответствующей систематизацией преобразований и анализом их равносильности [2].

Теоретический анализ литературы.

Важность систематизации алгебраических преобразований, используемых в педагогических технологиях, раскрыта в ряде работ [3]. При этом, авторы выделяют следующий комплекс общелогических умений, необходимых для поиска решений иррациональных уравнений: а) способность умение воспринимать познавательную сложность; б) умение планировать свою исследовательскую активность; в) готовность школьников к рефлексии.

Такие исследователи, как А.Ж. Жафяров, рассмотрели аппарата предметной компетентности в структуре содержания математического образования [5, с. 83–84]. Кроме того, В.М. Монахов, Т.М. Ерина, не конкретизируя процедуру формализации, обеспечивающую мониторинг индивидуальных успехов студента, предложили, разработали и внедрили матричный подходе к моделированию педагогических объектов. Используемых при обучение математике в школе [4].

Цель исследования. Выявить основные приёмы и типовые методы анализа способов решения иррациональных уравнений, оптимизируя их для конкретных когнитивных этюдов.

База исследования. Обучающиеся школ города Новосибирска.

Контрольная группа (КГ) состояла из 63 обучающихся. Количество школьников в экспериментальной группе (ЭГ) – 64 человека.

Методы и методики исследования.

Определим следующие методы изучения проблемы решения иррациональных уравнений.

Выделение ключевых данных в условии задачи или примера, соотнесение этой базы данных с имеющимися типовыми алгоритмами решения иррациональных уравнений.

Выдвижение рабочей гипотезы, приводящей к нахождению способов решения иррационального уравнения.

Проверка применимости предложенного способа решения иррационального уравнения.

Результаты исследования.

Нами замечено, что мотивация связана с концентрацией внимания школьников или беспокойством от его отсутствия, что также необходимо учитывать при объяснении способов решения конкретных математических задач.

Мы установили, что школьники с высокой мотивацией предпочитают сложные задачи, что соответствует их миропониманию.

Приведём конкретный пример применения технологии при объяснении способов решения иррациональных уравнений. В ходе эксперимента нами были установлены следующие критерии эффективности применения когнитивной технологии обучения математики: а) готовность к проявлению математической

компетентности; б) умение школьников демонстрировать знания в нестандартных когнитивных эпизодах; в) личностное отношение школьника к математическому знанию и опыту его применения.

Для начала целесообразно разобрать само задание.

Решить уравнение

$$\sqrt{x+3} - \sqrt{2x-1} = \sqrt{3x-2}.$$

Заметим, что выражения в обеих частях равенства одного знака, т. е. обе части неотрицательны. Однако в левой части стоит разность, которая требует исследований на неотрицательность. Поэтому, лучше перейти к равносильному уравнению.

$$\sqrt{x+3} = \sqrt{2x-1} + \sqrt{3x-2}.$$

Теперь можно возвести обе части в квадрат, не добавляя ограничений. Уравнение имеет вид

$$\sqrt{U} = \sqrt{V} + \sqrt{V_1}.$$

Сразу определяются ограничения $U \geq 0$, $V \geq 0$, $V_1 \geq 0$, связанные с областью определения квадратного корня.

Если возвести обе части в квадрат, то получим выражение $U = V + 2\sqrt{V} \times \sqrt{V_1} + V_1$.

Это уравнение вида

$$a = \sqrt{b} \times \sqrt{c}.$$

В уравнении есть ограничение $a \geq 0$, $b \geq 0$, $c \geq 0$.

После возведения в квадрат:

$$a^2 = b \times c.$$

Появились ограничения, связанные с требованием одинакового знака множителей правой части или равенство нулю одного из них. Нестрогость неравенства не позволяет ограничиться одним из неравенств, т. к. теряется равносильность. Приходится включать в систему оба неравенства $b \geq 0$, $c \geq 0$.

Итак, получаем систему уравнения и неравенств, равносильную исходному уравнению.

$$\begin{cases} 2x^2 + 5x - 7 = 0, \\ 3 - 2x \geq 0, \\ 2x - 1 \geq 0, \\ 3x - 2 \geq 0. \end{cases}$$

У квадратного уравнения находим корни $x_1 = 1$, $x_2 = -3,5$.

Сохраняем только первый корень.

Данный пример указывает, как определяется вид уравнения. Из этого вида получается структура показательных или логарифмических уравнений.

Ответ: 1.

Далее разберём другой пример.

Решить уравнение

$$\sqrt{3x+4} - \sqrt{x+5} = 1.$$

Это уравнение вида:

$$\sqrt{U} - \sqrt{V} = 1.$$

Для возведения обеих частей в квадрат лучше добиться того, чтобы обе части стали неотрицательными.

$$\sqrt{U} = \sqrt{V} + 1.$$

Не забудем на ограничения

$U \geq 0, V \geq 0$, связанные с областью определения корня.

После возведения в квадрат всего уравнения:

$$U = V + 2\sqrt{V} + 1.$$

К данному уравнению следует добавить требования, сохраняющие отмеченные выше ограничения. Пока сохранилось ограничение $V \geq 0$. При этом, U ушло из-под знака квадратного корня, но свойство его неотрицательности сохранилось, т.к. U стало равным квадрату какого-то числа. Значит, уравнения остались равносильными. Итак, получаем

$$x-1 = -\sqrt{x+5}.$$

Отсюда следует равносильная система

$$\begin{cases} x^2 - 2x + 1 = x + 5, \\ x - 1 \geq 0. \end{cases}$$

Находим корни первого уравнения системы, это квадратное уравнение.

$x_1 = -1, x_2 = 4$. Нам подходит только второй корень.

Ограничению удовлетворяет только $x_1 = -2$.

Ответ: 4.

Успешность школьников в контрольной и экспериментальной группах отличалась, что видно из рис. 1. Сравнение проводилось по следующим индикаторам:

И1. Проявление и проявление общелогической культуры школьников, которую они демонстрируют при решении уравнений.

И2. Модификация математических этюдов в конкретную ситуацию поиска нужных преобразований иррационального уравнения.

И3. Личностное обращение содержания образования.

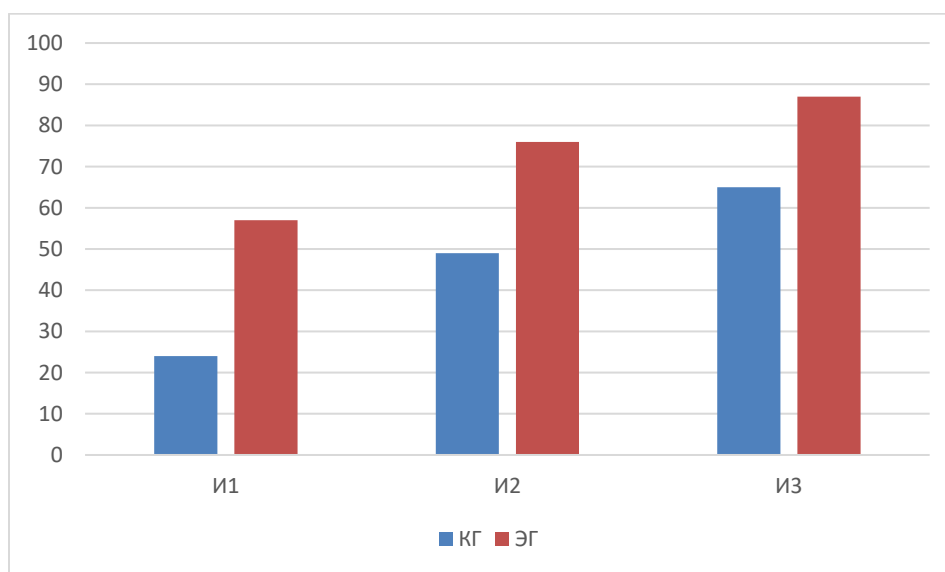


Рисунок 1. Успешность школьников в процентах контрольных (КГ) и экспериментальных групп (ЭГ)

Заключение

1. При рассмотрении способов решения иррациональных уравнений необходимо создать разветвлённые шаблоны типовых познавательных ситуаций и классифицировать их по признакам когнитивной сложности.

2. Психоэмоциональное состояние обучающихся школьников связано с готовностью применять типовые конструкты, раскрывающие проблемные вопросы темы, связанной с решением иррациональных уравнений.

3. Индикаторами успешности школьников являются:

3.1) проявление и развитие общелогической культуры школьников, которую они демонстрируют при решении уравнений; 3.2) модификация математических этюдов в конкретную ситуацию поиска нужных преобразований иррационального уравнения; 3.3) личностное обращение содержания образования.

Литература

1. Дятлов В.Н. Математические этюды для абитуриентов, учащихся, учителей. Этюд № 3. Уравнения, неравенства, системы. Соотношения с корнями (радикалами). Второе издание, переработанное и дополненное / В.Н. Дятлов. – Новосибирск: Издательство Института математики, 2019. – 76 с.: ил.

2. Жафяров А.Ж. Компетентностный подход: непротиворечивая теория и технология // *Science for Education Today*. – 2019. – № 2. – С. 81–95.

3. Пойа Джордж. Математическое открытие. Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание / Дж. Пойа. – М.: Наука, 1976. – 448 с., илл.

4. Майер Б.О. О кластеризации когнитивных теорий обучения // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. – 2018. – № 2. – С. 119–134.

5. Монахов В.М., Ерина Т.М. Матричный подход к моделированию педагогических объектов в дидактических и методических исследованиях // *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*. – 2015. – № 4. – С. 30–50.

УДК 378.147

**Д.П. Даянова, к.п.н., доцент (профессор),
Т.В. Сорокина, к.ф.н., доцент,
Казанский Федеральный университет,
г. Казань, Россия**

РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЦИФРОВЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. Проблема исследования. Современное образовательное пространство на сегодняшний день находится на стадии исследования, анализа и поиска наиболее эффективной модели образовательного пространства в условиях стремительно меняющихся реалий. Многократное увеличение объема информации, получаемой ежедневно, вызывает некоторое противоречие между ограниченными возможностями человека обрабатывать, анализировать и использовать полученную информацию и преобразовывать ее в знания. Многовековой опыт человечества подтверждает, что только благодаря полученным знаниям человек способен идентифицировать себя в обществе, они помогают ему в трудных жизненных ситуациях, позволяют ему совершенствоваться в профессии. Следовательно, именно сегодня актуальным вопросом является рассмотрение накопленного опыта в современном образовательном пространстве, в аспекте деятельности виртуальных информационных платформ в условиях высшей школы, ее результатов и перспектив развития.

Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является доказательная демонстрация реальных, как положительных, так и, на наш взгляд, отрицательных возможностей

обучающегося получать виртуальную образовательную информацию, анализировать ее, использовать и преобразовывать знания, умения и устойчивые навыки.

Методы исследования. Метод эмпирического исследования, среди которых – наблюдение, сравнение и измерение. На протяжении одного семестра мы проводили наблюдения и регистрировали результаты гибридной модели обучения практической части образовательного пространства, которое заняло пятнадцать недель, что составляет 83 % от общего объема изучения дисциплины, на изучение теоретической части дисциплины учебным планом отводится 7 % (или три недели лекционных занятий). В образовательном процессе принимали участие четыре учебные группы по дисциплине «Проектная деятельность», условно названные: группа «А»; группа «Б»; группа «В» и группа «Г» общей численностью 103 человека.

Выводы и рекомендации. В результате исследования сформулированы следующие выводы о том, что сегодня перед преподавателями высшей школы стоит серьезная задача, выявить, проанализировать и обобщить все возможные инновационные подходы для внедрения в практику эффективной трансформированной системной модели обучения для повышения качества образовательного пространства. **Результаты исследования могут быть использованы** для формирования эффективной модели образовательной экосистемы, а также при разработке электронных образовательных ресурсов и дистанционных модулей в образовательном пространстве вузов.

Ключевые слова: виртуальная образовательная система, положительные, отрицательные стороны гибридного обучения, формирование эффективной трансформированной системной модели обучения, качество образовательного пространства.

*D.P. Dayanova, Ph.D., Associate Professor (Professor),
T.V. Sorokina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia*

THE REALITIES AND PERSPECTIVES OF DIGITALIZATION IN THE EDUCATIONAL SPACE

Abstract. The research problem. The modern educational space today is at the stage of research, analysis and search for the most effective model of educational space in the rapidly changing realities. The multiple growth of the amount of daily received information causes some contradiction between the limited capabilities of a person to process, analyze and use the received information and transform it into knowledge. Mankind's centuries of experience confirm that a person is able to identify himself in the society according to the gained knowledge. They help him in difficult life situations, allow him to improve in his profession. Therefore, it is precisely today that consideration of the accumulated experience in the modern educational space, in the aspect of the activities of virtual information platforms in the conditions of higher education, its results and development prospects, is an urgent issue.

Based on the above, the **purpose of the research** is to demonstrate the real, both positive and, in our opinion, negative opportunities for the student to receive virtual educational information, analyze it, use and transform knowledge, skills and sustainable skills.

The research method is the method of empirical research, among which are observation, comparison and measurement. Over the course of one semester, we conducted observations and registered the results of a hybrid model of teaching the practical part of the educational space, which took fifteen weeks, which is 83 % of the total volume of studying the discipline, 7 % (or three weeks of lectures) are allotted for studying the theoretical part of the discipline. Four training groups in the discipline “The Project activity” took part in the educational process. They are conditionally named: the group “A”; the “B”; the group “C” and the group “G” with a total number of 103 people.

The conclusions and recommendations. As a result of the study, the following conclusions were formulated that today the teachers of higher education are faced with a serious task to identify, analyze and summarize all possible innovative approaches to put into practice an effective transformed systemic model of learning to improve the quality of the educational space. **The results of the research** can be used to form an effective model of the educational ecosystem, as well as in the development of electronic educational resources and remote modules in the educational space of universities.

Keywords: the virtual educational system, the positive and negative aspects of hybrid learning, the formation of an effective transformed system model of learning, the quality of the educational space.

На сегодняшний день образовательное пространство находится на стадии исследования, анализа и поиска наиболее эффективной модели, отвечающей условиям стремительно меняющихся реалий. Многократное увеличение объема информации, получаемой ежедневно, вызывает некоторое противоречие между ограниченными возможностями исследователя ее обрабатывать, анализировать, интерпретировать и преобразовывать в знания. Многовековой опыт человечества подтверждает, что только благодаря полученным знаниям личность способна идентифицировать себя в обществе, преодолевать трудные жизненные ситуации, совершенствоваться в профессии. Следовательно, именно сегодня актуальным вопросом современности является рассмотрение накопленного опыта в образовательном пространстве деятельности виртуальных информационных платформ в условиях высшей школы, ее результатов и перспектив развития.

Итак, объектом изучения является возможность человека получать виртуальную образовательную информацию, анализировать ее, использовать и преобразовывать знания. Предметом исследования являются участники образовательного процесса. На протяжении одного семестра мы проводили наблюдения и регистрировали результаты гибридной модели обучения практической части образовательного пространства, которое заняло пятнадцать недель, что составляет 83 % от общего объема изучения дисциплины, на изучение теоретической части дисциплины учебным планом отводится 7 % (или три недели лекционных занятий). В образовательном процессе принимали участие четыре учебные группы по дисциплине «Проектная деятельность», назовем их условно: группа «А»; группа «Б»; группа «В» и группа «Г» общей численностью 103 человека, данные численности участников образовательного процесса представлены в табл. 1.

Таблица 1

Численность участников образовательного процесса

| № п/п | Группа А | Группа Б | Группа В | Группа Г |
|-------|-------------|------------|------------|------------|
| 1. | 24 человека | 26 человек | 27 человек | 26 человек |

Среди задействованных участников образовательного процесса наблюдалась их высокая активность при аудиторной работе с преподавателем. Однако

текущие положительные показатели вносили некоторые изменения, к ним относятся: а) переход на дистанционную форму обучения в связи с заболевшими участниками образовательного процесса; б) также перевод всех участников образовательного пространства на дистанционную форму обучения в связи с ухудшением эпидемиологической ситуации и введением нерабочих дней в Российской Федерации с 30 октября 2021 года по 7 ноября 2021 года [5].

В связи с вышеперечисленными показателями наибольшая частота работы на виртуальной платформе Microsoft Teams отмечалась в группе Г (см. рис. 1).

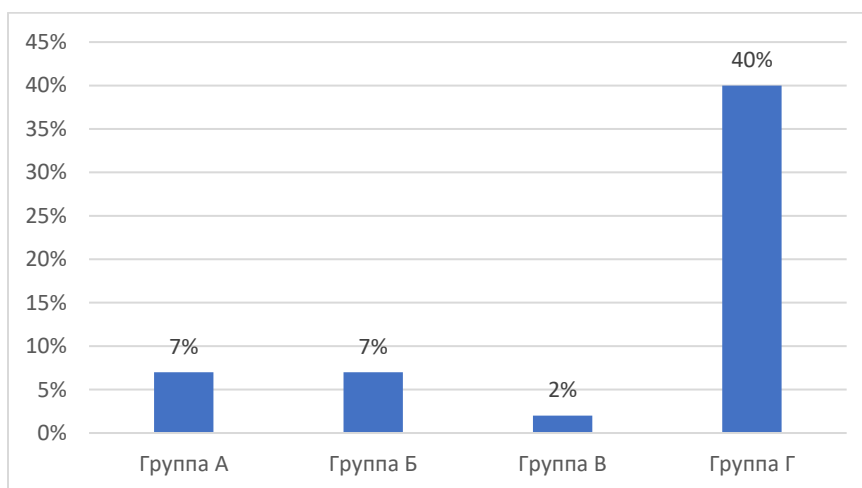


Рисунок 1. Показатели задействованности групп в виртуальном образовательном пространстве

По данным представленным нами в рис. 1, отмечено, что группа Г достаточно продолжительное время находилась на так называемом удаленном режиме образования. В результате нами были зарегистрирована положительная и отрицательная динамика. К положительным аспектам дистанционной формы обучения можно отнести следующие. Это вовлеченность в работу всех участников образовательного пространства; использование активных форм творческих заданий; внедрение проектной и исследовательской деятельности и работы в парах и группах; возможность организации взаимодействия с участниками образовательного пространства вне занятий в чате платформы для диагностики правильности выполнения практического задания и включения в образовательное пространство персонифицированной методики обучения. Как отмечает Г.Д. Кочергина: «...большую актуальность приобретают задачи проектирования пространства персонифицированного образования, в котором и обучающий, и обучающийся являются субъектами развития и саморазвития» [1, с. 14]. Автор, рассматривая персонификацию в образовании, доказывает, что подобный подход в образовании как особая форма организации образовательного пространства, позволяет личности осознать свою уникальность, самобытность как основу для полноценного самоопределения и стремления к самосовершенствованию [1, с. 15].

Кроме того, что включенность персонифицированной модели обучения наглядно продемонстрировала положительные результаты. В виртуальное об-

разовательное пространство были включены элементы так называемого «перевернутого класса», как разновидности смешанного обучения, так например для самостоятельной работы обучающимся было предложено рассмотреть Интернет-сайты грантовой поддержки для реализации проектов, изучить положения проекта, ознакомиться с уже существующими, внедренными в практику проектами схожими по теме исследования и т. д. Время, предписанное расписанием, с преподавателем отводилось для решения вопросов, возникших у обучающихся в процессе самостоятельной работы и их практической реализации [3].

Однако наряду с положительными показателями активно проявились и отрицательные стороны гибридного обучения. Во-первых, более 30 % участников образовательного пространства показали неготовность принимать на себя ответственность за результаты обучения. Во-вторых, не достаточная сформированность навыков самоорганизации и самостоятельности в учебно-исследовательской деятельности и, как результат, формальное отношение к выполнению практических задач и низкий уровень подготовленности проектных документов на защите. В значительной степени ситуация выровнялась при работе с обучающимися в контактной (аудиторной) деятельности.

В представленных нами показателях задействованности обучающихся в аудиторной работе (см. рис. 2), напротив, наблюдалось устойчивое и планомерное развитие навыков самоорганизации и самостоятельности учебно-исследовательской деятельности; способность управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла; активной работе в команде для достижения поставленной цели и т. д. [2]

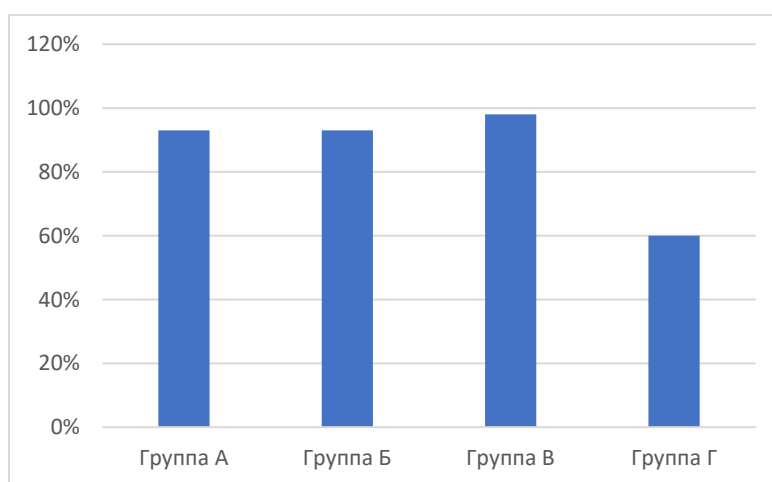


Рисунок 2. Показатели задействованности групп в аудиторной работе

По данным рис. 2 становится очевидно, что в группе В (с наибольшей частотой аудиторной работы – 98 %) сформировались устойчивые компетенции в результате реализации практической части учебного материала. Высоким индикатором данных показателем явилось признание проекта «Информация из первых рук», представленного на конкурс проектов в сфере образования юридического факультета «S2S: от студента студенту». Его авторами стали студенты 2 курса Вероника Иванова и Самат Гибадуллин, их проект представлял со-

бой короткие видеоролики-путеводители, содержащие маршруты от общежития до учебного заведения, необходимые для абитуриентов и студентов [4]. Отметим, что участники образовательного пространства групп А и Б также принимали участие в данном конкурсе и представили не менее интересные идеи.

Подводя итог проделанной работе, хочется отметить, что цифровизация образовательного пространства вносит значительные изменения в организацию процесса обучения. Прежде всего, это активное внедрение и использование «водкастов», «подкастов» и «преводкастинга», относящихся к такой модели образовательного процесса, как «перевернутый класс». В сочетании с традиционной формой обучения данная модель продемонстрировала свои достоинства. Из проведенного нами исследования следует, что сегодня перед преподавателями высшей школы стоит серьезная задача – создания жизненного цикла образовательной системы. И мы с уверенностью можем сказать, что мы проходим первую существенную стадию: исследование текущего опыта, сбор требований, аналитика и создание эффективной инновационной модели, для внедрения ее с целью повышения качества образовательного пространства.

Литература

1. Кочергина, Г.Д. «Персонификация в образовании – вектор развития школы и ребенка». Моделирование персонифицированной системы воспитания в условиях общего и дополнительного образования: Сборник материалов участников региональной инновационной площадки / сост. Кочергина Г.Д., Зевакова Н.С. – Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2019. – 468 с. – С. 14–15.

2. ФГОС ВО 40.05.04 «Судебная и прокурорская деятельность» от 18.08.2020 г. № 1058. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-40-05-04-sudebnaya-i-prokurorskaya-deyatelnost-1058/> дата обращения 21.01.2022 г., время обращения 13:33.

3. URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/perevernutyi-klass-tekhnologiya-obucheniya-21-veka>, дата посещения 31.01.2022 г.

4. URL: <https://rg.ru/2021/10/22/vuzy-v-nerabochie-dni-mogut-perevesti-studentov-na-distant.html> дата обращения: 19.01.2021 г., время обращения: 13:56.

5. URL: <https://kpfu.ru/law/na-juridicheskom-fakultete-proshel-konkurs-413582.html>, дата обращения: 19.01.2021 г., время обращения: 13:43.

УДК 376.2

**В.В. Державина, преподаватель,
С.А. Сизая, аспирант,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия**

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ РОДНОЙ (РУССКОЙ) ЛИТЕРАТУРЫ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Нравственное воспитание является одним из ключевых элементов в воспитательном и образовательном процессе современной школы. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России гласит: воспитание личности гражданина России является методологической основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта. Изменение вектора общего образования РФ, в том числе и образования детей с ограниченными возможностями здоровья, в воспитательном аспекте становится вызовом для педагогической общественности, поскольку существуют проблемы связанные с технологиями формирования ценностей обу-

чающихся. Дети с ОВЗ нуждаются в особых методах и инструментах нравственного воспитания. В рамках рабочей программы воспитания каждой образовательной организации существует инвариативный модуль «Школьный урок», в рамках которого предполагается внедрение воспитательного компонента в рабочую программу каждого предмета. Проблема исследования заключается в выявлении методов и инструментов формирования нравственного воспитания на уроках родной (русской) литературы с использованием сказок в рамках инклюзивного образования. **Цель исследования** – проанализировать воспитательный потенциал и целесообразность использования сказочного материала по нравственному воспитанию школьников с ОВЗ на уроках родной (русской) литературы. Для достижения поставленной цели исследования в качестве **методов** были использованы анализ и синтез существующих теорий и образовательных практик нравственного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, а также сравнительно-исторический метод при работе со сказочным материалом. В рамках исследования был выявлен ряд особенностей формирования нравственного воспитания в рамках инклюзивного и специального коррекционного образования, так при работе в рамках инклюзивного класса должен быть использован индивидуальный сопроводительный материал для обучающегося с ОВЗ, в то время как для специального коррекционного образования возможна фронтальная работа с использованием наглядного материала, инсценировка и метод форум-театра могут использоваться для всех категорий обучающихся с ОВЗ, ввиду своей практической направленности. **Результаты данного исследования** могут быть использованы широким педагогическим сообществом: учителями русского языка и литературы, учителями родного языка, а также классными руководителями, поскольку разработан алгоритм адаптации сказочного материала для нравственного воспитания обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: нравственность, воспитание, инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, родная литература, сказкотерапия.

**V.V. Derzhavina, Lectuer,
S.A. Sizaya, postgraduate student,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia**

MORAL EDUCATION IN THE LESSONS OF NATIVE (RUSSIAN) LITERATURE IN THE FRAMEWORK OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. Moral education is one of the key elements in the educational and educational process of a modern school. The concept of spiritual and moral development and upbringing of the personality of a citizen of Russia states: the upbringing of the personality of a citizen of Russia is the methodological basis for the development and implementation of the federal state educational standard. The change in the vector of general education of the Russian Federation, including the education of children with disabilities, in the educational aspect becomes a challenge for the pedagogical community, since there are problems associated with technologies for the formation of students' values. Children with disabilities need special methods and tools of moral education. Within the framework of the work program of education of each educational organization, there is an invariant module "School lesson", within which it is supposed to introduce an educational component into the work program of each subject. The problem of the research is to identify methods and tools for the formation of moral education in the lessons of native (Russian) literature using fairy tales in the framework of inclusive education. The purpose of the study is to analyze the educational potential and the feasibility of using fairy-tale material on moral education of schoolchildren with disabilities in the lessons of native (Russian) literature. To achieve the research goal, the methods used were the analysis and synthesis of existing theories and educational practices of moral education of children with disabilities, as well as a comparative historical method when working with fairy-tale material. Within the framework of the study, a number of features of the formation of

moral education within the framework of inclusive and special correctional education were identified, so when working within an inclusive class, individual accompanying material for a student with disabilities should be used, while for special correctional education, frontal work using visual material is possible, staging and the forum theater method can be used for all categories of students with disabilities, due to their practical orientation. The results of this study can be used by a wide pedagogical community: teachers of the Russian language and literature, teachers of the native language, as well as classroom teachers, since an algorithm for adapting fairy-tale material for the moral education of students with disabilities has been developed.

Keywords: *morality, upbringing, inclusive education, students with disabilities, native literature, fairy tale therapy.*

Введение. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, духовно-нравственное воспитание является первостепенной задачей образовательных организаций. С 2014 года, когда данный стандарт был введен, было разработано большое количество методических рекомендаций и монографий по формированию ценностных основы и созданию условия нравственного воспитания современных обучающихся. Изменение структуры классного коллектива и инклюзивный подход, который предполагает включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс, бросают вызов методике современного воспитания нравственности: учитель-предметник и классный руководитель должны не только развивать личностный потенциал каждого ребенка, но и формировать в них новые компетенции, не забывая о важности формирования социального капитала и правильных ценностных ориентиров. Соответственно, необходимы новые педагогические приемы и средства, а также актуализация существующих методов и технологий для того, чтобы учесть образовательные потребности всех категорий обучающихся при построении ценностного фундамента обучающихся.

В первую очередь, нам кажется важным определиться с тем, что мы вкладываем в понятие нравственность. Нравственность – это внутренние духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами [3].

В рабочей программе по родной (русской) литературе 5 класса большое количества сказочного материала. Психолого-педагогический портрет современного пятиклассника очень сильно изменился. Традиционные методы уже не столь эффективны для получения эмоционального отклика обучающихся, а только таким образом можно сформировать устойчивые ценностные основы, затрагивая чувства и переживания обучающихся.

Воспитательная роль сказки рассмотрена ведущими психологами и педагогами.

Е.В. Михайлина видит в сказке возможность преемственности в формировании духовно-нравственных ориентиров, поскольку работа со сказкой широко применяется в системе дошкольного образования, она помогает обучающемуся в привычной форме осознать себя в новой ситуации развития и преодолеть возникающие трудности [4].

С.Г. Агафонова рассматривает сказочный материал как базу для консолидации усилий школы, семьи, церкви, общественности, государственных и об-

ственных институтов. То есть фольклор позволяет провести духовно-нравственное оздоровление малых социумов [2].

Д.А. Абдурахимова рассматривает потенциал узбекских народных сказок. По мнению автора, данные сказки формируют идеал, к которому обучающийся будет стремиться в реальной жизни [1].

И.Д. Постричева рассматривает сказкотерапию как метод формирования толерантного отношения младших школьников в инклюзивном образовании [5]. Сказкотерапия широко используется как метод арт-терапии не только для детей различного возраста, но и для взрослых.

Цель исследования – проанализировать воспитательный потенциал и целесообразность использования сказочного материала по нравственному воспитанию школьников с ОВЗ на уроках родной (русской) литературы.

База исследования. Для выявления особенностей формирования нравственного воспитания и исследования роли и потенциала сказочного материала для данной цели, мы провели анализ уроков литературы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья 5 класса МБОУ «СОШ № 1» Вахитовского района города Казани, которые работают в рамках инклюзивного образования, и ГБОУ «Казанская школа № 142 для детей с ОВЗ», которая представляет из себя специализированное учреждение коррекционной направленности.

Методы и методики исследования. В рамках данного исследования были использованы метод наблюдения, анализ и синтез существующих теорий и образовательных практик нравственного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, сравнительно-исторический метод при работе со сказочным материалом, а также авторская методика Е.И. Ромашковой «Картотека форм нравственного воспитания учащихся» [6].

Результаты исследования. Для детей с ОВЗ важно формирование четких духовно-нравственных ориентиров: понятий о «добре» и «зле», морали и нравственных нормах, а также правилах поведения в современном обществе. Подрастающее поколение нуждается в том, чтобы школа и семья подготовила их тем вызовам, перед которыми стоит подрастающее поколение.

Именно в процессе перехода от начального к среднему образованию, обучающиеся, в том числе обучающиеся с ОВЗ, нуждаются в новых ценностных и нравственных ориентирах. Средства массовой информации, в том числе возможности сети Интернет, влияют на ценностные ориентиры обучающихся независимо от их желания, стихийно воздействуя на обучающихся. Контент, с которым знакомятся обучающиеся в Интернете, представлен в простой и понятной форме и те ценности, которые там транслируются школьникам, легко усваиваются и не требуют интеллектуального напряжения для понимания. На наш взгляд, обучающиеся с ОВЗ нуждаются в такой же адаптации материалов, формирующих ценностные установки в образовательном процессе.

Содержание программы по русской родной литературе не включает произведения, изучаемые в основном курсе литературы, его задача – расширить литературный и культурный кругозор обучающихся за счёт их знакомства с дополнительными произведениями фольклора, русской классики и современной литературы. Так как ФГОС нового поколения предполагает личностное развитие, сказочный материал подходит для этого как нельзя лучше.

Обучающиеся с ОВЗ нуждаются в наглядно-предметном обучении, в том числе и в процессе формирования нравственных ориентиров. В рамках исследования были выбраны флеш-карточки [6], которые в случайном порядке выпадали на каждом уроке родной (русской) литературы. Это были следующие варианты карточек: автопортрет в оптимистическом интерьере, айсберг смыслов афоризмов, альманах нотаций и поучений, выборы жизненного кредо, пословичные дебаты, дискуссии, дихотомические этюды, дуэль чести, календарь жизни замечательных людей, карта жизни, коктейль эмоций, коллаж ассоциаций, коррида человеческих пороков, кунсткамера нравственных уродств, лаборатория нравственного иммунитета, лечебница социальных проблем, локатор общественного мнения (ЛОМ), словарь жизненных приоритетов, статус-кво утраченных традиций, страхование настоящих ценностей, телемост с литературными героями, телетайп жизнеутверждающих аббревиатур, университет жизненного опыта, фабрика комплиментов, фестиваль социальной рекламы, хит-парад жизненных девизов, эпидемия аллергии на бездуховность.

Ввиду системной работы по данной технологии, обучающиеся ждали данного вида работы на каждом уроке. В программе 5 класса родной (русской) литературы содержится большое количество сказочного материала, но некоторые обучающиеся 5 класса считают себя уже слишком взрослыми для чтения сказок, поэтому данные карточки дают возможность не только разнообразить урок, но и в легкой игровой форме обсудить важные идеи и ценности, которые лежат в основе каждой из сказок. Нами были использованы данные карточки при изучении П.П. Бажова «Каменный цветок», Л. Петрушевской «Котенок Господа Бога» и Н. Носова «Приключения Тони Клюквина».

Авторская сказка очень важна для расширения кругозора обучающихся, для формирования коммуникативных способностей и социальной адаптации детей с ОВЗ, также как и народная сказка.

При использовании данных карточек в ГБОУ «Казанская школа № 142 для детей с ОВЗ» требовались дополнительные инструкции, поскольку в классе есть обучающиеся как с легкой, так и с умеренной степенью умственной отсталости. В МБОУ «СОШ № 1» Вахитовского района города Казани, которая работает в рамках инклюзивного образования, обучающиеся более активно вовлекались в дискуссии и обсуждения, предлагали более частую смену карточек.

Для оценки ответов использовались следующие критерии: логика при изложении содержания ответа на вопрос, использование научной терминологии в контексте ответа, объяснение причинно-следственных и функциональных связей, умение оценивать действия объектов социальной жизни, умение формулировать собственные суждения и алгоритмы по определенным проблемам, эмоциональное богатство речи, образное и яркое выражение мыслей.

Данные критерии были озвучены на одном из первых уроков, обучающиеся изобразили каждый из критериев с помощью определенного символа для того, чтобы регулярно возвращаться к ним. Обучающимся с ОВЗ это дало возможность дополнительного визуального подкрепления, тем самым во время ответа на уроке они знали на что ориентироваться.

Для каждого обучающегося был создан дневник успеха, где каждый оценивал свой собственный успех. Баллы можно было ставить за то какое количество карточек ты взял на уроке, как долго ты отвечал, как много уточняющих вопросов задал одноклассникам.

Заключение. Нравственные ценности имеют общечеловеческую природу и необходим механизм использования личностью общечеловеческих норм нравственности. Сказочные материалы, которые используются на уроках родной (русской) литературы, являют некий духовно-нравственный образ, проецируемый поэтами и прозаиками, но для его понимания обучающимися с ОВЗ особенно важна адаптация данного образа, донесение его простым и понятным для обучающихся языком.

Литература

1. Абдурахимова, Д.А. *Использование народных сказок в нравственном воспитании детей дошкольного возраста: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01.* – Ташкент, 1998. – 20 с.

2. Агафонова, С.Г. *Нравственное воспитание младших подростков в процессе изучения русских сказок: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Агафонова Светлана Георгиевна; [Место защиты: Костром. гос. ун-т им. Н.А. Некрасова].* – Кострома, 2009. – 21 с.

3. Кареев Н.И. *Мысли об основах нравственности / Н. Кареев.* – Санкт-Петербург: тип. М.М. Стасюлевича, 1895. – 177 с.

4. Михайлина, Е.В. *Педагогический потенциал русской народной сказки в воспитании младших школьников: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Михайлина Елена Владимировна; Ин-т худож. образования Рос. акад. образования.* – Москва, 2014. – 26 с.

5. Постричева, И.Д. *Развитие толерантности как качества школьника-читателя при обращении к фольклорной волшебной сказке: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Постричева Ирина Дмитриевна; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена].* – Санкт-Петербург, 2009. – 23 с.

6. Ромашкова Е.И. *Картотека форм нравственного воспитания учащихся,* – М.: Сфера, 2012. – 52 с.

УДК 37.072

**А.В. Дьячкова, к.э.н., доцент,
Уральский федеральный университет им. первого президента России
Б.Н. Ельцина,
г. Екатеринбург, Россия
О.Н. Томюк, к.ф.н.,
Корпоративный университет московского образования,
г. Москва, Россия,
Л.И. Кулькова, директор
Гимназия № 9, г. Екатеринбург, Россия**

ВНЕДРЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ПРОДУКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ НА ПРИМЕРЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В настоящее время во всех странах мира задан тренд на цифровизацию образования. Передовые школы не просто используют цифровые технологии, сколько сами

разрабатывают цифровые образовательные продукты, нацеленные на развитие интеллектуального и творческого потенциала обучающегося и интегрированные в индивидуальные образовательные траектории. Перед школой стоит большой выбор во внедрении как отдельных, так и всего цельного комплекса образовательных продуктов. Именно здесь важным будет выбор школой модели цифровизации образовательного процесса с учетом ее возможностей и стратегических задач. **Цель исследования.** Изучить возможности внедрения цифровых образовательных продуктов в образовательный процесс в современной школе в условиях глобальной цифровизации. **Методы исследования.** Исследование базируется на экономическом подходе к оценке ресурсных возможностей школы по внедрению цифровых продуктов, а также изучению текущего и прогнозного спроса (потребностей) и предложения цифровых образовательных продуктов; применение менеджерского подхода позволяет выделить контрольные точки и алгоритм внедрения (маршрутную карту) цифровых образовательных продуктов в образовательный процесс в школе. Эмпирический анализ включает измерение, сравнение, обобщение и интерпретацию ключевых показателей по цифровым образовательным платформам. Кейс-анализ включает опыт управленческих решений по интегрированию цифровых образовательных продуктов ведущей гимназии Урала, входящей в десятку лучших школ России по рейтингу RAEX, в образовательный процесс. **Выводы и рекомендации.** Авторы пришли к выводу, что современная школа готова к внедрению цифровых образовательных продуктов. Возможности школы определяются ее кадровым потенциалом с соответствующими компетенциями, уровнем технического оснащения и развитостью инфраструктуры в школе, а также опираются на финансовую поддержку со стороны учредителей образовательной организации. Выделены ключевые цифровые образовательные платформы, пользующиеся повышенным спросом со стороны школы, дана оценка предложения цифровых образовательных продуктов в разрезе дифференцирования продукта, типа удовлетворяемой потребности, а также ресурсного обеспечения школы. Между тем, авторы отмечают отдельные объективные обстоятельства и субъективные отношения и решения, сдерживающие внедрение цифровых образовательных продуктов. На примере ведущей гимназии Урала разработана модель маршрутной карты с контрольными точками по внедрению цифровых образовательных продуктов в образовательный процесс школы, рассматривающей в качестве альтернативы приобретение подписок на готовые комплексы цифровых образовательных продуктов или разработку своих на собственной цифровой платформе. Полученные выводы об управленческих решениях по цифровым образовательным продуктам могут быть масштабированы и внедрены в типовую современную школу. В качестве дальнейшего направления исследования авторы считают анализ цифрового профиля обучающегося.

Ключевые слова: современная школа, цифровая трансформация, цифровизация образовательного процесса, цифровой образовательный продукт, цифровая образовательная платформа, глобальная цифровизация.

*A. V. Diachkova, PhD, Associate Professor,
Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,
Yekaterinburg, Russia
O.N. Tomyuk, PhD,
Corporate University of Moscow Education,
Moscow, Russia
L.I. Kulkova, Gymnasium director,
Gymnasium 9,
Yekaterinburg, Russia*

**LAUNCHING OF DIGITAL PRODUCTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS
IN THE CONTEXT OF GLOBAL DIGITALIZATION OF THE MODERN SCHOOL**

Abstract. *In the contemporary world in all countries a trend has been set for the digitalization of education. Leading schools do not just use digital technologies, but they launch own digital educational products aimed at developing the intellectual and creative potential of the students and integrated into individual educational paths. The school has a large choice in the implementation of both partial and the entire complex of educational products. It is here that it will be important for the school to choose a model for digitalization of the educational process, taking into account its capabilities and strategic objectives. **Research aim.** Determine the possibilities of introducing digital educational products into the educational process in a modern school in the context of global digitalization. **Research methods.** The study is based on an economic approach to assessing the school's resource capabilities for the launching of digital products, as well as studying the current and forecast demand (needs) and supply of digital educational products; the use of a managerial approach makes it possible to identify control points and an route map of digital educational products in the educational process at school. Empirical analysis includes measurement, comparison, generalization and interpretation of key indicators for digital educational platforms. The case analysis includes the experience of management decisions on integrating digital educational products of the leading gymnasium in the Urals, one of the ten best schools in Russia according to the RAEX rating, into the educational process. **Conclusions and recommendations.** The authors came to the conclusion that the modern school is ready to introduce digital educational products. The school's capabilities are determined by its human resources potential with the relevant competencies, the level of technical equipment and infrastructure development at the school, and also financial support from the founders of the educational organization. The key digital educational platforms that are in high demand from the school are identified, the offer of digital educational products is assessed in terms of product differentiation, the type of need satisfied, as well as the resource provision of the school. Meanwhile, the authors note certain objective circumstances and subjective attitudes and decisions that hinder the introduction of digital educational products. The case of the leading gymnasium of the Urals, a model of a route map with checkpoints for the introduction of digital educational products into the educational process of the school, which considers purchasing subscriptions for ready-made complexes of digital educational products or developing its own on its own digital platform, has been developed. The results of the study can be scaled up and implemented in a typical modern school. As a further direction of research, the authors consider the analysis of the student's digital profile.*

Keywords: *modern school, digital transformation, digitalization of the educational process, digital educational product, digital educational platform.*

Введение. В настоящее время во всех странах мира задан тренд на цифровизацию образования. Передовые школы не просто используют цифровые технологии, сколько сами разрабатывают цифровые образовательные продукты [5], нацеленные на развитие интеллектуального и творческого потенциала обучающего и интегрированные в индивидуальные образовательные траектории [4]. Современная школа с помощью цифровых продуктов ненавязчиво формирует цифровые навыки обучающихся.

Перед школой стоит большой выбор во внедрении как отдельных, так и всего цельного комплекса образовательных продуктов [9]. Именно здесь важным является выбор школой модели цифровизации образовательного процесса с учетом ее возможностей и стратегических задач.

Это актуализирует проблему экономического и управленческого анализа в использовании цифровых образовательных продуктов.

Цель исследования. Изучить возможности внедрения цифровых образовательных продуктов в образовательный процесс в современной школе в условиях глобальной цифровизации.

Методы исследования. Исследование базируется на экономическом подходе к оценке ресурсных возможностей школы по внедрению цифровых продуктов, а также изучении текущего и прогнозного спроса (потребностей) и предложения цифровых образовательных продуктов; применение менеджера подхода позволяет выделить контрольные точки и алгоритм внедрения (маршрутную карту) цифровых образовательных продуктов в образовательный процесс в школе. Эмпирический анализ включает измерение, сравнение, обобщение и интерпретацию ключевых показателей по цифровым образовательным платформам. Кейс-анализ включает опыт управленческих решений по интегрированию цифровых образовательных продуктов ведущей гимназии Урала, входящей в десятку лучших школ России по рейтингу RAEX, в образовательный процесс.

Результаты исследования. В российской образовательной практике уже широкое применение получили цифровых образовательных платформ, которые объединили в себя весь комплекс учебно-методических материалов для реализации в учебный процесс.

Проведенный авторами анализ ключевых цифровых образовательных платформ в качестве базы опирался на единый каталог цифрового образовательного процесса, разработанный Университетом Иннополиса как пилотный проект (educont.ru), а также на региональные сайты управления образованием, в которых дается перечень цифровых образовательных платформ.

Экспресс-анализ всех каталогов показал, что не все образовательные платформы активно используются на практике. Поэтому экономический анализ проводился на ТОП-5 популярных и широко практикующихся платформах в Уральском регионе.

Экономический анализ представленных в каталоге платформ представлен в табл. 1:

Таблица 1

Экономический анализ цифровых образовательных продуктов

| Критерий оценивания | Цифровая платформа | | | | |
|--|--|---|---|---|--|
| | Московская электронная школа | Яндекс. Учебник | Учи.Ру | Просвещение | ЯКласс |
| | https://www.mos.ru/ | https://education.yandex.ru/ | https://uchi.ru/ | https://cifra.school/ | https://www.yaklass.ru |
| <i>Тип удовлетворяемой потребности</i> | | | | | |
| виды предлагаемых цифровых продуктов | учебные материалы, задания для проверки, мониторинг успеваемости (электронный дневник) | видео лекции, задания для проверки, игры, методические пособия для учителя, | задания для проверки (тесты), игры, мониторинг успеваемости | учебники, методические пособия для учителя | видео лекции, задания для проверки, методические пособия для учителя |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | возможность создания собственных заданий | | | |
|--|--|--|--|--|--|

Продолжение табл. 1

| Цифровая платформа | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Критерий оценивания | Московская электронная школа | Яндекс. Учебник | Учи.Ру | Просвещение | ЯКласс |
| | https://www.mos.ru/ | https://education.yandex.ru/ | https://uchi.ru/ | https://cifra.school/ | https://www.yaklass.ru |
| Ширина охвата | 1–11 | 1–11 | 1–4, 5–7 – активное вовлечение 8–11 менее популярны | 1–11 | 1–11 |
| Глубина охвата | все предметы по ФГОС | Основные школьные предметы | Основные школьные предметы | все предметы по ФГОС | Отдельные школьные предметы |
| <i>Ресурсное обеспечение</i> | | | | | |
| расходы со стороны пользователей / потребителей (школы, обучающихся) | подписка школы | подписка школы | подписка школы | подписка школы | подписка школы |
| доступность: требования по техническому оснащению пользователей | не требуется специальных технических средств, возможно использование телефона | не требуется специальных технических средств, возможно использование телефона | не требуется специальных технических средств, возможно использование телефона | не требуется специальных технических средств, возможно использование телефона | не требуется специальных технических средств, возможно использование телефона |
| требования к уровню цифровой грамотности учителей | – | требуются цифровые компетенции | – | – | – |

Как показывает сравнительный анализ, данные платформы не случайно и не по сложившимся привычкам пользуются повышенным спросом со стороны ведущих школ, а в силу практически полного удовлетворения потребностей школы в образовательных цифровых продуктах с одной стороны, и возможностью самостоятельной комбинаторности выбираемых курсов.

Оценка в разрезе дифференциации предлагаемого продукта, типа удовлетворяемой потребности, а также ресурсного обеспечения школы позволяет выявить преимущества от цифровых продуктов конкретной платформы для образовательной организации.

Следует отметить, что процесс использования цифровых продуктов идет уже почти 10 лет, поэтому школы могут проходить несколько стадий в этой цифровизации (рис. 1).

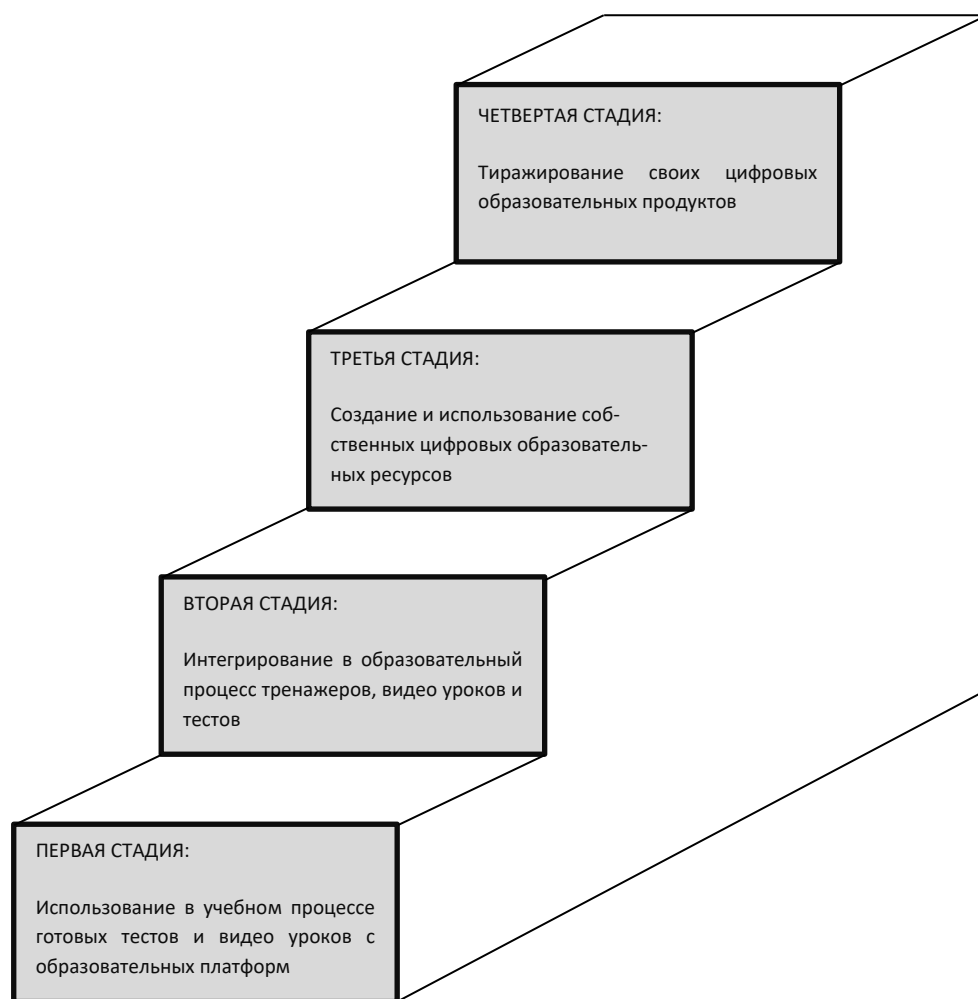


Рисунок 1. Ступенчатая модель внедрения цифровых продуктов в образовательный процесс в школе

Мы предлагаем ступенчатую модель внедрения цифровых продуктов в образовательный процесс в школе в соответствии со стратегическими целями школы, а также возможностями: сформированными цифровыми компетенциями, уровнем технического оснащения и развитостью инфраструктуры в школе, а также финансовой поддержки со стороны учредителей образовательной организации.

Все эти стадии требуют грамотного управленческого решения. Следовательно, на примере ведущей гимназии Урала (МАОУ Гимназия № 9, Екатеринбург) разработаем модель маршрутной карты с контрольными точками по внедрению цифровых образовательных продуктов в образовательный процесс школы, а именно переход на 3 и 4 стадии модели. Так как гимназия сейчас рассматривает в качестве альтернативы приобретение подписок на готовые комплексы цифровых образовательных продуктов или разработку своих на собственной цифровой платформе.

Менеджеральный подход к реализации модели на 3 и 4 стадии позволяет сделать конструктор маршрутной карты (табл. 2).

**Модель маршрутной карты
по внедрению цифровых образовательных продуктов в школу**

| Ранг задачи | Этап | Задача | Контрольные точки | | | | |
|-------------|---|--|-------------------|--|------------------------|--|--------------------|
| | | | Нормативная база | Материально-техническая база и программное обеспечение | Информационные ресурсы | Трудовые ресурсы, персонал и способы его мотивации | Финансовые ресурсы |
| 1 | Подготовительный: Концепция и стратегия цифровых образовательных продуктов | 1.1. Оценка применяемых цифровых платформ по выбранной подписке с точки зрения необходимых ресурсов | - | * | * | * | - |
| | | 1.2. Выбор ключевых целей, которые обеспечивает внедрение ЦОП и разработка Концепции цифрового образовательного продукта | *** | * | * | * | - |
| 2. | Создание цифрового образовательного продукта | 2.1. Производство пробных пилотных цифровых образовательных продуктов и их апробация | *** | ** | ** | * | - |
| | | 2.2. Учет недостатков, корректировка и масштабирование на другие виды | *** | ** | ** | ** | |
| 3 | Внедрение | 3.1. Внедрение в отдельные дисциплины учебного плана | *** | ** | ** | ** | ** |
| | | 3.2. Единый цифровой образовательный комплекс | *** | *** | *** | *** | *** |
| 4 | Поддерживающий | 4.1. Обновление содержания и программного обеспечения | *** | *** | *** | *** | *** |

Условные обозначения

- не изучается / не рассматривается

* поиск внешних, адаптация и приспособление внутренних ресурсов

** скомплектовано в полном объеме

*** внедрено в учебный процесс

Данная маршрутная карта призвана выделить последовательные ключевые шаги (контрольные точки) для реализации проекта по созданию цифрового образовательного продукта.

Применительно к данной гимназии, она находится на стадии разработки концепции по созданию собственных образовательных продуктов для дополнительных образовательных услуг и ключевых дисциплин в школе.

Заключение. Авторы пришли к выводу, что современная школа готова к внедрению цифровых образовательных продуктов. Возможности школы определяются ее кадровым потенциалом с соответствующими компетенциями, уровнем технического оснащения и развитостью инфраструктуры в школе, а также опираются на финансовую поддержку со стороны учредителей образовательной организации. Выделены ключевые цифровые образовательные платформы, пользующиеся повышенным спросом со стороны школы, дана оценка предложения цифровых образовательных продуктов в разрезе дифференцирования продукта, типа удовлетворяемой потребности, а также ресурсного обеспечения школы. Между тем, авторы отмечают отдельные объективные обстоятельства и субъективные отношения и решения, сдерживающие внедрение цифровых образовательных продуктов. На примере ведущей гимназии Урала разработана модель маршрутной карты с контрольными точками по внедрению цифровых образовательных продуктов в образовательный процесс школы, рассматривающей в качестве альтернативы приобретение подписок на готовые комплексы цифровых образовательных продуктов или разработку своих на собственной цифровой платформе. Полученные выводы об управленческих решениях по цифровым образовательным продуктам могут быть масштабированы и внедрены в типовую современную школу. В качестве дальнейшего направления исследования авторы считают анализ цифрового профиля обучающегося.

Литература

1. Ажмухамедов, И.М., Кузнецова, В.Ю., & Станишевская, А.В. Программный продукт для управления рисками при использовании цифровой образовательной среды // *Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии*. – 2021. – № 3 (55), С. 72–81.
2. Андреев М.Н., Пикалова Л.Р., Мударисов В.С. Опыт внедрения проекта «1С: Цифровая школа» в школе-новостройке // *Новые информационные технологии в образовании*. – 2021. – С. 214–218.
3. Гайсина С.В. Цифровая грамотность и цифровая образовательная среда школы // *Методические рекомендации*. – 2018. – С. 5.
4. Гром Е.А., Рудковская И.В. К вопросу о применении цифровых технологий в современной школе. – 2021.
5. Жук Л.В. Основные тенденции цифровизации образовательного процесса в школе // *Modern Science*. – 2021. – № 2–2. – С. 242–246.
6. Колыхматов В.И. Современные цифровые образовательные технологии в школах Ленинградской области в условиях цифровизации образования // *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. – 2018. – № 8 (162).
7. Кучма В.Р. и др. Научные основы и технологии обеспечения гигиенической безопасности детей в «цифровой школе» // *Гигиена и санитария*. – 2019. – Т. 98. – № 12. – С. 1385–1391.
8. Милькова С.А. Цифровизация в условиях пандемии в муниципальной системе общего образования // *Молодежный муниципальный форум*. – 2021. – С. 170–173.

9. Сарахман Ю.В., Загорная Т.О. Исследование рынка онлайн-образования и образовательных технологий в России и мире // *Российские регионы в фокусе перемен.* – 2021. – С. 234–238.
10. Хачатурова К.Р. и др. Онлайн школы современности // *Вопросы педагогики.* – 2021. – С. 378–382.
11. Цифровой образовательный контент. Режим доступа: https://educont.ru/?utm_campaign=20220303_prosveducont&utm_medium=email&utm_source=Sendsay
12. Ally, M. (2019). *Competency profile of the digital and online teacher in future education. International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2).
13. Bulturbayevich, M.B. (2021). *Challenges of Digital Educational Environment. Academic Journal of Digital Economics and Stability*, 4, 54–60.
14. Calvet, N.L., Cavero, O.B., & Aleandri, G. *Digital Educational Platforms: An Emerging School-Family Communication Channel.*
15. Elsayes, K.M., Kamel, S., & Wang, M.X. (2022). *Turning Radiology Educational Challenges into Opportunities: The Digital Frontier. Radiographics*, 42(1), E6-E8.
16. Hover, A., & Wise, T. (2022). *Exploring ways to create 21st century digital learning experiences. Education 3-13*, 50(1), 40–53.
17. Ilomäki, L., & Lakkala, M. (2018). *Digital technology and practices for school improvement: innovative digital school model. Research and practice in technology enhanced learning*, 13(1), 1–32.
18. Khairova, I.V., & Gabdullina, E.O. (2020). *The Use of Digital Learning Resources in the Implementation of Individual Educational Route of Primary School Students. ARPHA Proceedings*, 989–1002.
19. Kim, D., & Li, M. (2021). *Digital storytelling: Facilitating learning and identity development. Journal of Computers in Education*, 8(1), 33–61.
20. Moldabayeva, K.E., & Odanova, S.A. (2021). *Possibilities of using the electronic educational resources to ensure the interactivity of the learning process. Nizhnevartovsk Philological Bulletin*, 6(2), 97–104.
21. Põldoja, H., & Laanpere, M. (2020). *Open educational resources in Estonia. In Current State of Open Educational Resources in the “Belt and Road” Countries (pp. 35–47). Springer, Singapore.*
22. Sánchez-Cruzado, C., Santiago Campión, R., & Sánchez-Compañía, M. (2021). *Teacher digital literacy: The indisputable challenge after COVID-19. Sustainability*, 13(4), 1858.
23. Smirnov, I. (2019). *Schools are segregated by educational outcomes in the digital space. Plos one*, 14(5), e0217142.
24. Thillay, A., Jean, A., & Vidal, Q. (2022). *France: Banks of educational digital resources.*

УДК 378

**Дэн Тао, Аспирант
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия**

ОНЛАЙН-ПРЕПОДАВАНИЕ В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ В ПЕРИОД НОВОЙ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ COVID-19

Аннотация. «Опасность» и «возможность» образования. Распространение новой коронавирусной инфекции оказало беспрецедентное воздействие на нормальную учебную деятельность преподавателей и студентов, блокируя всю нормальную учебную деятельность, не оставляя преподавателей и студентов в аудиториях учебных заведений. Это также «возможность» для развития образования, онлайн обучения. Первая возможность для развития онлайн-образования появилась в период SARS в 2002 году. Пострадав от атипичной пневмонии, некоторые университеты и учебные заведения начали использовать Интернет

для онлайн-обучения, который в то время был ограничен техническими условиями, отсутствием оборудования и средств мгновенной связи, обучение в основном сводилось к односторонней передаче знаний. Вспышка новой эпидемии коронавирусной инфекции стала еще одной возможностью для развития онлайн обучения в Китае. В то же время, с быстрым развитием интернет-технологий и широким использованием различных информационных технологий, онлайн-обучение сегодня способно обеспечить двустороннее взаимодействие между преподавателями и студентами, повысить эффективность преподавания и обеспечить эффективность обучения. **Целью исследования** является: изучение преподавания в университетах во время пандемии, а также изучается реформа методов обучения, в надежде предоставить полезные рекомендации для будущих университетов по упорядоченному и эффективному проведению учебной работы в условиях коллективных чрезвычайных ситуаций. **Методы исследования:** теоретические анализы научной литературы по проблеме исследования; педагогическим наблюдением, общими методологическими принципами диалектики, широко использованы комплексный и системный подходы, а также методы анализа причинно-следственных связей, экономико-статистические, социально-экономические методы.

Ключевые слова: Онлайн-преподавание, новая коронавирусная инфекция, эффективность преподавания, изменения в образовании, высшее образование в Китае.

**Deng Tao, PhD student,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia**

ONLINE UNIVERSITY TEACHING IN THE CONTEXT OF THE NEW CROWN PNEUMONIA EPIDEMIC AND RECOMMENDATIONS IN CHINA

Abstract. “Danger” and “opportunity” in education. The spread of the new epidemic has had an unprecedented impact on the normal learning activities of teachers and students, blocking all normal learning activities, not leaving teachers on the podium and students in classrooms; it is also an “opportunity” for educational development, online learning is also an “opportunity” for educational development, online learning will open another opportunity for development. The first opportunity for the development of online education came during the SARS period. Affected by SARS, some universities and educational institutions began to use the Internet for online learning, which at that time was limited by technical conditions, lack of equipment and instant communication means, learning was mainly limited to one-way transfer of knowledge. The outbreak of the new crown pneumonia epidemic was another opportunity for the development of online learning in China. At the same time, with the rapid development of Internet technology and the wide use of various information technologies, online learning today can ensure two-way interaction between teachers and students, improve teaching efficiency, and ensure effective learning. **the purpose of the current research** is to conduct university teaching and learning during an epidemic, and to examine the reform of teaching methods, in the hope of providing useful recommendations for future universities for the orderly and effective conduct of academic work in collective emergencies.

Research methods: theoretical analyses of scientific literature on the problem of research; pedagogical observation, general methodological principles of dialectics, integrated and systematic approaches, as well as methods of cause-effect analysis, economic-statistical, socio-economic methods are widely used.

Keywords: Online teaching, new coronavirus outbreak, teaching efficiency, changes in education, higher education in China

В конце 2019 года новая коронавирусная инфекция COVID-19 представляла серьезную опасность для жизни и безопасности населения, нанесла значительный экономический ущерб стране и создала огромную проблему для нор-

мального функционирования всего общества. В связи с влиянием новой коронавирусной инфекции, 5 февраля 2020 года Министерство образования выпустило «Руководство по организации и управлению онлайн-преподаванием в общеобразовательных высших учебных заведениях в период профилактики и борьбы с эпидемией», которое в целях обеспечения безопасности онлайн-преподавания в университетах в период профилактики и борьбы с эпидемией требует, чтобы университеты в полной мере использовали учебные ресурсы онлайн-курсов, опирались на различные платформы онлайн-курсов на всех уровнях и т. д. В целях обеспечения деятельности университетов в области онлайн-преподавания в период профилактики и борьбы с эпидемией университеты должны в полной мере использовать учебные ресурсы онлайн-курсов, опираться на различные платформы онлайн-курсов на всех уровнях и активно проводить мероприятия по онлайн-преподаванию, такие как онлайн-лекции и обучение, чтобы добиться цели «преподавания без остановки – обучения без остановки». Пандемия открыла возможность для развития онлайн обучения в Китае.

В 2010 году Министерство образования (МО) поощряло университеты к созданию открытых онлайн-курсов национального качества; в 2012 году развитие онлайн-обучения открыло возможность проведения масштабных онлайн-занятий; в 2017 году в общей сложности 490 курсов в университетах по всей стране были признаны открытыми онлайн-курсами национального качества; 24 ноября 2018 года Ву Янь, генеральный директор Департамента высшего образования МО, выступил с докладом «Создание первоклассных курсов Китая» на 11-й конференции «Преподавание в университетах Китая», предложив создание «первоклассных онлайн-курсов» и другие пять целей «первоклассных курсов»; В 2019 году Министерство образования опубликовало «План двойных десяти тысяч» национальных первоклассных курсов бакалавриата, рекомендуя и признавая методы, предлагая завершить около 4000 первоклассных онлайн-курсов (национальных высококачественных открытых онлайн-курсов) с 2019 по 2021 год на основе выращивания и строительства университетами [3]. В настоящее время существует более 10 подобных платформ онлайн-образования, более 460 университетов по всему Китаю создали более 3200 курсов, до 6 миллионов студентов колледжей обучались онлайн и получили кредиты дистанционного образования, а 55 миллионов студентов колледжей и социальных студентов прошли курсы дистанционного образования [4]. При содействии Министерства образования и других ведомств университеты по всей стране создали большое количество онлайн-курсов, привлекая все большее число студентов к обучению онлайн.

С началом новой коронавирусной инфекции, роль платформ онлайн-курсов, созданных университетами, была полностью отражена поддерживая программы онлайн обучения университетов в период профилактики и контроля пандемии, и реализуя идею «преподавания без остановки – обучения без остановки». По состоянию на 2 февраля 2020 года Министерство образования организовало 22 платформы онлайн-курсов для бесплатного использования более 24 000 онлайн-курсов, охватывающих 12 предметных категорий для студентов

старших курсов и 18 основных категорий для специалистов высшего образования. В настоящее время основные китайские платформы онлайн-курсов включают: Ai Course (China University MOOC), Xue Tang Online, Wisdom Tree Network, Xue Yin Online, You Class Alliance, You College и др.

Предложения, связанные с онлайн обучением в университетах:

Изменение понимания и повышение уровня информационной грамотности в цифровом образовании.

Повышение качества онлайн-преподавания требует, чтобы преподаватели изменили свое мышление и взяли на себя инициативу по переходу от традиционного очного оффлайн-преподавания к онлайн-преподаванию. Разработать механизмы стимулирования и поощрения для активного продвижения онлайн-преподавания, полной мотивации преподавателей и стимулирования энтузиазма к онлайн-преподаванию. Организовывать онлайн-тренинги, лекции и обмены для развития и повышения уровня информационной грамотности в цифровом образовании. Укреплять сотрудничество и связь с экспертами и учеными в данной области, практиками СМИ и учебными платформами, чтобы быть в курсе прогресса и развития в использовании новых медиа. Преподаватели своевременно посещают тренинги, чтобы в кратчайшие сроки добиться максимальных улучшений и обеспечить мастерство преподавания в режиме онлайн.

Укрепление взаимодействия между преподавателями и студентами.

Обмен знаниями и идеями может подтолкнуть к вспышке знаний, поэтому общение между преподавателями и студентами и между студентами и преподавателями особенно важно в процессе преподавания онлайн-курсов. Взаимодействуя между преподавателем и студентами, преподаватели могут глубже понять, как студенты усваивают знания курса, и ответить на их вопросы; при взаимодействии между студентами, они могут обмениваться различными взглядами на знания курса и укреплять дружеские отношения, просвещаясь идеями и мудростью друг друга. Процесс онлайн-обучения позволяет студентам синхронно подключаться к преподаванию в классе с помощью средств мгновенной связи, используя QQ, WeChat и другие средства, позволяющие студентам общаться и взаимодействовать с преподавателями и одноклассниками в любое время и в любом месте, стимулируя энтузиазм студентов к учебе и делая их настоящими участниками учебного процесса. Учитель задаёт вопросы для размышления, связанные с материалами курса на платформе онлайн-обучения, позволяя студентам мгновенно отвечать на них с помощью QQ, WeChat и Rain Classroom, чтобы своевременно понять, насколько студенты усвоили материал курса. Преподаватель может определить соответствующие темы в соответствии с целями обучения, собрать студентов в группах для обсуждения и направлять их на общение и взаимодействие.

Укрепление управления процессами и оценка эффективности.

На основе контроля эффективности преподавания в режиме онлайн, преподаватели должны выбрать соответствующие средства в соответствии с содержанием и целями преподавания, задействованными в курсе, через процесс управления и оценки, чтобы повысить эффективность онлайн-обучения студентов.

Результаты онлайн-обучения состоят из четырех модулей: «деятельность, задания, обсуждения и тесты». Модуль активности в основном основан на посещении занятий, видео-звонках, доступе в Интернет и других пунктах оценки; модуль домашней работы в основном основан на выполнении упражнений и примеров, выбранных преподавателем из материалов курса; модуль дискуссии в основном основан на взаимодействии студентов с преподавателем, взаимодействии студентов и групповом обсуждении; модуль тестирования в основном основан на тестировании по баллам, полученных знаниях по разделам, курсу. Оценки четырех модулей составляют 30 % за модуль деятельности, 20 % за модуль задания, 20 % за модуль обсуждения и 30 % за модуль тестирования.

Заключение

Смешанное обучение – это органичное слияние традиционного преподавания и современных технологий обучения, в котором «преподавание» – ведущая роль учителя приводится в действие, а «обучение» – субъективная позиция учащихся отражается, так что «преподавание» и «обучение» одинаково важны. Отражена основная позиция студентов, так что «преподавание» и «обучение» одинаково важны. Хотя онлайн-обучение имеет такие преимущества, как автономность, удобство, отсутствие пространственных ограничений. Разработка онлайн и офлайн систем, а также объединение онлайн-обучения и офлайн-обучения может обеспечить взаимодополняемые преимущества двух режимов обучения, повысить эффективность преподавания курса, усилить обучающий эффект курса и удовлетворить учебные потребности студентов. С одной стороны, онлайн-преподавание должно в большей степени отвечать за теоретическое обучение. С другой стороны, офлайн-преподавание это проверка знаний, полученных в режиме онлайн, и демонстрация результатов онлайн-преподавания, и оно должно быть более ответственным за формирование навыков и обучение практическим навыкам. Поэтому теоретическое преподавание в процессе офлайн-обучения должно быть максимально сокращено, а акцент в офлайн-обучении должен быть сделан на вопросах и ответах, взаимодействии преподавателя и студента. Для преподавателей курсов объединение онлайн и офлайн может снять давление преподавания слишком большого объема теоретических знаний, таким образом можно использовать больше времени и энергии на взаимодействие со студентами, ответы на вопросы и решение проблем для студентов, на более целенаправленное обучение один на один. А также это возможность больше времени для преподавательских исследований и изучать более эффективные и действенные методы преподавания.

Литература

1. Чжао Лян, Чэнь Юнь, Юй Бо. Исследование режима онлайн обучения в общеобразовательных колледжах и университетах в перспективе интеллектуального образования // *Компьютерные знания и технологии*, 2019. – 15 с. (на кит. яз.).
2. Цзинь Цзялун, Лв Фэнцзюнь. Исследование и практика модели смешанного обучения на основе онлайн-курсов // *Think Tank Times*, 2019. – 129–131 с. (на кит. яз.).
3. Сюэ Хаона, Инь Шиминь, Лу Янь. Исследование режима дистанционного обучения по курсу «Продвижение продаж» на фоне «Интернет+» // *Современная торговая индустрия*.

стрия, 2019. – 33 с. (на кит. яз.).

4. Чэнь Кай. Применение интерактивного интеграционного режима обучения в режиме онлайн и офлайн в курсах менеджмента туризма // Хэйлуцзянское образование – теория и практика, 2019. – 3 с. (на кит. яз.).

УДК 376

**Л.М. Закирова, к.псих.н, доцент,
Набережночелнинский институт Казанского федерального университета,
г. Набережные Челны, Россия**

СУБЪЕКТИВНОЕ КАЧЕСТВО ЖИЗНИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. В статье предпринята попытка изучить субъективное качество жизни детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с точки зрения ресурсного обеспечения и соответствующих факторов образовательной среды, влияющих на уровень этого качества. Согласно экспертной оценке Всемирной Организации Здравоохранения, число детей с ограниченными возможностями здоровья составляет 2–3 % детского населения, и эти показатели увеличиваются с каждым годом. Антропологическая интерпретация здорового ребенка и ребенка с ограниченными возможностями здоровья предполагает особые медицинские подходы, в результате чего структурируются, так или иначе, социальные конструкторы, которые должны способствовать ослаблению ограничений, накладываемых на детей-инвалидов. Физиологическая природа детей с ограниченными возможностями здоровья часто вызывает негативные ассоциации в обществе на бытовом уровне, что создает дополнительную нагрузку на психические формы инвалидности ребенка, снижая, тем самым, перспективы повышения его жизненных стандартов. Рассматривая субъективное качество жизни детей с ограниченными возможностями здоровья, мы имеем в виду возможность преодолевать ими различные противодействия, оказываемые со стороны внешнего мира и на этой основе решать постоянно возникающие перед ними проблемы, пытаясь находиться в психологическом равновесии как с социальной средой, так и с самим собой. В этой связи, опираясь на опыт исследования детей с ОВЗ в различных областях научного знания, для выявления специфических особенностей субъективного качества жизни детей с ОВЗ в статье рассматриваются такие понятия, как «субъективное качество жизни ребенка», «дети с ограниченными возможностями здоровья» и собственно «субъективное качество жизни детей с ограниченными возможностями здоровья».

Ключевые слова: инклюзия, ограниченные возможности здоровья, качество жизни, дети с ограниченными возможностями здоровья, субъективное качество жизни.

**L.M. Zakirova, Candidate of Psychological Sciences, Associate professor,
Naberezhnye Chelny Institute of Kazan Federal University,
Naberezhnye Chelny, Russia**

SUBJECTIVE QUALITY OF LIFE OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL RESEARCH

Abstract. The article attempts to study the subjective quality of life of children with disabilities from the point of view of resource provision and relevant factors of the educational environment that affect the level of this quality. According to the expert assessment of the World Health Organization, the number of children with disabilities is 2–3 % of the child population, and these figures are increasing every year. The anthropological interpretation of a healthy child and a child with

disabilities presupposes special medical approaches, as a result of which, in one way or another, social constructs are structured, which should help to weaken the restrictions imposed on disabled children. The physiological nature of children with disabilities often causes negative associations in society at the household level, which creates an additional burden on the mental forms of disability of the child, thereby reducing the prospects for improving his living standards. Considering the subjective quality of life of children with disabilities, we mean the possibility for them to overcome various counteractions from the outside world and on this basis solve the problems that constantly arise before them, trying to be in psychological balance with both the social environment and with themselves. In this regard, based on the experience of studying children with disabilities in various fields of scientific knowledge, in order to identify the specific features of the subjective quality of life of children with disabilities, the article discusses such concepts as “subjective quality of life of a child”, “children with disabilities” and actually “subjective quality of life of children with disabilities”.

Keywords: *inclusion, limited health opportunities, quality of life, children with disabilities, subjective quality of life.*

Введение. Развитие отечественного инклюзивного образования – одно из актуальных направлений современной образовательной политики в стране. В течение последних лет коллективы специалистов активно занимались разработкой методик внедрения инклюзии в различные типы и виды образовательных организаций, стремясь сделать получение качественного образования доступным для всех категорий граждан. Накопленный спектр эмпирических данных дает некоторое общее представление о параметрах оценки качества жизни ребенка, что требует, так или иначе, междисциплинарного подхода к изучению данного явления. Субъективное качество жизни ребенка зависит не только от правильного питания, получения необходимой медицинской помощи и профилактики, получения образования, обеспечения всевозможных реабилитационных мероприятий, но и в целом социальной комфортности и самостоятельности при перемещении, а также возможности общаться на разных уровнях коммуникации. Здесь очень важным становится вопрос о так называемом эмоциональном здоровье, когда у ребенка появляется позитивное субъективное отношение к тем или иным событиям с учетом своего личного участия в них [16]. Когда мы говорим о включенности ребенка в социальные отношения и получаемой им социальной поддержки, то это для него всегда является значимым [10]. Все это способствует формированию у ребенка целей и смысла жизни и на этой основе жизненных ценностей [9]. Отсюда, субъективное благополучие ребенка становится важнейшим компонентом качества его жизни, а значит, существенным ресурсом его продуктивной жизнедеятельности как таковой.

Теоретические основы. Изучением проблем детей с особенными потребностями обратили свое внимание такие исследователи, как Б.С. Братусь [2] и М.А. Позднякова [12]. Вопросам взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья с культурной средой, окружающей их; рекомендациям по выработке у них навыков общения в ходе адаптации в социальном мире посвящены работы исследователей А.Д. Жаркова [6] и Т.Г. Киселевой [8]. Изучением показателей качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья в виде критерия оценки эффективности проведения соответствующих реабилитационных мероприятий занимались исследователи А.А. Баранов, В.Ю. Аль-

бицкий, Д.И. Зелинская [1]. Определению концепции качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья как интегративной характеристики их физического, психологического и социального функционирования с учетом их субъективного восприятия посвящены работы исследователей Т.Н. Павленко, И.В. Винярской, Ю.М. Мурзиной [11].

Результаты. Многие исследователи относят субъективное качество жизни ребенка к сложной социально-психологической категории, которую обычно представляют в виде взаимосвязанных компонентов: эмоционального и когнитивного. Первый компонент, связанный с положительными эмоциями и удовлетворенностью настоящим периодом жизни, в решающей степени зависит от второго, когнитивного компонента, т. е. представлений ребенка о собственном благополучии и возможности сравнить его с реальной действительностью. Эта реальная действительность представлена для него в виде физического, школьного и социального аспектов. Если физический аспект (возможность заниматься, например, каким-нибудь видом спорта) связан с оценкой соматического здоровья (текущего состояния индивидуального физического развития), школьный аспект с успешностью в обучении, то социальный аспект рассматривается ребенком, прежде всего, с точки зрения его социального статуса в межличностных отношениях в условиях микросоциального окружения (сверстники и близкие взрослые). Все это формирует у ребенка степень уверенности в себе, что, собственно, и обуславливает его оценку своего качества жизни [5]. Таким образом, по мнению исследователей Г.В. Бурковского, Е.В. Левченко, А.М. Беркман, субъективное качество жизни для ребенка – это не уровень его жизни и не благосостояние, а соотношение радости и грусти относительно своего местоположения в окружающей жизни [3]. Исходя из этого, повышение субъективного качества жизни ребенка, находящегося в затрудненных условиях (связанных, например, с ограничениями по здоровью), зависит от того, насколько правильно будут культивировать у него стратегию своей жизни. Это предполагает создание возможностей для движения его к новому качеству жизни на основе самосовершенствования и самореализации даже при наличии физических недостатков [9]. Таким образом, субъективное ощущение ребенком качества своей жизни можно представить в виде следующих положений: ощущение благополучия в семье, где он является центром внимания; ощущение своей востребованности и нужности; предоставление неограниченных возможностей для игровой деятельности; возможность делиться своими впечатлениями, высказывать суждения о событиях и людях и т. д.; удовлетворение потребностей в культурной жизни (музыка, хореография, спорт и т. д.); возможность проявления инициативности и самостоятельности в общении со взрослыми и сверстниками; ощущение реальной возможности включаться в позитивные социальные отношения, невзирая на наличие у себя каких-нибудь физических недостатков; ощущение реальной моральной и социальной поддержки со стороны окружающих; наличие возможностей для демонстрации эмоциональной отзывчивости (возможность помогать сверстникам, сопереживать им и т. д.); наличие собственных жизненных смыслов и возможности самоактуализации в них; ощущение наличия достаточного интеллектуального потенциала для решения учебных

задач; возможность ребенка к самореализации своих умений и навыков; чувство удовлетворенности от достижения своих успехов и т. д.

Обсуждение. Рассматривая детей с ограниченными возможностями здоровья как явление, мы имеем в виду ребенка, имеющего определенные ограничения жизнедеятельности, приводящие часто (вследствие нарушения развития) к социальной дезадаптации в рамках самообслуживания, передвижения, обучения, общения и т. д. На основе этого дети с ограниченными возможностями здоровья представляют собой отдельную социальную группу, как правило, неоднородную по своему составу с учетом возраста, пола и социального статуса. В настоящее время данная группа занимает заметное место в социальной структуре общества. Представители этой социальной группы обычно не способны самостоятельно реализовывать свои потенциальные возможности, связанные с независимой жизнью. Согласно Федеральному Закону № 181 «О социальной защите инвалидов» [15], к детям с ограниченными возможностями здоровья относятся те, кто имеют различные расстройства функций организма по причине какого-нибудь заболевания, травмы или врожденных недостатков умственного либо физического характера, которые в силу ограничения их нормальной жизнедеятельности создают основу для дополнительной социальной помощи и защиты. Эти расстройства могут развиваться и усиливаться на протяжении длительного времени, например, вследствие непрекращающегося текущего хронического заболевания. Нарушения, связанные со здоровьем, могут, в частности, устраняться всевозможными медицинскими (назначение бесплатных лекарственных средств при амбулаторно-поликлиническом лечении; направление на лечение в медицинском учреждении по медицинским показаниям; осуществление реабилитационных мероприятий и т. д.), психолого-педагогическими (предоставление бесплатно на время обучения на дому учебной литературы; оказание педагогическими работниками методической и консультативной помощи, необходимой для освоения общеобразовательных программ; обучение родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья приемам социальной реабилитации в условиях семьи, игровой терапии и т. д.) или социальными средствами (предоставление ежемесячной денежной выплаты; обеспечение специализированными продуктами лечебного питания; предоставление путевки на санаторно-курортное лечение с сопровождающим лицом; бесплатный проезд на пригородном железнодорожном транспорте и т. д.) [7].

При этом важно отметить, что особенности субъективного качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья состоят в том, что ограничения их жизнедеятельности возникают в важный период усвоения ими знаний и умений; более того, в период их личностного становления. Здесь уместно также отметить, что детям с ограниченными возможностями свойственны такие черты, как апатичность и личностная тревожность, недоверие к социуму и эгоцентризм, неустойчивое мировоззрение и низкий уровень притязаний и как результат – низкая просоциальная активность [14]. Таким образом, ограниченность в физическом или умственном развитии в детском возрасте накладывает ограничения и на качество их жизни, связанного, в частности, и с формированием их как субъектов своей жизнедеятельности [4; 13].

Заключение. В ходе анализа различных исследований было выявлено, что по структуре детских заболеваний, приводящих к инвалидности детей, каждый возрастной период имеет свой класс заболеваний, имеющих, прежде всего, характер инфекционных и соматических болезней, а также психических нарушений и расстройств поведения. Это ведет к определенному социальному статусу таких детей, состояние здоровья которых, их образ и условия жизни значительно отличаются от основных параметров жизни здоровых детей. При этом, субъективное качество жизни больного ребенка также находится на низком уровне, что часто объясняется, к сожалению, недостатками в организации их медицинского и социального обслуживания. Все это требует соответствующего дифференцированного подхода к медико-социальному обеспечению детей с ограниченными возможностями здоровья, поскольку возраст и место проживания таких детей всегда определяют особенности структуры тех или иных их заболеваний.

Литература

1. Баранов А.А., Альбицкий В.Ю., Зелинская Д.И. и др. *Инвалидность детского населения России*. – М.: Центр развития межсекторальных программ, 2008. – 208 с.
2. Братусь Б.С. *Смысловая сфера личности // Аномалии личности*. – М.: Мысль, 1988. С. 58–59.
3. Бурковский Г.В., Левченко Е.В., Беркман А.М. *Об исследованиях здоровья и качества жизни // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева*. – СПб., 2004. – № 1. – С. 27–8.
4. Веселов Н.Г. *Детская инвалидность как медико социальная проблема. // Социальная педиатрия (курс лекций)*. – СПб.: Ривьера, 1996. – С. 243–260.
5. Головина ГМ. *Удовлетворенность жизнью и стили поведения. Материалы Всероссийского съезда Российского психологического общества*. – СПб.: Российское психологическое общество, 2003.
6. Жарков А.Д. *Технология культурно-досуговой деятельности: учебное пособие*. – М.: МГУКИ, 1998. – 248 с.
7. Исаев, Д.Н. *Психология больного ребенка: лекции*. – СПб.: Издательство ППМИ, 2003. – 186 с.
8. Киселева, М.В. *Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева*. СПб.: Речь, 2007. – 160 с.
9. Лебедева А.А. *Позитивная психология как альтернатива традиционному клиническому подходу к изучению качества жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология*. – 2012. – Т. 1. – № 2. – С. 17–28. – URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n2/52252.shtml>
10. Леонтьев Д.А. *Развитие личности в норме и в затрудненных условиях: вызовы и ресурсы // Культурно-историческая психология*. – 2014. – № 3. – С. 97–106.
11. Павленко Т.Н., Винарская И.В., Мурзина Ю.М. *Состояние здоровья и качество жизни детей, посещающие дошкольные образовательные учреждения // Российский педиатрический журнал*. – 2008. – № 4. – С. 47.
12. Позднякова М.А. *О результатах регионального мониторинга детской инвалидности / М.А. Позднякова // Рос. педиатр, журн*. 2002. – № 2. – С. 36–38.
13. Семаго, М.М. *Социально-психологические проблемы семьи ребенка-инвалида с детства Текст. / М.М. Семаго*. – М., 1992.
14. Сорокин В.М. *Специальная психология*. – М.: Речь, 2004. – 420 с.
15. *Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инва-*

лидов в Российской Федерации» Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/10164504/#ixzz6hNriEbi1>

16. Юдина Н.А. Психологические подходы к изучению субъективного качества жизни // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2017. – Т. 23. – № 2 (162). – С. 104–110.

УДК 37.01

*А.И. Замалиева, ведущий специалист,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19

***Аннотация.** Пандемия Covid-19 повлияла на высшее образование в глобальном масштабе. В этой ситуации развитие международной мобильности стало особым вызовом для университетов. Обучение по программам международного обмена востребовало новые формы организации образовательного процесса. Университеты России переходят на дистанционный формат обучения. При этом цифровой формат обучения усилил значение качественного знания иностранных языков студентов.*

*Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: осуществить анализ обучения студентов иностранному языку для международной академической мобильности в условиях внедрения новых форм организации образовательного процесса. **Методы исследования:** анализ предмета исследования на основе изучения педагогической литературы; количественный анализ данных одного из структурных подразделений Казанского (Приволжского) федерального университета о количестве студентов, прошедших стажировки за рубежом с 2015 по 2020 годы. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости организации специальной иноязычной подготовки студентов, выезжающих по программам международной академической мобильности. Если она отсутствует представляется необходимым трансформировать существующие подходы и методы обучения иностранным языкам.*

***Результаты исследования могут быть использованы** учебными заведениями, занимающимися развитием международной академической мобильностью студентов.*

***Ключевые слова:** пандемия, Covid-19, академическая мобильность студентов, педагогическое образование, обучение иностранным языкам, дистанционное обучение.*

*A.I. Zamalieva, chief specialist,
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia*

APPROACHES AND METHODS OF TEACHING STUDENTS FOREIGN LANGUAGES TO DEVELOP INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

***Abstract.** The Covid-19 pandemic has affected higher education on a global scale. In this situation, the development of international mobility has become a particular challenge for universities. Education under international exchange programs demanded new forms of organization of the educational process. Universities in Russia switched to a distance learning format. At the same time, the digital format of education has strengthened the importance of high-quality foreign language knowledge of students. Thus, the **purpose of the current research** is to analyze the experience of teaching students a foreign language for international academic mobility in the context of new forms of the educational process.*

Research methods: analysis of the pedagogical literature on the research problem; qualitative analysis of the research results.

*Conclusions and Recommendations. The results obtained in this research show that it is necessary to organize special foreign language training for students participating in international academic mobility programs. If it is absent, it seems necessary to transform the existing approaches and methods of teaching foreign languages. **The results of the study can be used** by educational institutions involved in the development of international academic mobility of students.*

Keywords: Covid-19 pandemic, academic mobility of students, teacher education, foreign language teaching, distance learning.

Введение. Развитие академической мобильности является приоритетной задачей университетов [5]. С ней связаны процессы модернизации и реализации системных изменений вузов [6].

Академическая мобильность становится практикой для многих российских вузов [1]. Российские вузы могут пользоваться возможностями вузов-партнеров. Также растет ценность российского диплома о высшем образовании и узнаваемость российских вузов. Кроме того, российские университеты имеют возможность познакомиться с новыми образовательными программами, также обогатить теоретические наработки практикой и совместно с вузами-партнерами разрабатывать учебные модули [3].

Теоретический анализ литературы. В настоящее время университеты участвуют в трансграничных образовательных и научных проектах. Некоторые западные авторы пишут об этом феномене как «**транснациональная студенческая мобильность**» (К. Терри, Х. Лизгард и С. Рай, С. Вилкинс, С. Вилкинс и Л. Хэ, Ш. Ли, Д. Хаупт и Д. Ли, и другие).

Транснациональное образование можно определить как программу высшего или дополнительного образования при которой студенты находятся в другой стране, а не в той, которая присваивает квалификацию. Транснациональное образование возможно благодаря современным информационным технологиям [2].

По мнению В. Уип и Л.А. Завьяловой, транснациональное образование приносит ряд положительных изменений:

- университет знакомится с новыми методиками обучения;
- отрабатывается механизм признания периодов обучения;
- происходит модернизация учебных курсов;
- повышается компетенция преподавателей [7].

Однако недостаточный уровень владения иностранным языком является препятствием для развития академической мобильности российских студентов [8]. Студентам предоставляется много возможностей для участия в зарубежных стажировках, но при этом не многие студенты ими пользуются [1].

Л.А. Юшкова и В.В. Неборская выделяют следующие факторы, ограничивающие международную академическую мобильность российских студентов:

- недостаточное количество времени на освоение программы бакалавриата;
- недостаточное владение иностранным языком;
- недостаточное знание культуры другой страны;
- недостаточная мотивация обучения за границей [9].

По мнению С.В. Нестеровой, из-за недостаточного количества учебных часов на дисциплину «Иностранный язык» и некоторых проблем в методике иноязычной подготовки, знания иностранного языка у российских студентов не соответствует требованиям зарубежных вузов [4].

Следовательно, владение иностранным языком является важным условием академической мобильности студентов [5].

М.Ю. Алашкевич считает, что необходимо внедрять изучение английского языка и других иностранных языков для академической мобильности [3]. Студент, приезжающий в зарубежный университет по программе академической мобильности, должен свободно владеть английским языком, языком страны пребывания и языком программы обучения.

Разработка специальных программ языковой подготовки студентов является необходимым для развития академической мобильности [1].

Цель исследования. Целью данного исследования стало изучение направлений мобильности студентов.

База исследования. В статье приведены данные направлений студентов Казанского (Приволжского) федерального университета (КФУ) по программам международной академической мобильности в период 2015–2020 гг.

Методы исследования.

- теоретические (анализ педагогической литературы),
- количественный анализ данных.

Результаты исследования. В период 2015–2020 гг. количество мобильности студентов в КФУ составило 1 407 человек (в 2015 г. – 197, в 2016 г. – 243, в 2017 г. – 276, в 2018 г. – 245, в 2019 г. – 344, в 2020 г. – 102). В первую пятерку стран в 2015 году вошли Китай (50 студентов), Германия (29 студентов), Турция (23 студента), Испания (19 студентов), Корея (15 студентов). В 2016 году это Китай (70 студентов), Германия (42 студента), Испания (26 студентов), Корея (21 студент), Марокко (12 студентов). В 2017 году это Китай (88 студентов), Германия (30 студентов), Чехия (30 студентов), Корея (27 студентов), Испания (20 студентов). В 2018 году это Китай (68 студентов), Германия (39 студентов), Корея (27 студентов), Марокко (24 студента), Польша (20 студентов). В 2019 году были Турция (83 студента), Китай (65 студентов), Германия (27 студентов), Испания (20 студентов). В 2020 году были Германия (16 студентов), Испания (14 студентов), Великобритания (10 студентов), Турция (9 студентов), Финляндия (7 студентов), Китай (6 студентов).

Наш анализ показал, что в подавляющем большинстве случаев студенты обучались по программам международного обмена в Китае (347 студентов). Еще одной страной в первой пятерке стала Германия (183 студента). Влияние пандемии снизило мобильность студентов до 102 в 2020 году. Это снижение особенно актуально для Китая. 6 студентов смогли пройти мобильность, но в новом виртуальном формате.

Заключение. Таким образом, смешанный формат был необходим в контексте пандемии COVID-19. Студенты должны быть должным образом подготовлены к академической мобильности, поэтому важно определить эффектив-

ные методы обучения студентов иностранным языкам для развития международной академической мобильности.

На сегодняшний день в российских и зарубежных университетах есть опыт обучения студентов иностранному языку для международной академической мобильности, изучение и применение которого будет способствовать разработке методической системы формирования иноязычной коммуникативной компетенции для академической мобильности студентов.

Литература

1. Емельянова И.Н., Теплякова О.А., Тепляков Д.О. Мобильность студентов российских вузов как явление и управленческая проблема // *Университетское управление: практика и анализ*. – 2020. – № 2. – С. 131–144.

2. Кравцова, Т.В. / Тенденции развития академической мобильности в университетах России и Германии // *Омский научный вестник*. – 2013. – № 5 (122). – С. 171–174.

3. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс / [Алашкевич М.Ю. и др.]; гл. ред. А.Ю. Мельвиль; Нац. фонд подгот. кадров, ИНО-центр (Информация. Наука, Образование) М.: Олма-пресс, 2005. – 352 с.

4. Нестерова, С.В. О некоторых проблемах подготовки бакалавров и магистров неязыкового вуза к академической мобильности при обучении иностранному языку / С.В. Нестерова // *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. – 2017. – № 1. – С. 105–116.

5. Ростовцева В.М., Извеков В.В. Академическая мобильность студентов в контексте компетентностного подхода: герменевтический аспект // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – № 6. – С. 1–9.

6. Трегубова Т.М., Масалимова А.Р., Сахиева Р.Г., Белякин А.М., Фахрутдинова А.В., Тазутдинова Э.Х., Уметбаева Д.А. Формирование академической мобильности студентов вузов за рубежом в условиях единого европейского образовательного пространства (по материалам отчета НИР лаборатории исследования зарубежного опыта профессионального образования) // *Казанский педагогический журнал*. – 2009. – № 2. – С. 110–118.

7. Уип, В. Мировые тенденции и вызовы в стратегиях интернационализации высшего образования / В. Уип, Л.А. Завьялова // *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования*. – 2018. – № 3. – С. 29–33.

8. Шакирова А.А. Роль иностранного языка в процессе интернационализации высшего образования // *Казанский лингвистический журнал*. – 2018. – № 2 (1). – С. 145–156.

9. Юшкова Л.А., Неборская В.В. Международное сотрудничество в области высшего образования (на примере российских и немецких университетов) // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2016. – № 4. С. 1–15.

*Л.В. Занина, д.п.н., профессор,
Академия педагогики и психологии, Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия*
*О.В. Иващенко, ст. преподаватель,
Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко,
г. Тирасполь, Молдова, Приднестровье,
И.О. Миноцкая, заместитель директора МАОУ «Лицей № 7»
г. Нижний Новгород, Россия*

ФЕНОМЕН «ВОССТАНОВИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» КАК ВОПЛОЩЕНИЕ НОВЫХ ЦЕЛЕВЫХ ОРИЕНТИРОВ В ПЕДОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье на основе анализа новых трендов в образовании, обоснована целесообразность внедрения технологии педагогической медиации на основе принципов восстановительного подхода; на основе результатов исследования проблем взаимодействия с подростками, представлены рекомендации по выбору и реализации индивидуальной образовательной траектории в условиях непрерывности образования, базирующейся на гуманистических ценностях феномена «восстановительная педагогическая культура».

Ключевые слова: целевые ориентиры в образовании; восстановительная педагогическая культура, непрерывное образование, индивидуальная образовательная траектория, восстановительные технологии.

*L.V. Zanina, Prof.PD,
Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russia*
*O.V. Ivashchenko, Senior teacher,
Shevchenko Transnistria State University,
Tiraspol, Moldova, Transnistria*
*I.O. Minotskaya, Deputy principal,
MAOU "Lyceum No. 7", Nizhniy Novgorod, Russia*

THE PHENOMENON OF "RESTORATIVE PEDAGOGICAL CULTURE" AS AN EMBODIMENT OF NEW TARGETS IN EDUCATION

Abstract. The article substantiates the expediency of introducing the technology of pedagogical mediation based on the principles of the restorative approach based on the analysis of new trends in education. Recommendations of the choice and implementation of an individual educational trajectory in the conditions of continuity of education, based on the humanistic values of the phenomenon of "restorative pedagogical culture", are presented based on the results of research into the problems of interaction with adolescents.

Keywords: targets in education, restorative pedagogical culture, continuous education, individual educational trajectory, restorative technologies.

Введение. Современное время характеризуется как время «турбулентности», сопровождающееся повсеместными всесторонними преобразованиями в различных сферах жизнедеятельности общества. Характерным признаком происходящих преобразований является дефиниция «модернизация». Однако, как отмечает В.А. Ядов, «термин «модернизация» и сопряженные с ним – «переходный период», «переходное общество» – не отображают сути происходящих изменений, так как «исторический вектор этих преобразований объективно

не задан, не определен. Наиболее общее адекватное понятие, которое свободно от «векторной нагрузки», – понятие «трансформация» [9]. Трансформации подвергается не только окружающая среда, условия жизни людей, меняются и представления о самом обществе, о месте каждого человека в нем, меняется вся система ценностей и норм общественной жизни. Результатом становятся коренные преобразования социальных и культурных основ человеческого существования, в том числе и формирование новой иерархии ценностей.

Несомненно, серьёзным изменениям подвергается и социальное пространство, которое изначально следует рассматривать как целостность социального и культурного, в связи с чем, справедливым является утверждение о том, что трансформации в современном социокультурном пространстве затрагивают и само общество, и культуру. Современная социокультурная ситуация характеризуется тенденцией возрастающего интереса к экспрессивности человеческой личности, и в этой связи, анализируя сложившуюся современную социокультурную реальность и те процессы, которые с ней связаны, следует обратить внимание на особенности новой информационной культуры, отражающей иные формы коммуникативного взаимодействия. В условиях глобализации меняется сам смысл данного типа взаимодействия. Сегодня уже приходится констатировать, что то количество информации, которое ежедневно обрушивается на человека, приводит к разрушению его смыслового пространства, благоприятных взаимоотношений между людьми, происходят изменения во всех сферах и структурах, процессах и явлениях, нарушается стабильность и целостность. Неизбежно происходят изменения и в ценностно-смысловом поле, жизненном пространстве культуры, в системе социальных взаимоотношений.

Постановка проблемы. В сложившейся социокультурной ситуации актуализируется социальная потребность подрастающего поколения в формировании смыслов и жизненного опыта, обеспечивающих развитие иммунитета к негативным влияниям социума. Стремительное всестороннее общественное развитие сказывается на благосостоянии граждан, обусловленном накопленными научными знаниями, внедрением новых технологий, совершенствованием навыков в различных сферах жизнедеятельности общества, где образование и наука в своей совокупности представляют единый социальный институт.

В связи со стремительно меняющейся экономической и политической обстановкой в обществе и в мире, к психофизиологическим особенностям современного человека предъявляются новые, постоянно возрастающие требования, меняется направленность и характер трудовой деятельности: возрастает его интенсивность, растет напряженность, требуется высокий профессионализм, выносливость и ответственность, умение быстро реагировать на меняющуюся ситуацию. Будущее развитие в сфере таких стратегически значимых экономических и социальных отраслей, как цифровая энергетика, промышленность, цифровое здравоохранение, сельское хозяйство, строительство, финансовые услуги, образование, логистика и транспорт и др. приводят к выделению приоритетных направлений, стержневых трендов, оказывающих влияние на нашу жизнедеятельность. На основании докладов экспертов Global Education Futures и WorldSkills Russia «Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом

сложном мире» можно выделить ряд ключевых трендов, влияющих на различные сферы жизнедеятельности современного человека: глобализация, цифровизация, становление сетевого общества, демографические изменения, экологизация, автоматизация, ускорение [3]. Разумеется, фундаментальный институт человеческой жизни – образование, в первую очередь, является объектом нарастающих изменений.

Цель данной работы – провести анализ новых трендов в российском образовании, ориентированных на социальную нестабильность и предупреждающих возникновение рисков духовно-нравственной неустойчивости молодых людей в процессе разработанной технологии педагогической медиации на основе принципов восстановительной педагогической культуры.

Анализ современных тенденций в области образования, новейших нормативных документов, включая «Концепцию подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», позволил отметить изменения требований к качествам (компетенциям) выпускников образовательных организаций, которые представлены в виде новых целевых ориентиров педагогического образования, где основное внимание сконцентрировано на характеристиках непрерывности образования. Данный факт обусловлен необходимостью непрерывного человеческого совершенствования, осваивания новых умений и навыков, соответствующих развитию современной цивилизации и быстро меняющимся социокультурным условиям жизни.

В данном контексте непрерывное профессиональное образование следует рассматривать как целостную систему, направленную на становление профессионала нового, совершенно иного уровня, обладающего способностью и готовностью преодолевать возникающие риски профессионального и личностного характера на основе восстановления национальных, культурных, общечеловеческих и педагогических ценностей [7]. В условиях неопределенности и неустойчивости социума, обостренных пандемией и самоизоляцией, с одной стороны, возникает необходимость в корректировке государственного заказа на образованность личности и роли педагога в его реализации, а с другой, актуализируется социальная потребность подрастающего поколения в формировании смыслов и жизненного опыта, обеспечивающих формирование иммунитета к негативным влияниям микро- и макросоциума, что подтверждает важность рассмотрения феномена «восстановительной культуры» и восстановительной педагогической культуры как ее составляющей.

Обеспечение благоприятной, психологически комфортной атмосферы педагогического процесса становится приоритетным направлением совершенствования образовательной среды на основе восстановительного подхода. Само понятие «восстановительный» подразумевает необходимость в восстановлении чего-то, что было повреждено. Применительно к образовательной практике это касается, в большей степени, системы взаимодействия, взаимоотношений, общения. Обращаясь к новым целевым ориентирам в образовании, целесообразно отметить, что на современном этапе необходимым является формирование не просто человека с академическими знаниями, но и цельной личности. В данном контексте именно школа становится таким местом, где концентрируются и передаются важнейшие ценности и принципиальные особенности человеческих от-

ношений, основанных на уважительном отношении друг к другу, эмпатии, сострадании, честности, открытости, умении конструктивно разрешать конфликтные ситуации. Перечисленные условия организации образовательной среды аккумулируются в феномене «восстановительная педагогическая культура».

Значимой частью, активной подсистемой социокультурной среды является отдельно взятое образовательное пространство, аккумулирующее в себе духовную, коммуникативную и технологическую культуру. Однако, по разным причинам, оно не всегда может транслировать конструктивные способы взаимодействия, позволяющие применять их за пределами образовательной организации. Одной из таких причин могут быть разного рода конфликты, происходящие в процессе педагогического взаимодействия: эмоционально-личностные, этические, коммуникативные и др. Несвоевременное и не всегда созидательное разрешение возникших конфликтов может негативно сказаться на психологической атмосфере образовательной среды учебного заведения, на состоянии всех субъектов образовательного процесса. В то же время, конструктивное разрешение проблемных, конфликтных ситуаций может стать движущей силой в саморазвитии ее участников. Восстановительные технологии, внедряемые в настоящее время в образовательную практику, обладают большим потенциалом в разрешении такого рода конфликтов.

В общем виде восстановительный подход рассматривается «как системный подход к разрешению конфликтов, предполагающий восстановление социально-психологического состояния, нарушенного из-за конфликта, а также социальных взаимоотношений участников» [8]. Исходя из дискурса восстановительного подхода, можно констатировать, что восстановительные технологии, применяемые в образовательной среде, становятся фундаментом для взаимодействия, основанного на принципах взаимопонимания между субъектами конфликтных ситуаций, восстановления взаимоотношений между ними и определяют специфику воспитания обучающихся в конкретной образовательной организации. Ценным в таком контексте становится то, что все участники воспитательного пространства в ходе реализации восстановительных программ, опираясь на принципы восстановительной культуры, в результате осваивают опыт конструктивного разрешения конфликтов, получают возможность дальнейшего его применения в различных сферах своей жизнедеятельности.

Однако важно, чтобы подобная специфика взаимодействия была принята всеми субъектами образовательного процесса. Таким образом, в современных условиях актуализируется необходимость в дополнении компетентности модели будущего учителя специальными компетенциями, позволяющими осуществлять гибкую образовательную деятельность по восстановлению реализации системы ценностей взаимопонимания, сотрудничества и поддержки, принятия активной ответственности.

Особенности, характеризующие современную нестабильную, неопределённую социокультурную ситуацию соответствуют переломному, кризисному периоду развития общества. В подобные периоды социального развития происходит всеобщая социальная дезорганизация, обусловленная девальвацией ранее существовавшей системы ценностей, этнических норм в силу их несоответствия.

При этом новые ценности еще не сформированы или не приняты. Возникает ситуация выраженной социальной фрустрированности, утраты социальной идентичности, превалирование негативных эмоций на разных уровнях социальных взаимодействий. Таким образом, и взрослые люди, и современная молодежь оказываются лишенными социокультурных образцов, ценностных ориентиров, соответственно которым необходимо сопоставлять собственные представления об окружающем мире, личные переживания, мысли, поступки.

В Южном федеральном университете (г. Ростов-на-Дону) на базе научно-исследовательской лаборатории теории и практики образования и развития лиц с особыми образовательными потребностями систематически проводятся встречи, обсуждения и опросы среди родителей подростков. За период 2021 года на основе анализа проведенных бесед с родителями современных подростков, с целью выявления наиболее волнующих их проблем, нами были составлены кейсы ситуаций, отражающих актуальные проблемы взаимодействия с детьми подросткового возраста. Содержание кейсов отражало две позиции: взгляд подростка на предложенные ситуации «глазами родителей», а также аналогичные ситуации непосредственно с подростковой позиции. На основе предложенных кейсов был проведен онлайн-опрос учащихся среднеобразовательных школ г. Нижний Новгород (Российская Федерация) и г. Тирасполя (Приднестровье). Количество респондентов было примерно одинаковым – 100 и 110 человек соответственно. Всего в опросе было представлено 8 ситуативных блоков, которые затрагивали наиболее актуальные вопросы воспитания подростков, а также их взаимодействия со взрослыми. Были рассмотрены ситуации, связанные с компьютерной зависимостью, с профилактикой алкогольной и никотиновой зависимости, с неустойчивыми психоэмоциональными состояниями, с половыми воспитанием и нарушением пищевого поведения, с профилактикой ранних правонарушений, с нежеланием учиться и девиантным поведением. Респондентам предлагалось рассмотреть ситуации с двух сторон – с позиции родителя (8 ситуаций) и с позиции подростка (8 ситуаций). К каждой ситуации предлагалось 3 варианта ответа. В той части опроса, где участникам необходимо было ответить с позиции родителя, каждый вариант ответа являлся отражением конкретного стиля взаимодействия и общения в семье: вариант «А» отражает позицию демократичного родителя, стремящегося в решении проблем к диалогу и беседе; вариант «Б» отражает позицию родителя авторитарного, который стремится в решении проблем к жестким ограничениям и запретам, а вариант «В» – это попустительская позиция родителя, стремящегося к игнорированию проблем. Подобное разграничение происходит и во второй части опроса, которая предназначена для рассмотрения ситуаций с позиции подростка: в варианте «А» изображается подросток, стремящийся к абсолютной самостоятельности, отсутствию ограничений со стороны родителей, педагогов и т. п., словом, к жизни в мире «без взрослых»; вариант «Б» демонстрирует подростка, стремящегося к независимости и самостоятельности в решении проблем при одобрении и сопровождении со стороны взрослых, а вариант «В» предполагает позицию подростка, который не способен к принятию самостоятельных решений, зависимо от мира взрослых и неспособного нести ответственность за свои решения и поступки.

Результаты исследования. Соотнося результаты разных социокультурных пространств (по масштабам города, культурным традициям, социально-экономической ситуации и т. д.), стоит отметить, что из 16 представленных ситуаций лишь в двух мы можем наблюдать существенные расхождения между ответами детей: ситуации о компьютерной зависимости и ситуации, связанные с девиантным поведением. В остальном ответы респондентов схожи: основой в отношениях с родителями подростки хотят видеть доверие, внимание к себе и возможность быть услышанным при любых обстоятельствах. Дети стремятся к самостоятельности и независимости, но нуждаются в направлении и поддержке со стороны взрослых.

Анализируя полученные результаты, также следует отметить тот факт, что наиболее проблемными оказались для подростков ситуации, отражающие характерные особенности современной ситуации в мире: стремительная цифровизация всех сфер жизнедеятельности человека, вынужденная самоизоляция, погружение в виртуальный мир, девальвации семейных ценностей и ценностных ориентиров. Особо уязвленными в такой ситуации оказываются современные подростки и результаты опроса это подтверждают. Причем, особо волнующими для респондентов оказались именно ситуации, отражающие проблемы взаимодействия родителей и подростков. Так, большинство участников опроса из г. Тирасполь видят основным способом решения проблемы детской зависимости от жестоких компьютерных игр с позиции родителя – жесткие ограничения и запреты, в то время как нижегородские школьники считают, что это не выход, и главное – слышать своего ребёнка, поэтому основным способом решения проблем они выбирают договорённость (рис. 1).

Формулировка ситуации на тему девиантного поведения предполагала выбор способа налаживания контакта с ребёнком в случае его агрессивного настроенного поведения. По результатам опроса мы можем наблюдать, что подавляющее число респондентов из числа обучающихся г. Тирасполь хотят видеть решением проблемы, в первую очередь, создание благоприятной обстановки в семье, а также доверительные беседы. В то время как подростки из Нижнего Новгорода считают, что таким образом (дерзким и хамским поведением) ребёнок может манипулировать родителями, и единственным выходом из ситуации является игнорирование (рис. 2).

Различия в решении описанных выше ситуаций могут быть отражением влияния социокультурного пространства, специфики менталитета, традиций в семейном воспитании. Однако, несмотря на имеющиеся различия, мы можем констатировать потребность подростков в помощи взрослых в решении сложных жизненных ситуаций. В силу недостаточного жизненного опыта, характерных возрастных особенностей, современный подросток становится легко уязвимым к угрозам и рискам негативного влияния сложившейся социальной ситуации.

Выводы и рекомендации. Таким образом, по результатам опроса, мы можем сделать следующие выводы:

1) ставя себя на позицию родителя, подростки видят основным воспитательным механизмом – доверительную беседу, во время которой родитель выступает как адекватный слушатель и советчик;

2) в отношениях со взрослыми людьми дети хотят видеть «демократический стиль общения», подростки стремятся к признанию своей индивидуальности, они хотят быть услышанными и замеченными;

3) при решении возникающих проблем подростки не перекалывают ответственность на взрослых (родителей, педагогов и т. п.), но они нуждаются в совете и помощи с их стороны;

4) основным источником проблем в общении со взрослыми дети видят нехватку внимания со стороны родителей, в первую очередь.

5) подростки не хотят быть похожими на кого-то, ведь каждый из них – личность.

Данные выводы приводят нас к необходимости обращения к понятию «индивидуализации», как в процессе воспитания, так и в процессе образования. В русле гуманистической парадигмы актуализируется создание личностно-ориентированной образовательной среды, особенностями которой является развитие индивидуальности, становление личностного опыта, создание условий для проектирования индивидуальных образовательных траекторий. Также в русле личностно-ориентированного образования возможна реализация вариативности образования, которое становится основой для выбора обучающимися индивидуальной образовательной траектории. По мнению А.Г. Асмолова, «вариативное образование – процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути на саморазвитие» [1]. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий представляет собой многоаспектный процесс, призванный обеспечить развитие самостоятельности и инициативы обучающихся, возможность всесторонней реализации их личностного и познавательного потенциала в образовательном процессе; помочь в получении навыков целеполагания, самоорганизации деятельности, самоопределении направления предстоящей деятельности и др.

Одним из способов разрешения данного вызова в образовании мы видим организацию проектных смен, опыт реализации которых существует на базе Южного федерального университета (ЮФУ). Участие в проектной смене «Педагогическая медиация» дает обучающимся окунуться в мир будущей профессии, позволяет познакомиться с научно-исследовательскими достижениями ведущих ученых и основных научных направлений, прослушать лекции ведущих ученых, получить опыт планирования, разработки и реализации научной идеи в составе молодежной исследовательской команды. Среди основных задач реализации подобной проектной смены можно выделить профессиональное определение; практико-ориентированную подготовку обучающихся к взаимодействию в качестве посредников (медиаторов) по разрешению конфликтов между участниками образовательного процесса; формирование на основе медиативных технологий и методологии профессионально важных компетенций, таких как коммуникации, коллаборации, критичности мышления и креативности, являющимися компетенциями «завтрашнего дня». Отличительной и значимой особенностью технологии проектной смены является содержание ее программы, обусловленное такими особенностями подросткового возраста, как многогранность интересов, любознательность, активная личностная позиция,

увлеченность. Такая наполняемость программы призвана помочь подросткам адаптироваться в образовательном пространстве, обществе, дает возможность проявить индивидуальность, способствует формированию нового отношения к себе, своему характеру, помогает обрести опыт бесконфликтного общения. Следовательно, можно утверждать, что применение данной технологии направлено на индивидуализацию образовательного процесса. Участие в таких проектах позволит будущему студенту педагогического ВУЗа успешно осуществлять как образовательную деятельность, так и профессиональную деятельность в качестве педагога. Результатом участия в проектной смене ожидается формирование у подростков четкой образовательной потребности, что приводит к необходимости выстраивания для обучающегося индивидуальной образовательной траектории.

Как считает Липатникова И.Г., «проектирование индивидуальной образовательной траектории можно рассматривать как один из способов обучения детей принятию решений. В процессе подготовки будущего студента эти действия актуальны, так как высшее профессиональное образование сегодня выстроено на компетентностной парадигме» [5]. При этом перед вузами встает задача создания условий для формирования у студентов в процессе обучения ряда компетенций, которые проявляются в способности к самоопределению, самообразованию, принятию оптимальных решений в профессиональной и личной сфере.

Таким образом, результаты проведенного исследования обуславливают необходимость проведения системы занятий профориентационной направленности старшеклассников в рамках проектной смены, на основе принципов восстановительной культуры, способствующих формированию духовной самооценки, нравственной устойчивости личности, способности через целеполагание самобытно и самостоятельно реализовать себя в жизни и труде. Отличительной чертой проектных смен также отмечается создание условий для выстраивания правильной коммуникативной структуры в процессе разрешения проблем и возникающих конфликтных ситуаций, в целом, для социальной успешности подрастающего поколения.

Подводя итог, следует отметить, что при выборе и реализации индивидуальной образовательной траектории в условиях непрерывности образования необходимо предусмотреть её динамический характер, подобрать подходящие методы и технологии ее реализации, базирующиеся на гуманистических ценностях феномена «восстановительная педагогическая культура», что в свою очередь соответствует новым целевым ориентирам в педагогическом образовании.

Литература

1. Асмолов, А.Г. *Стратегия развития вариативного образования: мифы и реальность* / А.Г. Асмолов // *Магистр*. – 1995. – № 1. – С. 1.
2. Вдовина, С.А. *Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории* / С.А. Вдовина, И.М. Кунгурова // *Интернет-журнал Науковедение*. – 2013. – № 6 (19). – С. 175.

3. Доклад экспертов *Global Education Futures* и *WorldSkills Russia* «Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире». [Электронный ресурс]. – URL: https://futuref.org/futureskills_ru (дата обращения: 15.04.2022)

4. Косицкая, Ф.Л. Основные тренды в современном российском высшем образовании (по материалам зимней школы преподавателей – 2020) / Ф.Л. Косицкая // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 3 (31). – С. 101–109.

5. Липатникова, И.Г. Создание индивидуальной образовательной траектории как один из способов обучения студентов приёмам принятия решений / И.Г. Липатникова // Фундаментальные исследования. – 2009. – № 5–S. – С. 108–110.

6. Суров, Д.Н. Новые тренды в образовании / Д.Н. Суров // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 6–4 (108). – С. 151–154.

7. Тарлавский В.И. К вопросу о профориентации в условиях непрерывного образования / В.И. Тарлавский // Перспективы науки и образования. – 2016. – № 6 (24). – С. 37–40.

8. Цунина, О.В. Восстановительные технологии в контексте воспитательного пространства образовательной организации / О.В. Цунина // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2019. – № 1. – С. 97–100.

9. Ядов, В.А. Россия как трансформирующееся общество (резюме многолетней дискуссии социологов) / В.А. Ядов // Общество и экономика. – 1999. – № 10–11. – С. 65–72.

Приложение 1

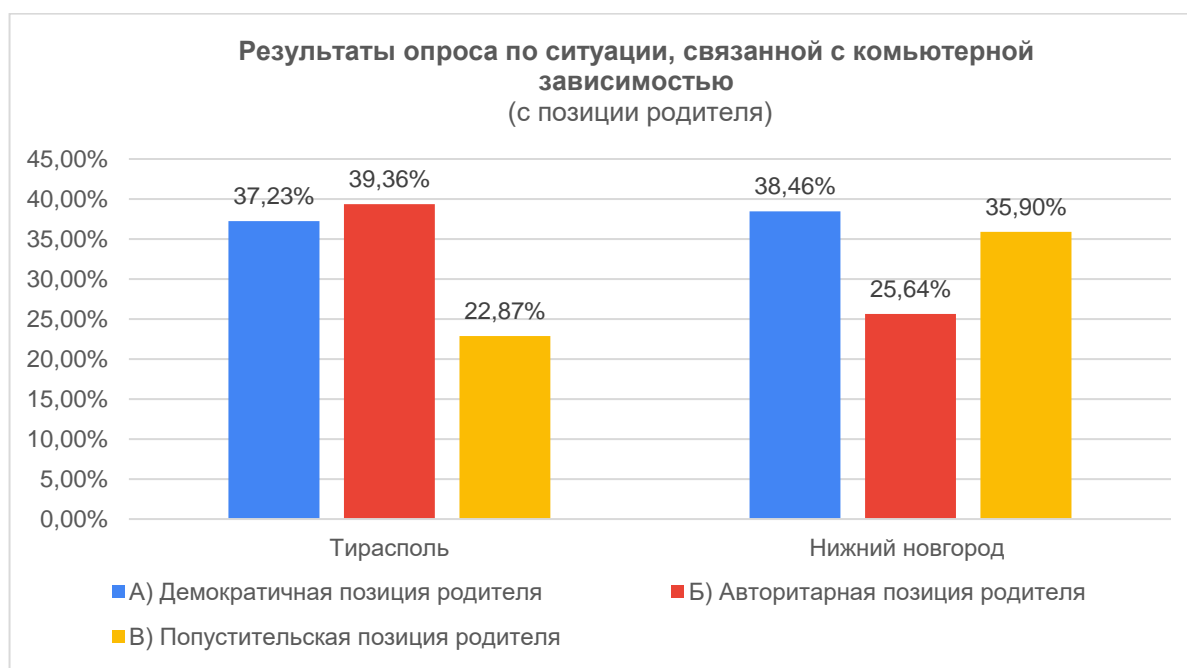
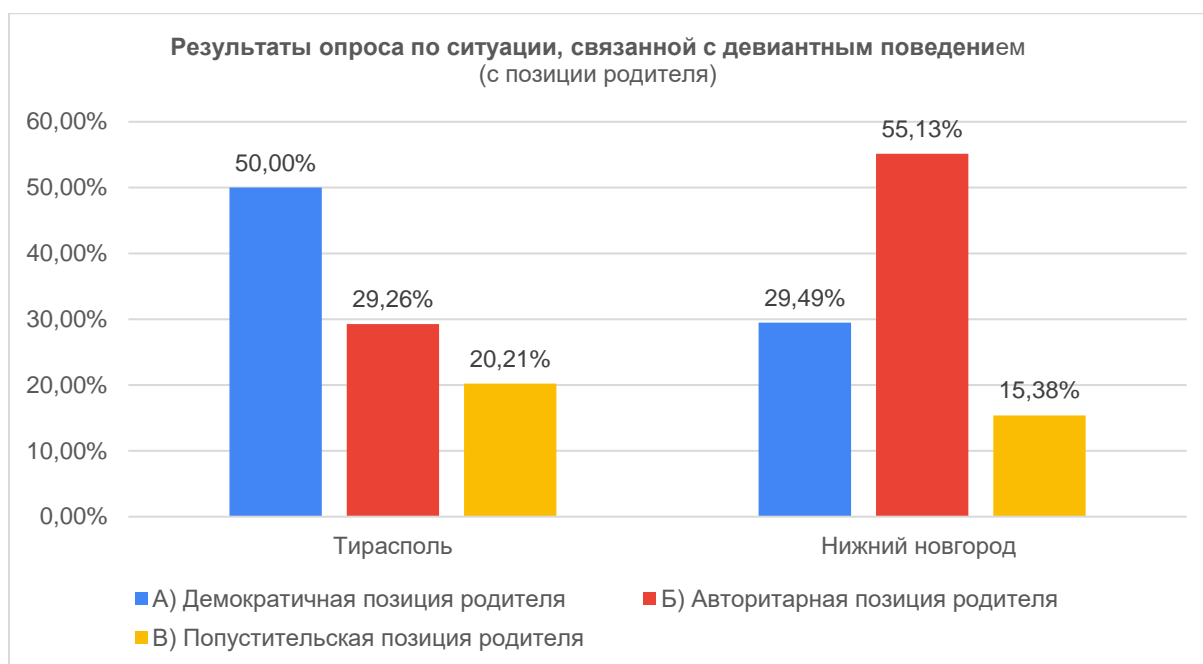


Рисунок 1. Результаты опроса по ситуации, связанной с компьютерной зависимостью (с позиции родителя)



*Рисунок 2. Результаты опроса по ситуации, связанной с девиантным поведением
(с позиции родителя)*

УДК 373.51

*Л.М. Захарова, д.пед.н, профессор,
С.Ю. Канина, к.п.н.,
Ю.В. Пурскалова, к.п.н.,
Т.А. Чибисова, старший преподаватель,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова
г. Ульяновск, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В русле актуального на сегодняшний день компетентностного подхода, а также в связи с требованиями ФГОС, необходимо сформировать у учащихся российских школ ряд компетенций, среди которых следует выделить социокультурную компетенцию. Владение социокультурной компетенцией позволит учащимся успешно существовать и самореализовываться в новых социально-культурологических условиях. Но в последнее время пристальное внимание ученых сосредоточено на возможностях формирования компетенций в условиях дистанционного образования и с применением цифровых технологий. Модернизация образовательной системы путем внедрения дистанционного обучения и использования различных Интернет-технологий позволяет решать некоторые задачи образования: персонализация обучения, повышение мотивации школьников, облегчение рутинной деятельности педагогов. Анализ современной методической литературы позволяет сделать вывод, что дистанционные образовательные технологии на данный момент недостаточно изучены и не имеют единой методической базы. В связи с тем, что требования к качеству образования постоянно возрастают, исследование условий формирования социокультурной компетенции посредством дистанционных и цифровых технологий является необходимым для формирования многогранной личности, готовой и способной жить в многокультурном мире. **Цель исследования:** поиск новых возможностей применения цифровых технологий в средней школе для формирования социокультурной ком-*

петенции. **Методы исследования:** проведение эксперимента по формированию социокультурной компетенции учащихся в условиях цифровизации образования. **Выводы и рекомендации:** проведенное диагностическое исследование показало необходимость использования цифровых технологий в средней школе. Увеличение степени освоения педагогами новых образовательных технологий, поиск новых подходов к организации образовательного процесса способствует более эффективному развитию учащихся, расширяет возможности педагогов в части формирования различных компетенций у учащихся, в том числе социокультурной, и повышения качества образования и воспитанию толерантного отношения к традициям других народов.

Ключевые слова: цифровое образование, дистанционное образование, образовательная среда, социокультурная компетенция учащихся, интернет технологии

*L.M. Zaharova, Professor,
S. Yu. Kanina, PhD,
J.V. Purskalova, PhD,
T.A. Chibisova, Senior lecturer,
Ulyanovsk State Teachers' Training University
Ulyanovsk, Russia*

FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITAL EDUCATION

Abstract. *In line with the current competent approach, as well as in connection with the requirements of the FSES, it is necessary for the students of Russian schools to form a number of competencies, among which it is necessary to distinguish the socio-cultural one. Having sociocultural competence will allow students to successfully exist and self-realize in new socio-cultural conditions. However, in recent years, close attention of scientists is focused on the possibilities of forming competencies in the conditions of distance education and with the use of digital technologies. The modernization of the educational system through the introduction of distance learning and the use of various Internet technologies makes it possible to solve the following tasks of education: personalization of training, increasing the motivation of schoolchildren, facilitating the routine activities of teachers. The analysis of modern methodological literature allows us to conclude that distance educational technologies are currently studied not sufficiently enough and do not have a single methodological base. Due to the fact that the requirements for the quality of education are constantly increasing, the study of the conditions for the formation of socio-cultural competence through remote and digital technologies is necessary for the formation of a multifaceted personality who is ready and able to live in a multicultural world. **The purpose** of the study is the search for new opportunities for the use of digital technologies in secondary school for the formation of socio-cultural competence. **Research methods:** conducting an experiment on the formation of socio-cultural competence of students in the context of digitalization of education. **Conclusions and recommendations:** The diagnostic study showed the need to use digital technologies in secondary school. Increasing the degree of its mastering by teachers of new educational technologies, the search for new approaches to the organization of the educational process contributes to a more effective development of students, expands the capabilities of teachers in terms of forming various competencies among students, including the socio-cultural one, and improving the quality of education and bringing up a tolerant attitude to the traditions of other peoples.*

Keywords: digital education, distance education, educational environment, socio-cultural competence of students, Internet technologies.

Введение. Современные реалии ставят перед системой образования задачу воспитания у подрастающего поколения способности к межкультурной

коммуникации, умения ориентироваться в новых социокультурных условиях. Согласно ФГОС основного общего образования, социокультурная компетенция – это приобщение к культуре, традициям, реалиям стран/страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах. Выпускник общеобразовательного учреждения должен владеть «знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике» [6].

Развитие социокультурной компетенции обучающихся определяется нами в качестве важного фактора развития школы и повышения качества образования в целом, поскольку:

- в процессе изучения иностранного языка возрастает мотивация обучающихся к его изучению возможностями практического применения с помощью цифровой среды;
- формируются навыки непосредственного и опосредованного общения на иностранном языке;
- развивается творческие способности обучающихся при решении практических задач;
- расширяются границы практической реализации сформированных компетенций, потенциальные возможности самой школы;
- возрастает удовлетворенность качеством обучения самих обучающихся и их родителей.

Если говорить о социокультурной компетенции обучающихся в условиях цифровизации общества, то мы рассматриваем её, как способность учащихся выстраивать диалог (в реальной и виртуальной среде) на разных уровнях и на основе анализа социокультурного контекста взаимодействия. Формирование социокультурной компетенции в условиях цифровизации образования предполагает развитие языковых (лингвистических), культурологических и информационных умений.

Теоретический анализ литературы. В русле актуального на сегодняшний день компетентного подхода (см., напр., работы А.В. Хуторского (2003), А.Г. Каспржака (2011), И.А. Зимней (2012) [4; 3; 2], а также в связи с требованиями ФГОС, необходимо сформировать у учащихся российских школ ряд компетенций, среди которых следует выделить социокультурную компетенцию. В «Национальной доктрине образования» отмечается значимость воспитания уважительного отношения к социокультурным традициям разных народов, формирования культуры мира у подрастающего поколения. Именно образование должно помочь в формировании внутренней позиции человека по отношению к окружающей социокультурной действительности, в развитии интереса к познанию многокультурного мира.

Вместе с тем в последние годы ввиду сложившейся ситуации в мире, в связи с пандемией появилась необходимость пересмотреть и актуализировать возможности дистанционных технологий в рамках школьного образования. С 2019 года Министерство просвещения реализует Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». В рамках проекта ведется работа по подключе-

нию педагогов к платформе цифровой образовательной среды, а также их вовлечение в использование сервисов федеральной информационно-сервисной платформы цифровой образовательной среды.

Процесс модернизации образовательной системы путем внедрения дистанционного обучения и использования, различных Интернет-технологий имеет ряд особенностей. Новые цифровые технологии позволяют решать следующие задачи образования: персонализация обучения (выбор траектории, разнообразие учебных материалов, помощь при учебных трудностях), повышение мотивации школьников (интерактивные учебные материалы, обучающие игры), облегчение рутинной деятельности педагогов (мониторинг, отчетность, проверка работ).

Однако анализ современной методической литературы позволяет сделать вывод, что дистанционные образовательные технологии, в том числе технологии по обучению иностранным языкам, на данный момент недостаточно изучены и не имеют единой методической базы. До пандемии коронавируса возможности использования цифровых технологий большинством педагогов не воспринимались как реальная альтернатива классическому очному образованию.

Вышесказанное позволяет выделить ряд противоречий:

– на социально-педагогическом уровне – между заказом общества на формирование личности, готовой и способной жить в современных социокультурных условиях и недостаточной осознанностью педагогами развития у детей качеств, необходимых для понимания и принятия ими культурного многообразия народов мира;

– на научно-теоретическом уровне – между признанием значимости формирования социокультурной компетенции школьников в новых условиях цифровизации образования и недостаточным теоретическим обоснованием данного процесса;

– на научно-методическом уровне – между необходимостью формирования социокультурной компетенции у детей школьного возраста посредством цифровых технологий и недостаточной методической и содержательной разработанностью решения данной проблемы в практике современного школьного образования.

В связи с тем, что требования к качеству образования постоянно возрастают, исследование условий формирования социокультурной компетенции посредством дистанционных и цифровых технологий является необходимым для формирования многогранной личности, готовой и способной жить в многокультурном мире. Применение Интернет-технологий не просто является неким новым способом образования, но и является неотъемлемой частью развития личности учащегося.

Целью данного исследования является поиск новых возможностей применения цифровых технологий в средней школе для формирования социокультурной компетенции.

База исследования. В исследовании приняли 500 учащихся в 50 школах в 3 субъектах российской Федерации (Московская область, Санкт-Петербург и Ульяновская область).

Методы и методики исследования.

- теоретические (анализ методической литературы, анализ, сравнение),
- эмпирические (констатирующий эксперимент).

В результате исследования дана сущностная характеристика категории «цифровая образовательная среда» в понятийном поле современного образования. С точки зрения С.С. Кравцова, Министра просвещения Российской Федерации: «Цифровая образовательная среда – это, прежде всего, проверенный электронный контент для повышения качества традиционного образования. Одна из главных задач проекта по созданию цифровой образовательной среды – обеспечить учителей верифицированным электронным контентом, который помогал бы им сделать традиционные школьные уроки более качественными, глубокими и интересными для учеников» [5]. Другими словами, образовательный процесс в школе должен проходить с использованием компьютерных и интернет технологий, образовательных платформ, видеолекций и др. Глобальная сеть Интернет имеет безграничные ресурсы и доступы к различным сайтам и приложениям. Поскольку этимология термина «интернет-ресурс» берет свое начало в специальной компьютерной лексике и относительно нова для нашего языка, то чаще используется в специализированных словарях и имеет следующее значение:

Интернет-ресурс («web-ресурс») – это совокупность интегрированных средств технического и программно-аппаратного характера, а также информации, предназначенной для публикации во Всемирной паутине. Интернет-ресурс может содержать информацию в текстовой, графической и мультимедийной форме [1]. Глобальная сеть охватывает каждую сферу жизни человека и ни для кого уже не является открытием интеграция интернета и школы. Два явления, которые, казалось бы, никогда не должны сосуществовать вместе. Однако у данного явления есть вполне закономерное объяснение – необходимо идти в ногу со временем, так как сфера образования также связана с непрекращающимся техническим прогрессом. Последние достижения в данной области, а также глобализация интернета открывают перед преподавателями и учениками огромные возможности для совершения образовательного процесса, в ходе которого активно используются интернет технологии.

Преимущество внедрения интернет-ресурсов в процесс обучения иностранному языку не вызывает сомнений. Проникновение компьютерных технологий позволяет качественно изменить методы и содержание обучения. Основная цель компьютерных технологий в образовательной среде – повышение качества обучения на каждой ступени образовательной системы за счет его индивидуализации и увеличению вариативности. Ресурсами Интернет-образования являются:

- электронная библиотека;
- использование технологий Web 2.0;
- доступ к мировым информационным ресурсам;
- доступ к сайтам издательств, библиотек;
- обучающие и развивающие приложения.

Современные технологии помогают ученику изучать любой иностранный язык вне рамок класса и учебного заведения в целом, даже не прибегая к помощи учителя. Важно, что большинство таких платформ бесплатные. Был проведен анализ интернет-ресурсов, которые можно использовать в общеобразовательных школах.

Так, например, в последнее время все более популярной становится платформа «Сферум». «Сферум» – бесплатная платформа для учителей и учеников, созданная компаниями VK и «Ростелеком». Здесь можно проводить онлайн-занятия, совершать видеозвонки, общаться в чатах, делиться документами, составлять расписание уроков и даже вести информационный канал школы [10].

«Образовариум» (<https://obr.nd.ru/>) предоставляет бесплатный доступ к верифицированным интерактивным онлайн-курсам для эффективного обучения в школе и дома с 1 по 11 класс [9].

Сайт Interneturok.ru является интернет-библиотекой видеоуроков для школьников. На нем представлены видео, конспекты, лекции и тренажеры по всем предметам школьной программы. К созданию контента привлекаются учителя со всей России. Доступ ко всем урокам бесплатный [8].

Аргус-М www.argusm-edu.ru – проект, предоставляющий доступ к большому количеству тестов, используемых для проверки знаний. Аргус-М – это быстрая и удобная подготовка к успешной сдаче сессии, ЕГЭ, сертификационного экзамена, теста при приеме на работу. Веб-сервис Аргус-М позволяет пройти тесты и узнать свои ошибки, быстро узнать правильные ответы на конкретные вопросы, создать свои собственные тесты. Аргус-М – готовое решение проблем по организации и проведению тестирования. Доступ к части тестов платный [7].

Результаты исследования. С 2021 года в ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» была создана рабочая группа для поиска новых возможностей применения цифровых технологий в средней школе для формирования социокультурной компетенции.

Авторским коллективом была создана диагностическая методика и были охарактеризованы уровни сформированности социокультурной компетенции школьников с учетом цифровизации образования. Данная методика была апробирована в школах г. Ульяновска, Ульяновской области, Московской области и Санкт-Петербурга. В основу диагностики были заложены следующие показатели: языковой, культурологический и цифровая грамотность.

Помимо диагностической методики в рамках данного исследования был создан общедоступный ресурс – сайт UNILANGS [11], который выступает в качестве цифрового ресурса социокультурного развития школы. Сайт UNILANGS представляет возможности для реализации триединой составляющей, представленной в виде трехсторонней связи субъектов образовательного процесса: педагог-обучающийся-родитель. Такой подход позволяет организовать целостное и эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Заключение. Таким образом, для формирования социокультурной компетенции в условиях цифровизации образовательной среды необходимо использовать различные Интернет-технологии и проверенный электронный кон-

тент. Использование сайта UNILANGS может стать средством для создания цифровой образовательной среды.

Литература

1. Агапонов, С.В. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий / С.В. Агапонов и др. // Серия «Мастер решений». – СПб.: БХВ-Петербург, 2003. – 336 с.].

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7–14.

3. Каспржак А.Г. Проблема выбора: элективные курсы в школе. Москва: Новая школа. – 2004. – 160 с.

4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

5. <https://edu.gov.ru/press/3196/sergey-kravcov-cifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-eto-prezhde-vsego-proverennuyu-elektronnyu-kontent-dlya-povysheniya-kachestva-tradicionnogo-obrazovaniya/> [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/press/3196/sergey-kravcov-cifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-eto-prezhde-vsego-proverennuyu-elektronnyu-kontent-dlya-povysheniya-kachestva-tradicionnogo-obrazovaniya/> Дата обращения: 10.04.2022.

6. ФГОС Среднее общее образование// fgos.ru/fgos/fgos-soo/ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> Дата обращения: 26.01.2022.

7. http://eop.cfuv.ru/OR/pdfs/Obr_platforni.pdf [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://eop.cfuv.ru/OR/pdfs/Obr_platforni.pdf Дата обращения: 23.03.2022.

8. <https://interneturok.ru/> [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://interneturok.ru/> Дата обращения: 16.04.2022.

9. <https://obr.nd.ru/> [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://obr.nd.ru/> Дата обращения: 10.04.2022.

10. <https://prof-sferum.ru/> [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://prof-sferum.ru/> Дата обращения: 26.03.2022.

11. <http://unilangs.ulspi.ru/> [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unilangs.ulspi.ru/> Дата обращения: 6.04.2022.

УДК 378.046.4

**М.А. Захарова, к.п.н., доцент,
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
г. Елец, Россия**

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: СОХРА- НИЕ ТРАДИЦИЙ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Аннотация. Проблема исследования актуализируется и обосновывается потребностью преодоления ряда противоречий между: востребованностью педагогов, владеющих качественно новыми компетенциями, способных выстраивать свою деятельность в соответствии с социально-экономическими инновациями и укорененностью в сознании большинства учителей эталонов традиционного опыта; высокой скоростью обновления знаний, высокой информационной насыщенностью социальной среды и отставанием формирования в вузе опыта социального взаимодействия обучающихся; а также трансформацией современного понимания сущности процесса профессиональной социализации и поиска путей ее сопровождения. Анализ значительного количества исследований показывает, что термин «профессиональная социализация обучающихся», несмотря на его широкое применение, все

еще не имеет однозначного толкования: способ интериоризации социальных норм, собственных педагогической среде, и самоидентификация личности в профессиональной среде [6]; система присвоения общественно выработанного опыта, отношений, социальных норм, ролей и функций [4]; самоопределение и вхождение личности обучающегося в профессиональную среду [5]; приобретение знаний, навыков, ценностей и этических стандартов для формирования профессиональной идентичности [10]; «вхождение» молодых людей в социальную среду, которая выступает социально-педагогическим пространством становления специалиста [9]; система, обеспечивающая непрерывное становление профессионала от профессиональной ориентации через профессиональное самоопределение, адаптацию и развитие профессионального самосознания, к профессионально-трудовой социализации [7]; исходный момент профессиональной социализации [8]; процесс личностного становления, освоения, интериоризации системы ценностей и опыта будущей профессии [2]; обретение обучающимся личностных качеств и профессиональных компетенций [1]; адаптация и взаимодействие обучающегося с социумом, включающим воспитательный потенциал учебного заведения [3]. **Цель исследования** заключается в теоретическом обосновании и экспериментальном определении педагогических условий, обеспечивающих успешность профессиональной социализации будущего педагога, выявлении особенностей технологического инструментария. В статье исследуется опыт Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. **Методы исследования:** теоретические, в том числе анализ предмета исследования на основе изучения философской, психологической и педагогической литературы; анализ организации педагогической деятельности; эмпирические: анкетирование, метод экспертных оценок. В исследовании приняли участие 100 студентов 2 и 3 курсов бакалавриата. **Выводы и рекомендации:** полученные положительные результаты позволяют определить в качестве условий, обеспечивающих успешность профессиональной социализации обучающихся в вузе, следующие: организация взаимодействия личности и профессиональной среды, рассматриваемая нами как комплекс социальных, материальных и духовных условий, влияний; обеспечение учебной адаптации студентов в вузе; развитие самоуправления, инициативы и самостоятельности будущего учителя через включение его в интерактивное диалоговое взаимодействие, что позволяет обеспечить субъект-субъектный подход, готовность к сотрудничеству. Реализация данных условий позволяет обеспечить непрерывное осуществление профессиональной социализации студентов, осваивающих профессию учителя, от этапа адаптации до профессиональной идентификации, выражающейся в осознанности в стремлении трудоустроиться по профилю подготовки, потребности достичь вершин педагогического мастерства, что, в свою очередь, является залогом их профессиональной успешности, мобильности, конкурентоспособности. **Результаты исследования** могут быть использованы при разработке образовательных программ и воспитательной работы в вузе, рабочих программ практик в системе практической подготовки педагога.

Ключевые слова: профессиональная социализация, профессиональная среда, интерактивное диалоговое взаимодействие, профессиональная зрелость.

*M.A. Zakharova, PhD, Associate professor,
Bunin Yelets State University,
Yelets, Russia*

PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF THE FUTURE TEACHER: PRESERVATION OF TRADITIONS OF EDUCATION IN HIGHER EDUCATION AND MODERN TRENDS

Abstract. *The problem of research is actualized and justified by the need to overcome a number of contradictions between: the demand for teachers who have qualitatively new competencies, are able to build their activities in accordance with socio-economic innovations and the entrenchment in the minds of most teachers of the standards of traditional experience; high rate of*

knowledge renewal, high information richness of the social environment and lag behind the formation of the university's experience of social interaction of students; as well as the transformation of the modern understanding of the essence of the process of professional socialization and the search for ways to accompany it. An analysis of a significant number of studies shows that the term "professional socialization of students", despite its wide application, still does not have an unequivocal interpretation: a way of interiorizing social norms characteristic of the pedagogical environment, and self-identification of the person in the professional environment [6]; a system for assigning socially developed experience, relationships, social norms, roles and functions [4]; self-determination and entry of the student's personality into the professional environment [5]; Acquisition of knowledge, skills, values and ethical standards for professional identity [10]; the "entry" of young people into the social environment, which acts as a socio-pedagogical space for the formation of a specialist [9]; a system that ensures the continuous development of a professional from professional orientation through professional self-determination, adaptation and development of professional identity to vocational-labor socialization [7]; the starting point of professional socialization [8]; process of personal formation, development, interiorization of system of values and experience of future profession [2]; acquisition of personal qualities and professional competencies [1]; adaptation and interaction of the student with the society, which includes educational potential of the educational institution [3]. **The aim of the study** is to theoretically substantiate and experimentally determine the pedagogical conditions that ensure the success of the professional socialization of the future teacher, and to identify the features of technological tools. The article explores the experience of Bunin Yelets State University. **Research methods:** theoretical, including analysis of the subject of research based on the study of philosophical, psychological and pedagogical literature; analysis of the organization of pedagogical activities; empirical: questionnaire, method of expert assessments. The study involved 100 students of 2 and 3 undergraduate courses. **Conclusions and recommendations:** the obtained positive results make it possible to determine the following as conditions ensuring the success of professional socialization of students at the university: organization of interaction between the individual and the professional environment, which we consider as a complex of social, material and spiritual conditions, influences; providing educational adaptation of students at the university; developing self-government, initiative and independence of the future teacher through its inclusion in an interactive dialogue, which allows ensuring a subject-subject approach, readiness for cooperation. The implementation of these conditions makes it possible to ensure the continuous implementation of professional socialization of students mastering the profession of teacher, from the stage of adaptation to professional identification, expressed in awareness in the desire to find employment in the profile of training, the need to reach the peaks of pedagogical excellence, which, in turn, is the key to their professional success, mobility, competitiveness. **The results of the study** can be used in the development of educational programs and educational work at a university, working programs of practices in the system of practical training of a teacher.

Keywords: professional socialization, professional environment, interactive dialogue, professional maturity.

Введение. Проблема профессиональной социализации педагога актуализируется и обосновывается потребностью преодоления ряда противоречий:

– между востребованностью в системе образования педагогов с качественно новыми компетенциями, способных выстраивать свою деятельность в соответствии с социально-экономическими инновациями и укорененностью в сознании большинства учителей эталонов традиционного опыта;

– между объективными потребностями практики, современными требованиями к педагогической деятельности, концентрирующей внимание на реализации личностной направленности учебного процесса и недостаточной готовностью значительной части учителей к глубокому пониманию и принятию

гуманистических личностно-ориентированных целей образования;

- между высокой скоростью обновления знаний, высокой информационной насыщенностью социальной среды и отставанием формирования в вузе опыта социального взаимодействия с учащимися, их родителями, с однокурсниками.

Среди актуальных задач профессиональной социализации будущего учителя в системе высшего образования необходимо отметить следующие:

- понимание феномена профессиональной социализации будущего учителя в науке не отличается единообразием;

- не в полной мере освещаются вопросы профессиональной социализации личности будущего учителя, понимания ее сути, форм проявления, тенденций изменения;

- нет обоснованных единых требований к профессиональной школе как институту социализации;

Теоретический анализ литературы. Анализ значительного количества исследований показывает, что термин «профессиональная социализация обучающихся», несмотря на его широкое применение, все еще не имеет однозначного толкования:

- способ интериоризации социальных норм, свойственных педагогической среде, и самоидентификация личности в профессиональной среде [6];

- система присвоения общественно выработанного опыта, отношений, социальных норм, ролей и функций [4];

- самоопределение и вхождение личности обучающегося в профессиональную среду [5];

- приобретение знаний, навыков, ценностей и этических стандартов для формирования профессиональной идентичности [10];

- «вхождение» молодых людей в социальную среду, которая выступает социально-педагогическим пространством становления специалиста [9];

- система, обеспечивающая непрерывное становление профессионала от профессиональной ориентации через профессиональное самоопределение, адаптацию и развитие профессионального самосознания, к профессионально-трудовой социализации [7];

- исходный момент профессиональной социализации [8].

В отечественной науке долгое время преобладала точка зрения на проблему, согласно которой успешность профессиональной социализации будущего специалиста определялась его готовностью к трудовой деятельности.

И.С. Кон профессиональную социализацию обучающегося определяет как сложный и многомерный процесс, контролируемый и целенаправленный, личностного становления, освоения, интериоризации системы ценностей и опыта будущей профессии [2].

И.В. Воробьева рассматривает профессиональную социализацию как двусторонний процесс – обретение обучающимся личностных качеств и профессиональных компетенций [1].

Некоторые исследователи обращают внимание на двусторонний характер

процесса профессиональной социализации, в ходе которой среда и индивид обогащают друг друга: первая передает свой опыт и ценности второму, а он в результате освоения среды вступает с ней в преобразующее взаимодействие. Т.И. Кузнецова развивает идею адаптации и взаимодействия обучающегося с социумом, включения в профессиональную социализацию воспитательного потенциала учебного заведения. Исследователь отмечает роль профессионального воспитания и педагогических условий для достижения желаемого результата [3].

Перечисленные выше характеристики профессиональной социализации будущего учителя позволяют нам рассматривать эту категорию как сложный и разнонаправленный процесс, предполагающий развитие личностных, профессиональных качеств и профессиональной зрелости индивида и характеризующийся усвоением субъектом социальных ценностей, преобразованием их в собственные ориентации и установки, сформированностью таких качеств, как профессиональная мобильность, конкурентоспособность и компетентность.

В качестве показателей сформированности профессиональной социализированности мы определили следующие традиционные группы умений:

– *гностические*, направленные на систематическое обогащение знаний в процессе самообразования; открытие новых знаний; анализ педагогических явлений и передового педагогического опыта; изучение особенностей личности учащихся и коллектива; определение положительных и отрицательных сторон своей личности и деятельности;

– *проектировочные*, включающие умение ориентироваться на конечную цель обучения; умение решать актуальные профессиональные задачи; умение проектировать отрезок учебного процесса (урок, мероприятие) и создавать его учебно-методическое сопровождение (раздаточный материал, презентации); умение планировать деятельность учеников и деятельность по самообразованию, творческий поиск в рамках будущей профессии; умение организовать взаимодействие в группе в процессе выполнения проектировочной деятельности;

– *конструктивные*, обеспечивающие краткую и интересную «передачу» обучающимся знаний; организацию коллектива, индивидуальной (собственной, ученической) и совместной деятельности соответствии с поставленной целью;

– *коммуникативные*, обеспечивающие установление педагогически целесообразных взаимоотношений; демонстрацию перспектив развития коллектива и индивида; опору на наиболее сильные стороны личности обучающихся; реализацию индивидуального подхода в образовании.

Методологическую основу проведенного исследования составляют современные философские положения о противоречивом взаимодействии социализации и индивидуализации как равноправных сторон единого процесса духовного развития личности; общенаучные принципы изучения явлений; научные разработки по проблемам профессиональной социализации обучающихся в учреждениях высшего образования.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальном определении педагогических условий, обеспечивающих успешность профессиональной социализации будущего педагога, выявлении особен-

ностей технологического инструментария.

База исследования. Исследование проводилось на базе ЕГУ им. И.А. Бунина в 2019–2020 учебном году. Общая численность испытуемых составила 100 студентов 2 и 3 курса, получающих образование по направлениям подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Выборка была случайной.

Методы и методики исследования. Измерению уровня профессиональной социализированности обучающихся послужил опросник К.М. Левитана «Самооценка профессиональной деятельности будущего учителя».

На основе композиционной оценки, выраженной в стандартных баллах, мы определили следующие уровни профессиональной социализированности: оптимальный; достаточный; низкий; недопустимый.

На формирующем этапе эксперимента студенты включались в интерактивное взаимодействие, исследовательскую и поисковую работу, способствующую приобщению к традициям старших поколений; участвовали совместно с коллективом учителей в педагогической работе, в процессе которой усваивались традиции школы. Были разработаны творческие задания, исследовательские, учебно-методические и дидактические материалы.

Развитие профессиональной социализированности будущего учителя требует разработки и применения нового технологического инструментария, например, «технологии предвидения неизбежного будущего», т. е. системы форсайт, которая позволяет через прогнозирование выявлять идеи о влиянии будущего на настоящее. Новые социо-культурные реалии предполагают поиск новых формальных и содержательных направлений работы:

– Активное вовлечение обучающихся в профессиональные и общественные сообщества (педагогический отряд «Бонус» – общественная добровольная студенческая организация, занимающаяся педагогической деятельностью и вопросами воспитания на территории РФ, добровольческий отряд «Содружество отзывчивых сердец»).

– Активизация участия обучающихся в различных конкурсных интеллектуально-профессиональных мероприятиях при активном использовании информационных порталов, платформ и т. д. (олимпиада «Я-профессионал»).

– Использование онлайн-общения с работодателями через систему электронных мероприятий (электронная ярмарка вакансий, платформа Профстажировка 2.0 – современная платформа, где студент встречается с потенциальным работодателем, решает реальный кейс от компании, успешное решение – приглашение на практику или стажировку).

Результаты исследования. Диагностика (входная и контрольная) в экспериментальной группе позволила наглядно увидеть изменения в уровнях профессиональной социализированности будущего учителя (в %, n=100).

Распределение испытуемых по уровням профессиональной социализации

| Показатели | Уровни | | | | | | | |
|------------------------|-------------|---------------|-------------|---------------|------------|---------------|--------------|---------------|
| | оптимальный | | достаточный | | низкий | | недопустимый | |
| | До эсп. | После эсп. | До эсп. | После эсп. | До эсп. | После эсп. | До эсп. | После эсп. |
| Гностические умения | 13 | 21 | 22 | 37 | 35 | 29 | 30 | 13 |
| Проектировочные умения | 12 | 23 | 21 | 35 | 34 | 28 | 33 | 14 |
| Конструктивные умения | 13 | 19 | 24 | 38 | 35 | 32 | 28 | 11 |
| Коммуникативные умения | 19 | 26 | 26 | 39 | 34 | 28 | 21 | 7 |

Заключение. Полученные положительные результаты позволяют нам определить в качестве условий, обеспечивающих успешность профессиональной социализации обучающихся в вузе, следующие:

- организация взаимодействия личности и профессиональной среды, рассматриваемая нами как комплекс социальных, материальных и духовных условий, влияний. При оптимальном использовании потенциальных возможностей среды обеспечивается постепенное «вхождение» обучающегося в профессиональную и социальную жизнь, преемственность в передаче социокультурных знаний, профессиональных установок и ценностных ориентаций, достижение образовательных целей, удовлетворение индивидуальных и общественных потребностей в качественном образовании.

- обеспечение учебной адаптации студентов в вузе. Адаптация предполагает включение индивида в новую социальную среду, сбалансированные взаимоотношения с социумом, обеспечивает готовность к выполнению новых социальных ролей, активность личности по изменению среды в желаемом направлении.

- развитие самоуправления, инициативы и самостоятельности будущего учителя через включение его в интерактивное диалоговое взаимодействие, что позволяет обеспечить субъект-субъектный подход, готовность к сотрудничеству.

Реализация данных условий позволяет обеспечить непрерывное осуществление профессиональной социализации студентов, осваивающих профессию учителя, от этапа адаптации до профессиональной идентификации, выражающейся в осознанности в стремлении трудоустроиться по профилю подготовки, потребности достичь вершин педагогического мастерства, что, в свою очередь, является залогом их профессиональной успешности, мобильности, конкурентоспособности.

Литература

1. Воробьева И.В. Социальный статус современного российского ученого (на примере преподавателей вузов) // Вестник РГГУ. – 2012. – № 2 (82). – С. 260–267.
2. Кон И.С. Социализация детей в изменяющемся мире // Вопросы воспитания. Научно-практический журнал. – 2010. – № 1 (2). – С. 18–24.
3. Кузнецова Т.И. Профессиональная социализация будущих специалистов социальной сферы в вузе // Молодой ученый. – 2014. – № 21. – С. 646–648.
4. Brinkerhoff D.B., White L.K., Ortega S.T., Weitz R. (2010) *Fundamentals of sociology. United States: Wadsworth Publishing.*
5. Dinmohammadi M.R., Peyrovi H., Mehrdad N. (2017). *Professional socialization of Iranian BSN students: a grounded theoretical study. J. Caring Sci, 6 (4), 359–69.*
6. Howkins E.J., Ewens A. (1999). *How students experience professional socialization. Int J Nurs Stud, 36(1), 41–49.*
7. Marietta Barretti (2004). *What do we know about the professional socialization of our students? Journal of social work education, Volume 40, No. 2, 255–283.*
8. Masters K. (2009). *Role development in professional practice. 4th ed. United States: Jones & Bartlett Learning.*
9. Weideman J.C., Stein E.L. (2003). *Socialization of doctoral students to academic norms. Research in the field of higher education, 44 (6), 641–656.*
10. Weis D., Schank M.J. (2002). *Professional values: the key to professional development. J Professor Nurse, 18 (5), 271–275.*

УДК 378

Н.Н. Калацкая, к.п.н., доцент,
Р.А. Валеева, д.п.н., профессор,
А.Р. Дроздикова–Зарипова, к.п.н., доцент,
В.Г. Закирова, д.п.н., профессор,
Л.А. Камалова, к.п.н., доцент,
И.В. Хаирова, к.п.н., доцент,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия,
А.И. Шамсутдинов, директор,
А.Р. Гараева, заместитель директора по УВР,
Я.Е. Луканова, учитель,
Л.Р. Сафиуллина, учитель,
А.Р. Нурмухаметова, учитель,
З.В. Гасанова, учитель,
ГАОУ «Адымнар-Казань»,
г. Казань, Россия

ШКОЛЬНО-УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ПАРТНЕРСТВО В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В современных условиях одной из главных задач повышения эффективности российского педагогического образования является наращивание практической подготовки студентов – будущих педагогов к реализации различных видов профессиональной деятельности. Сетевое взаимодействие на принципах школьно-университетского партнерства как разновидности социального партнерства может содействовать в решении этой проблемы. Цель исследования: обосновать целесообразность использования школьно-университетского партнерства для развития готовности будущих педагогов к формированию социальной компетентности школьников. В статье обобщен опыт школьно-вузовского партнерства в процессе подготовки педагогических кадров на базе ГАОУ «Полилингвальный комплекс “Адымнар – путь к знаниям и согласию”» г. Казани и Казанского федерального университета. В свете нашего исследования была разработана и апробирована программа

неурочной деятельности «Философия согласия» (1–11 класс) для обучающихся системы общего образования, а также осуществлялось совместное научное исследование. Данная программа составлена на основе концепции воспитания Н.М. Таланчука «Системно-ролевая теория формирования личности ребенка». Апробация учебно-методического комплекса (УМК) 1 и 2 классов организована в 2021–2022 учебном году. Результаты эксперимента показали, что подготовка студентов при тесном партнерстве школы и университета способствует их профессиональному развитию, позволяет усилить практическую подготовку студентов, предоставляет возможности для построения собственной траектории профессионального роста.

Ключевые слова: партнерство, школа, университет, школьники, социальная компетентность.

*N.N. Kalatskaya, PhD, Associate professor,
R.A. Valeeva, PhD, Professor,
A.R. Drozdikova–Zaripova, PhD, Associate professor,
V.G. Zakirova, PhD, Professor,
L.A. Kamalova, PhD, Associate professor,
I.V. Khairova, PhD, Associate professor,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia,
A.I. Shamsutdinov, director,
A.R. Garaeva, Deputy Director for UVR,
Y.E. Lukanova, teacher, L. R. Safiullina, teacher,
A.R. Nurmukhametova, teacher,
Z.V. Gasanova, teacher,
State Autonomous Educational Institution «Adymnar-Kazan»
Kazan, Russia*

SCHOOL-UNIVERSITY PARTNERSHIP IN TEACHER EDUCATION: CASE OF SCHOOLCHILDREN'S SOCIAL COMPETENCE FORMATION

Abstract. *The top priority of Russian teacher education upgrading today is to strengthen practical training of student teachers in implementing various types of professional activities. Networking interaction on the principles of school-university partnership as a kind of social partnership could play an important role in solving this task. The research purpose is to substantiate the expediency of using school-university partnerships to develop future teachers' readiness to form social competence of schoolchildren. The paper summarizes the experience of school-university partnership in the process of teachers' training on the basis of Kazan State Autonomous Educational Institution "Polylingual Complex "Adymnar" – the path to knowledge and harmony" and Kazan Federal University. In the context of our study, a program for extracurricular activity "Philosophy of Consent" for 1–11 grade students of general education system was developed and tested, and a joint research was carried out. The program is based on Talanchuk's concept "System-role theory of child's personality formation". The educational and methodological complex (EMC) for 1 and 2 grade school students was tested in 2021–2022 academic year. The experiment results showed that students' training within the school-university partnership advantaged their professional development. It allowed them to overcome the "gap" between theoretical and practical training, and provided opportunities for creating their own trajectory of professional growth.*

Keywords: *partnership, school, university, schoolchildren, social competence.*

Введение. В современных условиях одной из главных задач повышения эффективности российского педагогического образования является усиление практической подготовки студентов – будущих педагогов к реализации различ-

ных видов профессиональной деятельности. Решению данной задачи в немалой степени содействует сетевое взаимодействие на принципах школьно-университетского партнерства как разновидности социального партнерства.

Если обратиться к словарю, под партнёрством понимают отношения между участниками, партнёрами в совместной деятельности; форма сотрудничества фирм, компаний, не закреплённая в учредительных документах, а поддерживаемая фактически. В качестве документа, подтверждающего такие отношения, составляется обычно договор (протокол) о корпоративной партнерстве. [9]. Различают государственно-частное, гражданское, социальное, стратегическое и риск-разделённое партнёрство.

В рамках программы Tacis – «Развитие образовательных связей и инициатив в области высшего и профессионального образования» (Проект ДЕЛФИ), разработанной Европейским Союзом, социальное партнерство признается как важнейший фактор модернизации профессионального образования. Социальное партнёрство – совокупность институтов и механизмов согласования интересов участников производственного процесса: работников и работодателей, основанная на равном сотрудничестве [10].

Под социальным партнерством в образовании понимают совместную деятельность (добровольное и равноправное взаимодействие и взаимная поддержка) образовательных учреждений и других социальных институтов, направленную на разработку, принятие и реализацию педагогических и социально-экономических решений, обеспечивающих повышение эффективности развития, обучения и воспитания детей и подростков, их самоопределения и самореализации в социальной среде, взаимодействие участников образовательного процесса, решающих задачу перевода потенциальных форм системы образования в актуальные, отвечающие общему для всех сторон интересу – высокому уровню образовательной подготовки выпускника [1].

В.И. Загвязинский [11] разделяет следующие виды социального партнерства (рис. 1).

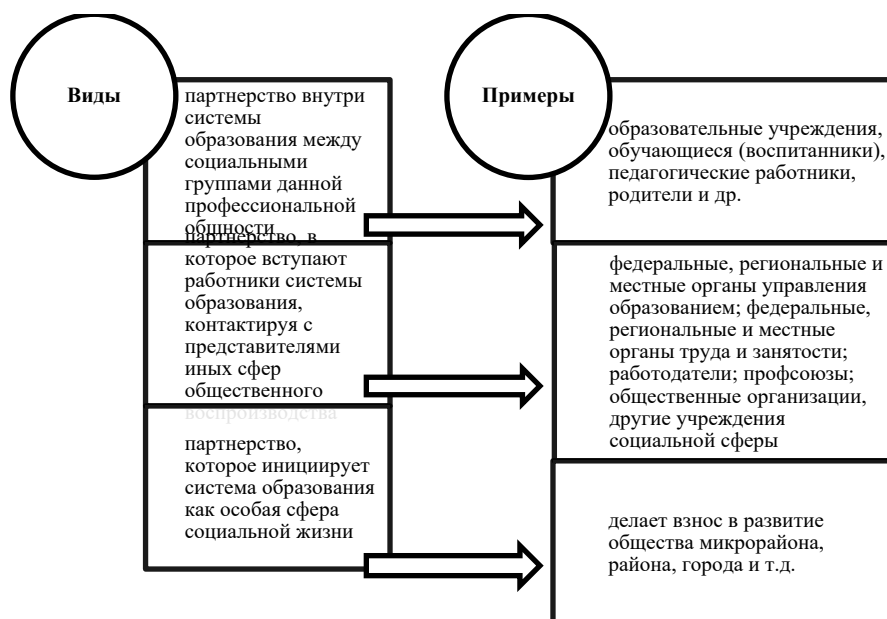


Рисунок 1. Разновидности социального партнерства

Степень разработанности исследования. Различные аспекты исследования социального партнерства в сфере образования нашли свое отражение в трудах Н.А. Дроздова [2], Т.В. Манец [3], В.И. Митрохина [5], В.А. Михеева [6] и др.

В работах Н.М. Шибановой, Л.А. Павловой [13] обобщаются организационно-содержательные аспекты социального партнерства в процессе подготовки учителей начальных классов. Технология социального партнерства, которая была создана учеными педагогического факультета и кафедры педагогики Забайкальского государственного педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского, способствует обеспечению реализации следующих задач профессионального образования: модернизация содержания и форм профессиональной подготовки; повышение качества профессиональной компетентности студентов – будущих учителей начальных классов; совершенствование организации профессиональных практик; охват студентов научно-исследовательской и практико-ориентированной деятельностью и др.

Интерес вызывает исследование ученых Н.А. Третьяка, В.В. Чаленко, Н.Н. Чаленко [12], в котором содержательно проанализированы этапы становления социального партнерства; сформулированы основные противоречия, затрудняющие организацию партнерской деятельности в образовательных учреждениях; выдвинуты этапы, которые обеспечивают установление долговременного сотрудничества; рассмотрены сетевые модели социального партнерства: кластерная модель и модель сетевого взаимодействия; ризучены стратегии сетевой формы взаимодействия.

Говоря о структуре стратегического партнерства «школа – вуз», необходимо проанализировать модели взаимодействия вузов и школ (рис. 2). Г.Н. Прокументова выделила несколько моделей взаимодействия вузов и школ [8].

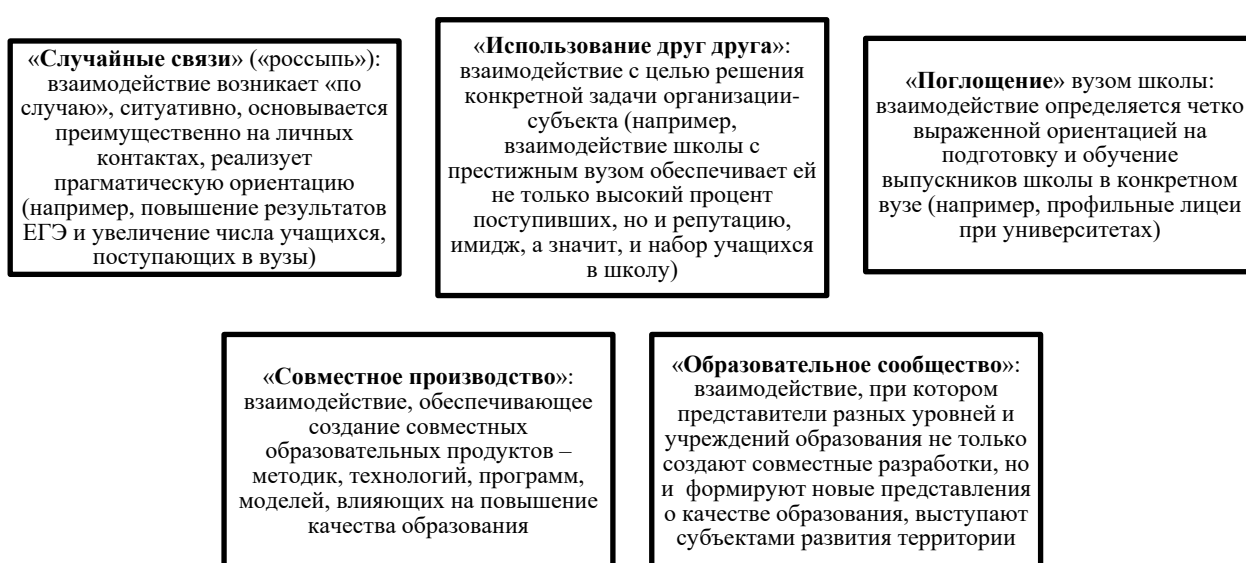


Рисунок 2. Модели взаимодействия вузов и школ
(по Г.Н. Прокументовой, Е.А. Сухановой)

Одним из перспективных направлений социального партнерства выступает школьно-университетское партнерство. Под школьно-университетским партнерством (в контексте совершенствования российского педагогического образования) понимается сетевое взаимодействие образовательных организаций общего и высшего образования, направленное на приведение программ подготовки педагогических кадров в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога через усиление практической подготовки будущих педагогов [4].

В работе М.В. Николаевой школьно-университетское партнерство позволяет оказать помощь педагогам и преподавателям в получении экспертизы собственных разработок, увеличить перечень практико-ориентированных форм овладения профессиональной деятельностью студентами. Взаимодействие образовательных организаций строится на добровольной основе, интегрирует общую проблематику и интересы всех участников данного взаимодействия. В работе М.В. Николаевой раскрывается механизм организации школьно-университетского партнерства в подготовке педагогов начальной школы через разворачивание многоуровневой системы отношений участников взаимодействия [7].

Цель исследования: обосновать целесообразность использования школьно-университетского партнерства для развития готовности будущих педагогов к формированию социальной компетентности школьников.

В исследовании были применены следующие **методы:** теоретические – анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, научных публикаций по рассматриваемой проблеме, педагогическое моделирование; эмпирические – оценка и обобщение педагогического опыта, педагогический эксперимент; статистические – количественный и качественный анализ экспериментального материала; математическая обработка полученных данных.

Результаты исследования. Представим основные результаты взаимодействия между Казанским (Приволжским) федеральным университетом и Государственным автономным общеобразовательным учреждением «Полилингвальный комплекс «Адымнар – путь к знаниям и согласию»» г. Казани по апробации учебно-методического комплекса «Философия согласия». Модель реализуемого школьно-вузовского партнерства «Партнёрская интеграция» представлена на рис. 3.

Данная школа является первым полилингвальным образовательным комплексом «Адымнар – путь к знаниям и согласию». Образовательный комплекс создан на базе казанской школы № 165. Обучение в ГАОУ «Полилингвальный образовательный комплекс «Адымнар – путь к знаниям и согласию» г. Казани осуществляется по 3 направлениям: билингвальное, полилингвальное (по выбору родителей) и общеобразовательное направления. В рамках первой траектории обучающиеся изучают общеобразовательные предметы на русском и татарском или английском языке. Полилингвальное направление предполагает изучение школьниками общеобразовательных предметов на русском, татарском и английском языках. В полилингвальных классах технология, физическая

культура и музыка преподаются на английском языке с 3 класса. География, биология, математика преподаются на английском языке с 7 класса. Преподавание на английском языке осуществляется по технологии CLIL. В Татарстане в ближайшее время планируется запустить шесть подобных комплексов. Инициатором проекта выступает первый президент Татарстана – Минтимер Шаймиев. Цель проекта – создание модели образовательного комплекса, в котором дети будут обучаться на русском, татарском, английском языках и воспитываться в духе межнационального согласия.

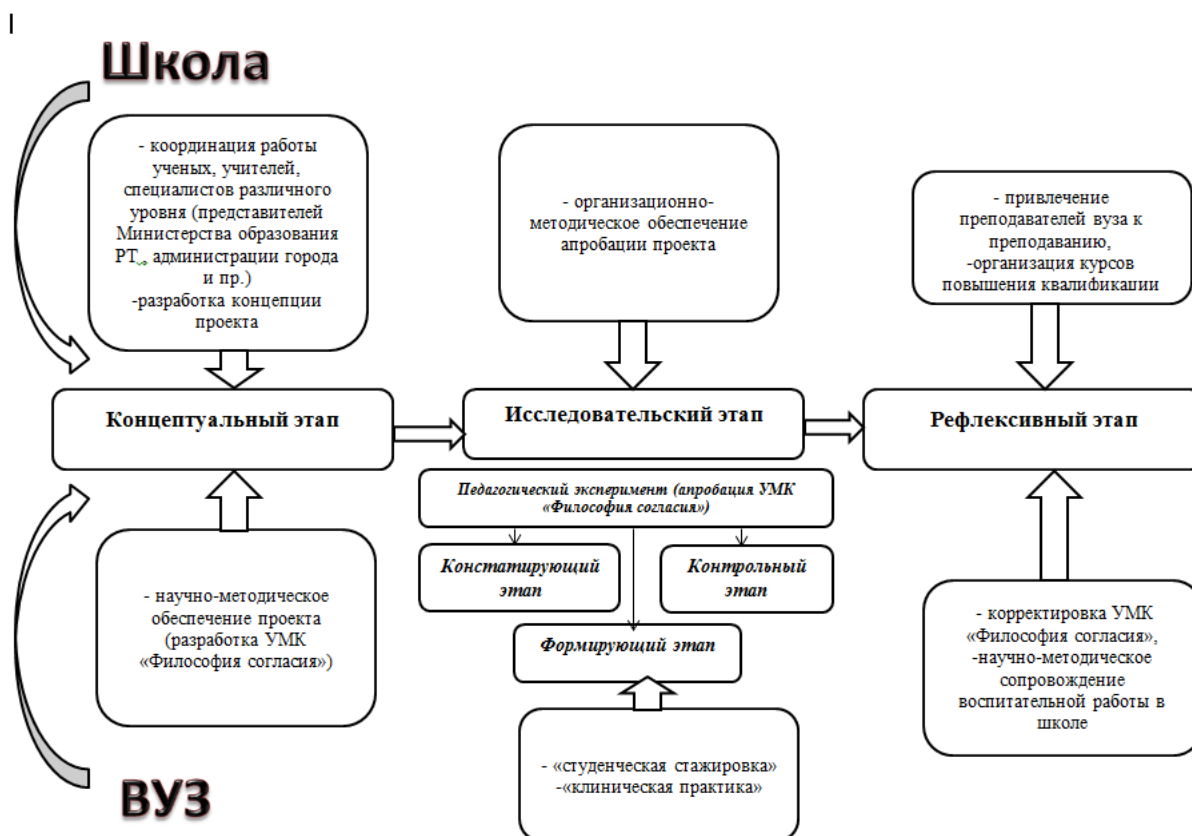


Рисунок 3. Модель школьно-вузовского партнерства «Партнёрская интеграция» (на примере КФУ – «Полилингвальный комплекс «Адымнар – путь к знаниям и согласию» г. Казани)

Новый формат школы predetermined обновление учебно-методического оснащения. В частности требовалось обеспечить школу рабочей программой внеурочной деятельности «Философия согласия». На первом этапе (концептуальном) данную программу разработали преподаватели кафедры педагогики и кафедры начального образования КФУ, которая реализуется в рамках социального направления. Актуальность и педагогическая целесообразность программы внеурочной деятельности школьников социального направления обусловлена необходимостью социализации школьников, воспитания уважительного отношения к культурным различиям и в подготовке школьников к жизни в поликультурной среде. Данная программа составлена на основе концепции

воспитания Н.М. Таланчука «Системно-ролевая теория формирования личности ребенка».

Цели программы: создание условий для формирования социальной компетентности школьников, способствующей успешной социализации школьников, воспитанию уважительного отношения к культурным различиям и в подготовке школьников к жизни в многоэтническом и поликультурном обществе.

Задачи программы:

- освоение обучающимися социального опыта, основных социальных ролей, соответствующих ведущей деятельности данного возраста, норм и правил общественного поведения;
- формирование у детей целостного мировоззрения, российской идентичности, уважения к своей семье, обществу, государству, принятым в семье и обществе духовно-нравственным и социокультурным ценностям, к национальному культурному и историческому наследию Республики Татарстан и стремления к его сохранению и развитию;
- создание условий для воспитания у детей активной гражданской позиции, гражданской ответственности, социальной ответственности, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества, для увеличения знаний и повышения способности ответственно реализовывать свои конституционные права и обязанности;
- развитие правовой и политической культуры детей, расширение конструктивного участия в принятии решений, затрагивающих их права и интересы, в том числе в различных формах самоорганизации, самоуправления, общественно-значимой деятельности;
- формирование мотивов, нравственных и смысловых установок личности, позволяющих противостоять экстремизму, ксенофобии, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам, межэтнической и межконфессиональной нетерпимости, другим негативным социальным явлениям;
- приобщение обучающихся к культурным ценностям своего народа, своей этнической или социокультурной группы, базовым национальным ценностям российского общества, общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них российской гражданской идентичности, этнотолерантности;
- формирование позитивной самооценки, самоуважения, конструктивных способов самореализации.

Программа внеурочной деятельности «Философия согласия» рассчитана на 11 лет (373 часа), разработана для учащихся 1–11 классов (объем программы для учащихся 1 класса – 33 часа, для учащихся 2–11 классов – 34 часа). Занятия проводятся 1 раз в неделю по 35 минут (в 1 классе), по 45 минут во 2–11 классах.

Вслед за Н.М. Таланчуком, мы считаем, что наследование невозможно без собственной активности каждого человека, а также педагогического обеспечения успешного протекания этого процесса. Такое наследование возможно, например, в стенах общеобразовательного учреждения, школы, где ребенок получает опыт общения с социумом, с сообществом людей (учащимися школы). Таким образом,

ребенок учится выполнять определенные социальные роли. Нами была разработана модель социального воспитания школьников, которая представляет собой восхождение ребенка по условной «лестнице социализации».

На втором этапе (исследовательском) был организован педагогический эксперимент, в который были вовлечены преподаватели школы, вуза и студенты, обучающиеся по направлениям 44.04.01 Педагогическое образование (профиль «Профилактика и коррекция социальных отклонений (превентология)», 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (профиль «Дополнительное образование и иностранный (английский) язык», «Начальное образование и иностранный (английский) язык»).

Эксперимент будет состоять из нескольких этапов. На первом этапе (сентябрь 2021) были подобраны диагностические методики, которые позволили выявить уровень развития отдельных компонентов социальной компетентности (УУД) у учащихся 1 и 2 классов, и проведен констатирующий этап исследования. Студенты смогли применить на практике компетенции, полученные в ходе изучения учебной дисциплины «Комплексная социально-педагогическая диагностика», «Практикум по организации и проведению научных исследований в социально-педагогической деятельности».

На втором этапе (сентябрь 2021 – май 2022) была организована формирующая работа по апробации УМК «Философия согласия» в рамках классных часов («студенческая стажировка» и «клиническая практика»). Студенты бакалавриата – будущие учителя начальных классов, учителя английского языка один раз в неделю проводили классные часы. Благодаря этому была собрана объективная информация по качеству текстов конспектов классных часов, сделана корректировка текстов и заданий. Кроме того, студенты получили уникальную возможность применить свои знания, полученные при изучении дисциплины «Теория обучения и воспитания», и апробировать методику проведения классных часов в 1 и 2 классах. Эксперимент планируется завершить повторной диагностикой.

На третьем этапе (рефлексивном) планируется продолжение апробации УМК «Философия согласия» на следующих ступенях обучения, обобщение полученных результатов, организация курсов повышения квалификации для учителей по работе с УМК «Философия согласия».

В процессе реализации проекта параллельно решались следующие задачи, направленные на повышение качества педагогического образования: усиление профессионального интереса у студентов, развитие потребности в самостоятельной профессиональной деятельности; освоение студентами и педагогами школы новейшими психолого-педагогическими технологиями диагностики и проектирования образовательных событий, нестандартного решения профессиональных задач в условиях совместной научно-образовательной деятельности под активным руководством преподавателей университета; рефлексия студентами своих сильных и слабых сторон. С целью проверки результативности нашей работы мы провели опрос студентов, которые участвовали в «студенческой стажировке». Цель опроса – оценка эффективности участия студентов в «студенческой стажировке» в рамках реализуемого школьно-вузовского

партнерства «Партнёрская интеграция». В опросе приняли участие 26 студентов, которым предлагалось ответить на 8 вопросов. 7 вопросов представляли собой вопросы полузакрытого типа, один вопрос – открытого типа. В данном опросе приняли участие студенты, обучающиеся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (профиль «Дополнительное образование и иностранный (английский) язык», «Начальное образование и иностранный (английский) язык»). Опрос магистров нами предполагается позже, когда будет завершен формирующий этап исследования и проведен контрольный этап педагогического эксперимента.

Были получены следующие результаты. На первый вопрос «Способствовал ли данный эксперимент закреплению теоретических знаний по «Теории и методике воспитания?» 100 % опрошенных ответили утвердительно. 93 % студентов считают, что они «научились конструировать воспитательное мероприятие» и «научились проводить воспитательное мероприятие». На вопрос «Смогли ли вы в полной мере реализовать современные, в том числе интерактивные, формы и методы воспитательной работы во внеурочной деятельности?» утвердительно ответили 86 % респондентов.

Научились строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей – 73 %. Научились общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их – 93 % студентов. 33 % студентов изменили свое отношение к педагогической деятельности после данного эксперимента.

На вопрос «С какими трудностями Вы столкнулись во время участия в эксперименте?» чаще всего студенты называли «проблемы с дисциплиной» (53,3 %), «трудно удержать внимание школьников на длительное время» (40 %), «страх перед проведением классного часа» (26,7 %), «боязнь не успеть уложиться по времени, отсутствие опыта» (26,7 %).

Выводы. Процесс подготовки учителя должен всецело строиться на практико-ориентированной основе. Социальное партнерство, как взаимодействие администрации школы и вуза, преподавательского состава школы и университета, студентов и школьников, дает возможность повысить качество теоретической и практической подготовки студентов, получить более глубокие и практико-ориентированные знания по дисциплинам, совершенствовать организацию практики студентов. Для педагогов и учителей это также отличная возможность для обмена знаниями и опытом в новой среде, совершенствования педагогических навыков и умений. Налаживание партнерских отношений между образовательными учреждениями в современном российском образовании может являться одной из наиболее перспективных областей интеграционных процессов, направленных на модернизацию системы образования и воспитания молодежи.

Литература

1. Гринько В.С. Становление социального партнерства в системе начального профессионального образования в РФ: опыт, проблемы // Социальное партнерство в образовательной сфере России: теория и практика. – М., 1999. – С. 37–44.

2. Дроздов Н.А. Социальное партнерство в образовании: сущность и содержание понятия // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2016. – № 180. – С. 68–72.
3. Манец Т.В. Социальное партнерство в системе профессионального образования как институциональное соглашение: диссертация ... кандидата экономических наук: 08.00.01 / Манец Татьяна Владимировна; [Место защиты: Челяб. гос. ун-т]. – Екатеринбург, 2009. – 208 с.
4. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 41–57.
5. Митрохин В.И. Социальное партнерство: теоретико-методологические основы. – М.: Изд. центр АПО, 2020. – 184 с.
6. Михеев В.А. Основы социального партнерства: теория и политика: учебник для вузов. – М.: Экзамен, 2001. – 448 с.
7. Николаева М.В. Школьно-университетское партнерство в подготовке педагогов начальной школы при реализации основной профессиональной образовательной программы по уровню магистратуры // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2018. – № 2 (125). – С. 26–29.
8. Прокументова, Г.Н. Сетевые образовательные программы: потенциал и результативность / Г.Н. Прокументова, Е.А. Суханова // Аналитические материалы. – Томск: НИ ТГУ, 2014. – 36 с.
9. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. – 2-е изд., испр. – М.: ИНФРА-М., 1999. – 479 с.
10. Скачкова Г.С. Социальное партнёрство / председ. Ю.С. Осипов и др. – Большая Российская Энциклопедия (в 35 т.). – М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 2016. – Т. 31. Социальное партнерство – Телевидение. – С. 5. – 766 с.
11. Социальная педагогика: учебник / под ред. В.И. Загвязинского. – М.: Юрайт, 2012. – 405 с.
12. Третьяк, Н.А. Социальное партнерство как источник развития современного образования / Н.А. Третьяк, В.В. Чаленко, Н.Н. Чаленко. – Текст: непосредственный // Современные образовательные технологии. – 2016. – № 9. – С. 174–179.
13. Шибанова Н.М., Павлова Л.А. Социальное партнерство в системе профессионально-педагогического образования // Начальная школа. – 2010. – № 9. – С. 49–53.

УДК 378.4

**Л.А. Казакова, к.б.н., доцент,
Ульяновский государственный педагогический университет,
г. Ульяновск, Россия**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19

Аннотация. Проблема исследования. В последние несколько лет в психолого-педагогических и социально-гуманитарных науках активизировались исследования, посвященные изучению новшеств в области подготовки педагогов к работе с людьми с особыми образовательными потребностями. Активно изучаются дидактические и методические основы организации подготовки учителей и педагогов-дефектологов к образовательной деятельности детей с особыми образовательными потребностями с использованием информационных технологий. Однако, нам кажется необходимым описать особенности психологической подготовки будущих учителей к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях пандемии COVID-19.

Следовательно, **целью исследования является:** теоретическое изучение феномена готовности будущих педагогов и педагогов-дефектологов к организации и осуществлению образовательной деятельности детей с особыми образовательными потребностями в современном обществе в условиях пандемии COVID-19.

Феномен психологической готовности изучается нами на философском уровне методологии в теоретических рамках философско-антропологического подхода; на общенаучном уровне методологии с использованием терминологии средового и деятельностного подходов; для диагностики психологической готовности применялся комплекс аппаратных и интервьюрных методов. В исследовании принимали участие студенты 2–3 курса Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова, будущие учителя начальных классов, иностранного языка, физической культуры и спорта, психологи и педагоги-дефектологи (логопеды). Педагогическая антропология как часть философско-антропологического знания позволяют выделить и описать у будущего педагога такие внутренние качества как: активность, самостоятельность, саморазвитие, самоизменение. На общенаучном уровне методологии через средовый подход возможно рассмотрение социальной среды как комплекса или системы условий совершенствования психологической готовности будущих учителей в отношении образовательной деятельности с обучающимися с особыми образовательными потребностями. В терминологии деятельностного подхода психологическая готовность соотносится с вариантом целенаправленной деятельности человека, сущность которой состоит в модификации собственного внутреннего мира при воздействии разнообразных факторов с учетом субъектности.

В процессе экспериментального исследования было выявлено, что психологическая готовность относится к неустойчивым психическим новообразованиям у студентов – будущих учителей и педагогов-дефектологов, что требует реализации специальной целенаправленной программы на протяжении нескольких лет обучения.

Представленные в статье материалы позволяют использовать их при проектировании и реализации образовательного процесса в учреждениях среднего профессионального и высшего образования.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, будущие учителя, пандемии COVID-19, готовность, психологическая готовность.

*L.A. Kazakova, PhD, Associate Professor,
Ulyanovsk State Pedagogical University,
Ulyanovsk, Russia*

PSYCHOLOGICAL READINESS OF FUTURE TEACHERS TO WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract. *Research problem. Over the past few years, studies on the study of innovations in the preparation of teachers for work with people with special educational needs have intensified in the psychological, pedagogical and social and humanitarian sciences. Didactic and methodological foundations of the organization of training of teachers and teachers-defectologists for the educational activities of children with special educational needs using information technologies are actively studied. However, it seems necessary for us to describe the features of the psychological training of future teachers to work with children with special educational needs in the context of the COVID-19 pandemic.*

Consequently, the purpose of the study is: a theoretical study of the phenomenon of the readiness of future teachers and defectologists to organize and implement educational activities of children with special educational needs in modern society in the context of the COVID-19 pandemic.

The phenomenon of psychological readiness is studied by us at the philosophical level of methodology in the theoretical framework of the philosophical and anthropological approach; at

the general scientific level of methodology using the terminology of environmental and activity approaches; a set of hardware and interviewing methods was used to diagnose psychological readiness. The study was attended by 2–3 year students of the Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, future teachers of primary classes, a foreign language, physical culture and sports, psychologists and teachers-defectologists (speech therapists). Pedagogical anthropology, as part of philosophical and anthropological knowledge, makes it possible to distinguish and describe in the future teacher such internal qualities as: activity, independence, self-development, self-change. At the general scientific level of methodology, through an environmental approach, it is possible to consider the social environment as a complex or system of conditions for improving the psychological readiness of future teachers in relation to educational activities with students with special educational needs. In the terminology of the activity approach, psychological readiness is correlated with the option of purposeful human activity, the essence of which is to modify one's own internal world under the influence of various factors, taking into account subjectivity.

In the course of the experimental study, it was revealed that psychological readiness refers to unstable mental neoplasms in students – future teachers and defectologists, which requires the implementation of a special targeted program over several years of study.

The materials presented in the article allow them to be used in the design and implementation of the educational process in institutions of secondary vocational and higher education.

Keywords: *children with special educational needs, future teachers, COVID-19 pandemics, readiness, psychological readiness.*

В последние несколько лет в психолого-педагогических и социально-гуманитарных науках активизировались исследования, посвященные изучению новшеств в области подготовки педагогов к работе с людьми с особыми образовательными потребностями [2, 3, 8]. Активно изучаются дидактические и методические основы организации подготовки учителей и педагогов-дефектологов к образовательной деятельности детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с использованием информационных технологий [6]. Современная социальная и эпидемическая ситуация актуализирует проведение исследований, посвященных влиянию пандемии COVID-19 на разные стороны жизни человека. Постоянно находясь в профессиональном контакте со студентами педагогического университета, мы заинтересовались исследованием особенностей психологической подготовки будущих учителей к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях пандемии COVID-19.

Следовательно, **целью исследования является:** теоретическое изучение феномена готовности будущих педагогов и педагогов-дефектологов к организации и осуществлению образовательной деятельности детей с особыми образовательными потребностями в современном обществе в условиях пандемии COVID-19.

Анализируя научную литературу, мы пришли к выводу о том, что понятие «профессиональная готовность» рассматривается с междисциплинарной точки зрения как целостное единство философских, педагогических и психологических атрибутивных характеристик и имеет ряд определений:

а) система изменяющихся характеристик и особенностей личности, способствующая эффективности профессиональной деятельности [7];

б) «сложное психолого-педагогическое явление, сочетающее взаимосвязанные психологические особенности и нравственные качества личности, соци-

ально-ценностные мотивы выбора профессии, способы поведения, специальные профессиональные знания, умения и навыки, обеспечивающие специалисту возможность трудиться в избранной им профессиональной сфере» [1];

в) структура личности, состоящая из различных компонентов, характеризующих личностные и профессиональные качества с обязательной эмоциональной включенностью в профессиональную ситуацию [9].

По литературным данным выделяют следующие структурные элементы профессиональной готовности:

- мотивационный (отвечает за принятие на себя ответственности за процесс решения профессиональных задач);
- ориентационный (создает теоретический знаниевый базис о профессиональной деятельности);
- операциональный (ориентирован на использование способов профессиональной деятельности с учетом ЗУНов и компетенций);
- волевой (создает условия для внутренней управленческой деятельности и самоконтроля);
- оценочный (выполняет оценивающую функцию по отношению к профессиональной деятельности на предмет соответствия определенным образцам [4].

Доказано, что структурные элементы профессиональной готовности могут выступать в качестве самостоятельных видов профессиональной готовности; например, мотивационный элемент является мотивационной готовностью, а операциональный, волевой и оценочный элементы составляют сущность такого вида профессиональной готовности, как операционально-деятельностная готовность [4].

В настоящей статье мотивационная готовность понимается одним из видов психологической готовности личности к организации и осуществлению профессионально-педагогической деятельности.

С целью описания психологической готовности будущих педагогов, педагогов-психологов и педагогов-дефектологов к организации и осуществлению образовательной деятельности детей с особыми образовательными потребностями в настоящем исследовании применяется система методологических оснований, среди которых на первое место выходят философская антропология, средовый подход и теория деятельности

С точки зрения А.П. Огурцова [5, с. 17], «философское понимание человека, развиваемое в философской антропологии, формирует новые смыслы, задает новые ориентиры в трактовке человека, может стать и становится ядром для педагогического понимания человека. Ведь различные философско-антропологические концепции человека сходятся в одном – в понимании человека как открытого существа, которое постоянно и заново определяет себя».

Философская антропология ориентирована на исследование жизни человека через духовность, следовательно, она позволяет выявить и описать такие внутренние качества будущего педагога как: самоопределение, самоактуализация, самореализация в профессиональной жизни человека с учетом собственных потенциальных способностей и возможностей социальной среды как процесс и результат взаимодействия с культурой в диалоге и полилоге (А. Белый,

В.С. Библер, В.В. Зеньковский, Л.М. Лузина, В. Франкл, М. Хайдеггер, М. Шеллер). Психологическая готовность будущего педагога, педагога-психолога, педагога-дефектолога к организации и осуществлению образовательной деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями характеризуется сформированностью у студента гуманистических ценностных ориентаций и позитивного отношения к людям с особыми образовательными потребностями; наличием мотивации к организации и осуществлению совместной учебной и внеурочной деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями; наличием развитых саморегуляционных механизмов, обеспечивающих психическую устойчивость к стрессовым профессиональным ситуациям.

Деятельностный подход и теория деятельности ориентирована на рассмотрение психологической готовности как разновидности человеческой деятельности, целью которой является модификация собственного внутреннего мира под воздействием разнообразных факторов социальной среды и личностной активности. Психологическая готовность будущего педагога, педагога-психолога, педагога-дефектолога к организации и осуществлению образовательной деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями представляет собой разновидность профессиональной и личностной деятельности; а именно: совокупности процессов личностного саморазвития, в основе которых лежит целенаправленная человеческая деятельность по формированию качественных новообразований в сознании, касающихся отношения к детям с особыми образовательными потребностями, реализуемая не только как личностная, но и профессиональная задача под влиянием «специальных психологических средств» (Н.А. Низовских), с целью обогащения своих сущностных сил (Д.А. Леонтьев).

Мы считаем рациональным использование на общенаучном уровне методологии средового подхода для описания условий и возможностей социальной среды для формирования психологической готовности будущих педагогов, педагогов-психологов, педагогов-дефектологов к организации и осуществлению образовательной деятельности детей с особыми образовательными потребностями. Социальная среда в контексте нашего исследования представляет собой внутреннюю среду образовательной организации (университета): на лекционных и практических занятиях происходит обсуждение проблем детей с особыми образовательными потребностями; необходимости помощи и поддержки этой категории обучающихся; проводятся тренинги и решаются ситуационные задачи, направленные на формирование устойчивой мотивации к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

С целью определения характера и проявлений психологической готовности будущих учителей к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях пандемии COVID-19 использовались: «Диагностика парциальной направленности личности учителя», «Самооценка профессионально-педагогической мотивации», а также специально разработанная нами анкета. В исследовании принимали участие студенты 2–3 курса Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова, будущие учителя начальных классов, иностранного языка, физической культуры и спорта,

психологи и педагоги-дефектологи (логопеды). Общая выборка составила 135 студентов в возрасте от 20 до 22 лет.

Были получены следующие экспериментальные результаты: у большинства респондентов (60 %) отмечен средний уровень психологической готовности к организации и осуществлению образовательной деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями, по 20 % – низкий и высокий уровни. Студенты сомневаются в возможности работы с детьми с особыми образовательными потребностями, отмечают неуверенность в завтрашнем дне; боятся быть нетерпимыми по отношению к лицам с особыми образовательными потребностями. Таким образом, можно сделать вывод о том, что психологическая готовность относится к неустойчивым психическим новообразованиям у студентов – будущих учителей и педагогов-дефектологов, что требует реализации специальной целенаправленной программы на протяжении нескольких лет обучения.

Следовательно, для развития общей профессиональной готовности будущих педагогов, педагогов-психологов и педагогов-дефектологов к организации и осуществлению образовательной деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями следует создавать условия для систематического, комплексного, субъектного, длительного взаимодействия преподавателя и студентов; в результате которого у студентов произойдет проявление мотивационных, волевых и оценочных элементов в структуре общей профессиональной готовности.

Литература

1. Бондаренко С.А. Формирование профессиональной готовности конкурентоспособного специалиста // Модернизация высшей школы: обеспечение качества профессионального образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во ААЭП. – 2004. Ч. 1. – 188 с.
2. Гаджиева Н.М. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра: автореф. дис. ... к.пед. н. – Махачкала. – 2018. – 23 с.
3. Гальперина Л.Л. Психологический компонент готовности студентов-логопедов к работе с детьми с особенностями психофизического развития / Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования: материалы науч.-практ. семинара с международ. участием. – Барановичи: БарГУ, 2019. – С. 16–19.
4. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: теория и практика: учеб. пособие для высшей школы. – М.: Академический проект. – Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 192 с.
5. Огурцов А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы // Человек. – 2002. – № 1. – С. 12–27.
6. Подготовка будущих педагогов-дефектологов к коррекционно-педагогической работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Н.С. Алпатова, А.Ю. Прокопненко, Е.С. Федосеева, Е.П. Фуреева. – М.: Планета, 2018. – 143 с.
7. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.
8. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – № 1–1. – С. 80–84.
9. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. – М.: Изд-во ВЛАДОС–ПРЕСС, 2001. – 96 с.

ПРАКТИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ УСТРОЙСТВ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ

Аннотация. Несколько лет в нашей стране реализуется национальный проект «Образование – 2030». Проект направлен на раскрытие новых возможностей обучения посредством формирования «Цифровой образовательной среды». Пандемия COVID-19 ускорила трансформацию образования, теперь необходимо ускорить и процесс осмысления организации педагогической работы с учетом новых возможностей и требований. Проект «Образование – 2030» затрагивает, в том числе, дошкольное образование, реализуя принцип приемственности обучения. Ознакомление с национальными проектами и нормативными документами, дает понимание общего курса по внедрению ЭСО (электронных средств обучения) в дошкольное образование. В статье приведены результаты авторского междисциплинарного исследования по теме «Цифровая социализация детей дошкольного возраста в Республике Татарстан», проведенного с сентября по декабрь 2021 г. Рассмотрены практики использования цифровых устройств в дошкольных учреждениях, определение новых возможностей и возникающих сложностей у педагогов в работе с детьми дошкольного возраста. Эмпирическая часть исследования, состояла из экспертных интервью и опроса родителей дошкольников Татарстана (опрошено – 400 человек, в период с октябрь по ноябрь 2021 г.) В экспертных интервью были опрошены 11 специалистов разных профилей: воспитатели, врачи, логопеды, психологи, в период с октябрь по ноябрь 2021 г.

Ключевые слова: образование, дошкольники, воспитание, педагоги, гаджеты, цифровые устройства.

G.N. Kasimova, teacher of preschool education,
Child Center “Bravo”,
Kazan, Russia

PRACTICE IN USE OF DIGITAL DEVICES IN PRESCHOOL INSTITUTIONS: OPPORTUNITIES AND RISKS

Abstract. For several years, the national project “Education-2030” has been implemented in our country. The project is aimed at discovering new learning opportunities through the formation of a “Digital Educational Environment”. The COVID-19 pandemic has accelerated the transformation of education, and now it is necessary to accelerate the process of understanding the organization of pedagogical work, taking into account new opportunities and requirements. The project “Education – 2030” affects, among other things, preschool education, implementing the principle of succession of education. Familiarization with national projects and regulatory documents gives an understanding of the general course for the introduction of ETL (electronic learning tools) in preschool education. The article presents the results of the author's interdisciplinary research on the topic “Digital socialization of preschool children in the Republic of Tatarstan”, conducted from September to December 2021. The practices of using digital devices in preschool institutions, the definition of new opportunities and emerging difficulties for teachers in working with preschool children are considered. The empirical part of the study consisted of expert interviews and a survey of parents of preschool children in Tatarstan (400 people were interviewed, from October to November 2021). In expert interviews, 11 specialists of various profiles were interviewed: educators, doctors, speech therapists, psychologists, October to November 2021.

Keywords: education, preschoolers, education, teachers, gadgets, digital devices.

Отличительной особенностью современного общества является его усиленная техногенность. Мы видим, как цифровизация проникает во все направления общественной жизни: будь то политика, экономика, культура или образование. Безусловно, поколения, воспитанные в таких условиях, совсем иные, нежели те, что росли при традиционном укладе жизни. Дошкольники – отдельная социальная группа, с присущими их возрасту видами деятельности, ценностями, представлениями о себе и мире. Дошкольное учреждение, как социальный институт, является важным элементом в развитии человека, в части формирования мировоззрения, основ обучения, развития коммуникативных навыков, выполняя функции первичной социализации, и непосредственно образования [1]. В современном обществе уже появился термин для поколения детей, с младенчества окруженных цифровыми устройствами – поколение Z. Некоторые исследователи совершают попытки выделить характерные для этого поколения черты характера, модели поведения. Например, исследователи из Екатеринбурга, на основе эмпирического исследования современных студентов наряду с такими качествами как гибкость мышления, скорость восприятия информации, выделили такие черты как отстранение от реальной жизни, затруднения в коммуникации и выборе жизненных ориентиров. Это явно указывает на проблемы социализации [3].

В настоящее время практики использования цифровых устройств детьми широко распространены, в большей степени, вне дошкольных учреждений. Существует противоречие между организационной средой дошкольных учреждений, поддерживающей в большей степени традиционные практики социализации, и внешней социальной средой, диктующей внеорганизационные, цифровые практики воспитания и обучения. На основе эмпирического материала, установлены современные практики использования цифровых устройств в детских дошкольных образовательных учреждениях. Можно выделить четыре основные практики:

1. Демонстрация наглядного материала
2. Просмотр видео, презентации
3. Самостоятельное выполнение детьми заданий на цифровых площадках и самостоятельный просмотр обучающих видео.
4. Дистанционное обучение с педагогом.

Отметим, что на данный момент, использование электронных средств обучения в дошкольных учреждениях зависит в большей степени от профессионального взгляда педагога на данный процесс, нежели от принятых нормативных актов. Из основных положительных моментов использования цифровых устройств детьми дошкольного возраста специалисты отметили:

1. Понятную детям форму восприятия информации.
2. Возможность, что-то выполнить самостоятельно, при условии того, что у ребенка есть цель.
3. Для педагога возможность большего разнообразия материала.

Вышеизложенная польза имеет место быть при четком разграничении по времени, качеству контента и участию педагога или родителя. Об этом неоднократно подчеркивал каждый специалист.

В тоже время, рассматривать использование электронных средств обучения в дошкольных учреждениях в отрыве от общего количества потребления цифровых продуктов дошкольниками (в течение всего дня) не представляется возможным. Слишком явно влияет на общее развитие, самочувствие, способность к обучению и восприятию дошкольников, совокупное время использование цифровых устройств и просматриваемый контент. Таким образом, применение цифровых устройств в образовательных учреждениях будет усиливать процессы, протекающие в дошкольниках, в связи потреблением продуктов цифровых устройств вне образовательных учреждений. При опросе родителей о количестве времени, проведенном ребенком за цифровым устройством, мы получили такие ответы: 25 % родителей отмечают, что их ребенок-дошкольник проводит с цифровым устройством от 30 минут до часа каждый день. Около 20 % ответили, что ребенок использует цифровое устройство до двух часов в день, более двух часов в день проводят около 16 % дошкольников, а меньше получаса – 15 %. Не используют устройство около 12 % дошкольников, затруднились ответить на вопрос о времени около 5 % родителей.

По рискам использования цифровых устройств детьми дошкольного возраста специалистами было отмечено несколько направлений. Первое направление – ухудшение физического здоровья и развития. Наиболее частые последствия: нарушение режима дня, информационный перегруз, приводящий к нервным тикам, замедлениям развития психических функции, нарушения речи, ухудшение зрения, искривление позвоночника. Отдельно хочется отметить речь. Нарушения речи наблюдает большинство специалистов. Речь относится к одной из самых сложных высших психических функций человека. Она организует и связывает такие психические процессы как внимание, восприятие, память, мышление. Речь связана с мышлением, нарушение речи говорит о нарушениях мышления [5].

Следующее направление возможных рисков, связанных с использованием цифровых устройств в обучении и воспитании детей, специалисты отметили психологическое. Это наиболее обширная, по мнению экспертов, группа рисков у дошкольников. Как известно, психология человека определяет его мировоззрение, манеру общения, поведение. Эксперты отмечали неумение и нежелание детей прилагать усилия для получения информации. Психолог и педагог Л.С. Выготский считал волевое поведение социальным, при этом источник развития детской воли указывал во взаимоотношениях ребенка с окружающим его миром. При этом ведущую роль в социальном аспекте воли отводил речевому общению ребенка со взрослыми. О проблеме замещения живого общения при использовании цифровых устройств высказалось много специалистов. Отметим, что одним из следствий внедрения технологий электронного обучения – постепенное снижение объема непосредственного общения преподавателя и обучаемого: учитель заменяется интерактивным контентом, а ученик взаимодействует больше с ее упрощенной виртуальной моделью. Это важно к рассмотрению в связи с тем, что дистанционные технологии, которые пытаются внедрить и в дошкольное образование исключает «значимого взрослого» из образовательного процесса. Цифровой аватар педагога при такой форме обучения

не воспринимается детьми дошкольного возраста как живой человек, а является персонажем некой телепередачи [3]. Еще одним существенным риском из данной группы, по мнению специалистов, является снижение интереса к окружающему реальному миру.

Последним направлением из групп риска, связанных с использованием гаджетов, является искажение социальной адаптации: неумение выстраивать коммуникации со сверстниками, неумение слушать, понимать задания. А если нет интереса и понимания задания, то не формируется и мотивация к действиям.

Как мы видим, установлено противоречивое влияние использования цифровых устройств в ходе воспитания и обучения на психологическое состояние, здоровье, когнитивные и коммуникативные способности детей. В ходе исследования подтвердилась гипотеза о том, что риски от использования цифровых устройств в дошкольных учреждениях значительно превышают пользу. Уменьшение рисков возможно при: контроле за временем, проводимом дошкольниками за цифровыми устройствами и четко выстроенном контенте. Отметим, что подобные условия достаточно трудно выполнимы вне образовательных учреждений, в связи с общей тенденцией общества потребления цифровых продуктов взрослым населением (большая часть взрослого населения сами находятся в интернет-зависимостях), занятостью родителей и особенностями детской психики, не имеющей еще функции самоконтроля, воли и критичности мышления.

Экспертное мнение, выявленное в нашем исследовании, показало обеспокоенность специалистов в связи с большим и бессистемным потреблением продуктов цифровых устройств детьми вне дошкольных учреждений, что накладывает необходимость учитывать данный факт при организации работы педагога [7].

Рекомендации для работников управления образования и педагогов-воспитателей: 1) необходим учет специфики детей дошкольного возраста, обусловленный пониманием формирования различных психических новообразований в детях и создание необходимых для этого условий. 2) необходим учет дополнительной нагрузки на педагогов, в связи с необходимостью освоения ЭСО, регистрации на цифровых площадках, технических сложностей во многих дошкольных учреждениях. 3) необходима разъяснительная работа с родителями относительно влияния цифровых устройств на детей, с целью сокращения общего времени проведения детей за цифровыми устройствами. 4) использование ЭСО при работе с детьми дошкольниками не должно замещать живое общение с воспитателем, педагогом, сверстниками и не превышать установленных СанПином норм. 5) необходимо учитывать общее количество времени, проводимое детьми за цифровым устройством, при создании СанПинов, ФГО-Сов, методичек про использование ИКТ в детских садах [6]. Существует необходимость осмысления и правильного подбора методов, форм и средств воспитания, которые в свою очередь смогут сделать воспитательный процесс не только продуктивным, но и интересным [7].

Новые возможности, которые несет использование электронных средств обучения в дошкольном образовании, требует новой организации обучения с учетом всех рисков. Отдельно отметим некоторые ограничения, свойственные

данному исследованию. Поскольку предметом нашего исследования является междисциплинарная проблема – цифровая социализация детей, то она должна изучаться специалистами разных областей науки (медицины, психологии, педагогики, социологии). Так, существует недостаток исследований о восприятии электронных образов сознанием детей; об «отпечатке» этих образов непосредственно в мозгу ребенка, их влиянии на восприятие окружающей социальной реальности, восприятие других людей и отношение к самому себе.

Литература

1. Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 4. Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
2. Детство XXI века: социогуманитарный тезаурус. Тематический словарь-справочник. – М., [Электронный ресурс] / отв. ред. С.Н. Майорова-Щеглова. – М.: Изд-во РОС, 2018. – 638 с
3. Добринская Д.Е., Мартыненко Т.С. Перспективы российского информационного общества: перспективы разрыва // Вестник РУДН. Серия социология. Т. 19. № 1. – С. 108–120.
4. Зеер Э.Ф., Церковникова Н.Г., Третьякова В.С. Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего // Образование и наука – Т. 23, № 6. – 2021 / <https://www.edscience.ru/jour/article/view/2215/1013>
5. Касимова Г.Н. Формирование высших психических функций ребенка и виртуальная среда // Цифровое образование: прогресс или деградация? Материалы Всероссийской междисциплинарной научно-практической конференции. – 2021. – Издательство «Русь»
6. Постановление от 28 сентября 2020 года N 28 Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» п. 2.10.2 // URL: <https://docs.cntd.ru/document/566085656/> (дата обращения: 05.11.2021).
7. Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Иванова А.И., Верясова Е.С. Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Том XVII. Выпуск XXIX. – М.: Институт социологии образования РАО, 2013. – 168 с.

УДК 159

**Т.Б. Киселева, к.психол.н., доцент,
И.А. Горбенко, к.психол.н., доцент,
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия**

ДИНАМИКА УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА ФОНЕ ПАНДЕМИИ COVID-19

Аннотация. В статье рассматривается категория «тревожность», анализируются понятия «личностная тревожность» и «ситуативная тревожность». Показана динамика уровня тревожности у студентов педагогического вуза на фоне пандемии COVID-19 в отношении учебы, здоровья и в сфере социального взаимодействия.

Ключевые слова: тревога, тревожность, ситуативная тревожность, личностная тревожность, пандемия COVID-19.

*T.B. Kiseleva, PhD in Psychology, Associate professor,
I.A. Gorbenko, PhD in Psychology, Associate professor,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia*

DYNAMICS OF ANXIETY LEVEL AMONG PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS AGAINST THE BACKGROUND OF THE COVID-19 PANDEMIC

***Abstract.** The article considers the category of “anxiety”, analyzes the concepts of “personal anxiety” and “situational anxiety”. The dynamics of the level of anxiety among students of a pedagogical university against the background of the COVID-19 pandemic in relation to study, health and in the field of social interaction is shown.*

***Keywords:** anxiety, anxiety, situational anxiety, personal anxiety, COVID-19 pandemic.*

Среди психологических проблем, вызванных эпидемией COVID-19, тревожность занимает особое место. За последние три года наблюдается повышение уровня тревожности среди всех групп населения, что является значимым фактором снижения уровня психологического благополучия, в том числе у студентов высших учебных заведений [1, 2, 4].

В отечественной психологии изучением проблемы тревожности занимались такие ученые как Т.Ю. Артюхова, Е.Ю. Брель, А.Л. Венгер, А.К. Дусавицкий, А.И. Захаров, Н.Д. Левитов, А.М. Прихожан, Ю.Л. Ханин и др.

Вслед за А.М. Прихожан, которая определяет тревожность как «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности» [5], мы будем рассматривать тревожность в качестве устойчивого личностного образования, характеризующегося повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству.

Необходимо отметить, что некоторый уровень тревожности в норме свойственен всем людям и является необходимым для оптимального приспособления человека к действительности. Наличие же тревожности как устойчивого образования – свидетельство нарушений в личностном развитии, препятствующее нормальной жизнедеятельности человека в обществе [там же].

Таким образом принято выделять два основных вида тревожности: ситуативную и личностную. Ситуативная тревожность возникает в связи с конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство. Такое состояние, связанное с ожиданием возможных неприятностей или грозящей опасности, может возникнуть у любого человека. В некоторых случаях ситуативная тревожность может играть положительную роль, способствуя проявлениям осторожности, выступая стимулом к принятию мер безопасности.

Тревожность как личностная черта проявляется в том, что индивид склонен к тревожным переживаниям в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно не содержат опасности или угрозы. Личностная тревожность формируется начиная с детского возраста, она связана с заниженной самооценкой и провоцирует негативное и неадекватное мировосприятие.

Можно определенно говорить о том, что ситуация пандемии выступает провоцирующим фактором для развития ситуативной тревожности и способствует повышению уровня личностной тревожности [2].

На основе опроса студентов, обратившихся за психологической консультацией в психологическую службу Московского педагогического государственного университета (далее МПГУ) в 2021 году, нами было выявлено, что более трети из них испытывали повышенную тревожность в период пандемии, самоизоляции и дистанционного обучения. Часть опрошенных при этом сообщили, что на фоне тревоги и вызываемого ею внутреннего напряжения у них возникали конфликты с членами семьи и друзьями [3].

Исходя из вышеизложенного, мы поставили перед собой цель – изучить динамику уровня тревожности у студентов разных факультетов и курсов МПГУ на фоне пандемии COVID-19.

В исследовании принимали участие студенты 18–24 лет. Общее количество респондентов – 221. В качестве методики исследования выступала авторская анкета самодиагностики тревожности для студентов «Мое отношение к своему здоровью, учебе и социальному взаимодействию в период пандемии COVID-19, самоизоляции и дистанционного обучения».

В процессе анкетирования респонденты оценивали уровень проявления тревожности до пандемии и во время самоизоляции, введенной из-за COVID-19, в отношении учебы, здоровья и в сфере социального взаимодействия.

До пандемии у большинства респондентов отмечается либо низкий уровень тревожности, либо отсутствие тревожности в связи со здоровьем. В период самоизоляции высокий уровень тревожности отмечают у себя почти треть опрошенных – 28,6 % (см. рис. 1).

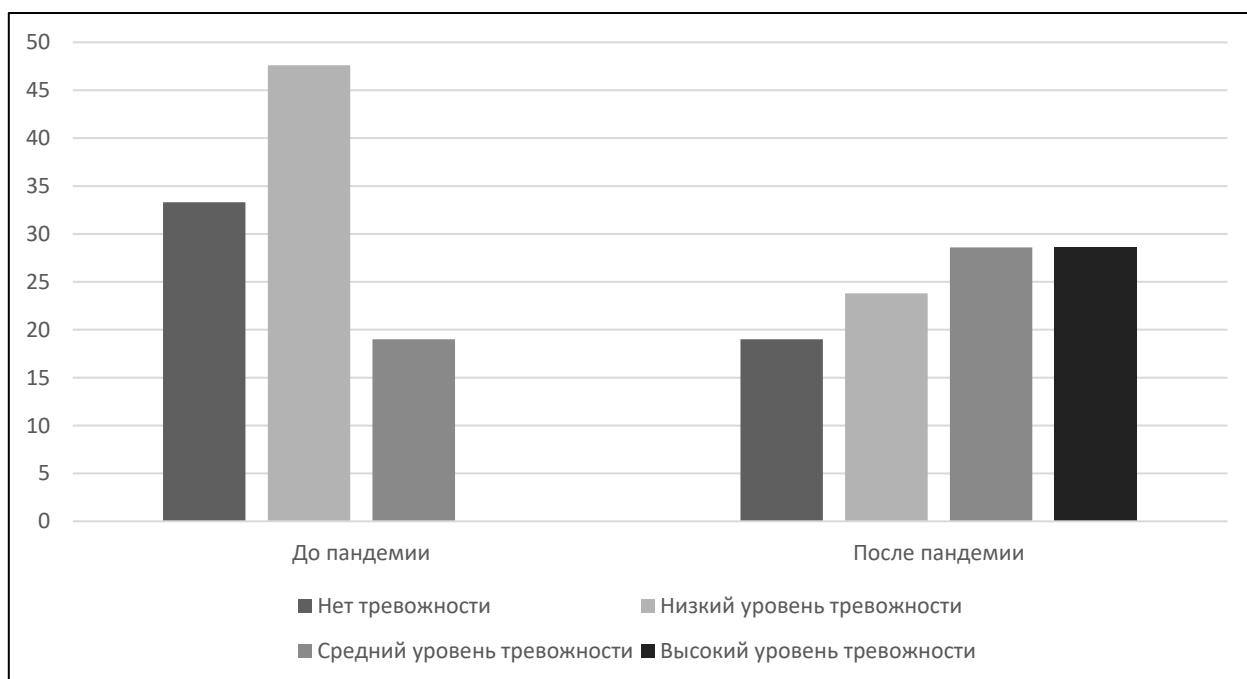


Рисунок 1. Уровень тревожности, связанной со здоровьем, до пандемии и в период самоизоляции, введенной из-за COVID – 19 (в %)

Как показано на рис. 1, в период пандемии значительно увеличилось число студентов, склонных к беспокойству и опасениям за свое здоровье. Можно добавить, что во время обращений в психологическую службу МПГУ студенты также жаловались на страх заболеть самим и тревогу о том, что они могут стать источником заражения COVID-19 для своих близких.

Если переживание тревоги в отношении здоровья можно объяснить как собственным опытом, тяжелым течением заболевания COVID-19 среди родных и знакомых, а также информацией СМИ об увеличении числа заболевших по всему миру, высоким уровнем смертности и осложнений от коронавируса, сюжетами из стационаров, то повышение уровня тревожности в отношении обучения в ВУЗе может быть вызвано переходом на дистанционное обучение и трудностями, вызванными неготовностью, как обучающихся, так и преподавателей к такой форме работы.

На рисунке 2 представлен анализ ответов студентов на вопросы о тревожности, связанной с обучением до и в процессе пандемии. Показано, как изменяется процентное соотношение респондентов с различным уровнем тревожности.

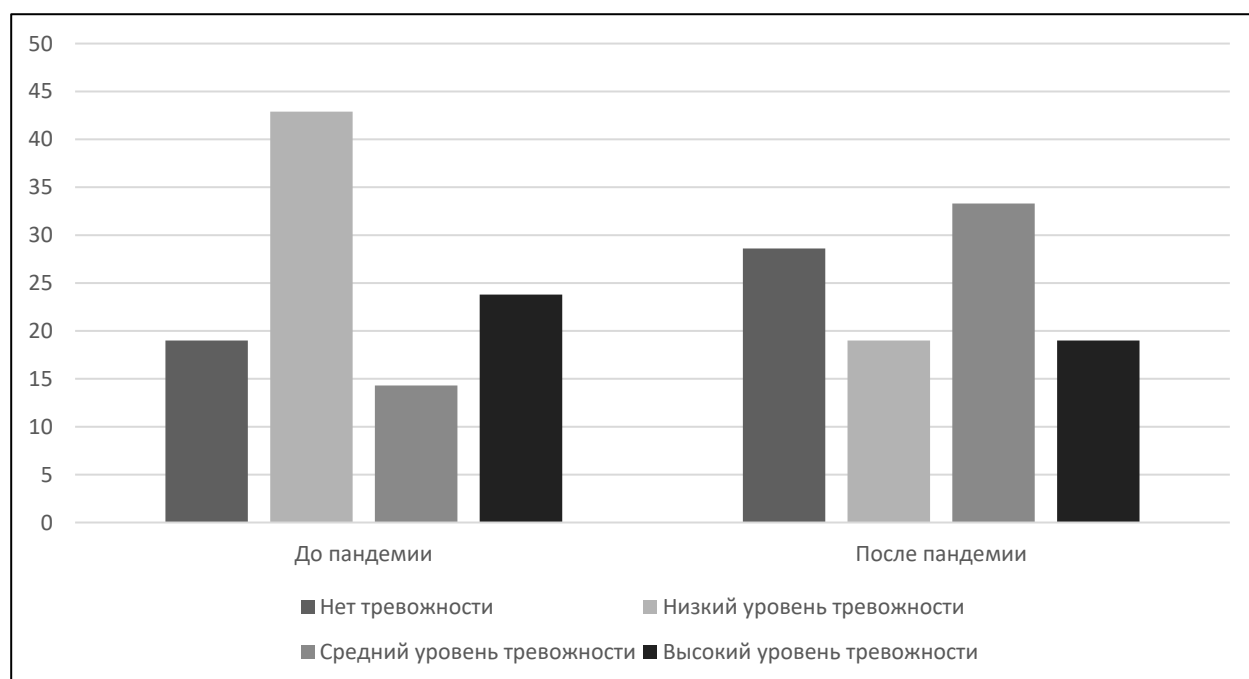


Рисунок 2. Уровень тревожности, связанной с обучением, до пандемии и в период самоизоляции, введенной из-за COVID – 19 (в %)

Можно видеть (см. рис. 2), что во время пандемии наблюдается повышение тревожности у большинства респондентов до среднего уровня, снижается количество студентов, которые отмечают у себя отсутствие или низкий уровень тревожности. Если до пандемии число таких респондентов составляет 62 %, то во время самоизоляции их количество снижается до 48 %. Количество тех, кто отмечает у себя средний и высокий уровень тревожности возрастает с 38 % до 52 %.

Мы предположили, что ситуация самоизоляции не может не сказаться на уровне тревожности в сфере социального взаимодействия. На рис. 3 показано

изменение соотношения высокого, среднего, низкого и нулевого (отсутствие) уровня тревожности до пандемии и в период вынужденной самоизоляции.

Как видно из рис. 3 в период самоизоляции доля респондентов, отмечающих у себя отсутствие тревожности уменьшается в три раза и составляет 62 % и 14 % соответственно. Тогда как количество опрошенных с высокой тревожностью возрастает от «0» до 24 %. Тем не менее даже в условиях пандемии число респондентов с нулевым и низким уровнем тревожности остается достаточно высоким и составляет больше половины – 57 % всех опрошенных. Это можно объяснить тем, что респонденты относятся к поколению, которое активно общается в социальных сетях и использует различные сервисы дистанционного взаимодействия, что в достаточной мере удовлетворяет их потребность в социальном взаимодействии и самопрезентации.

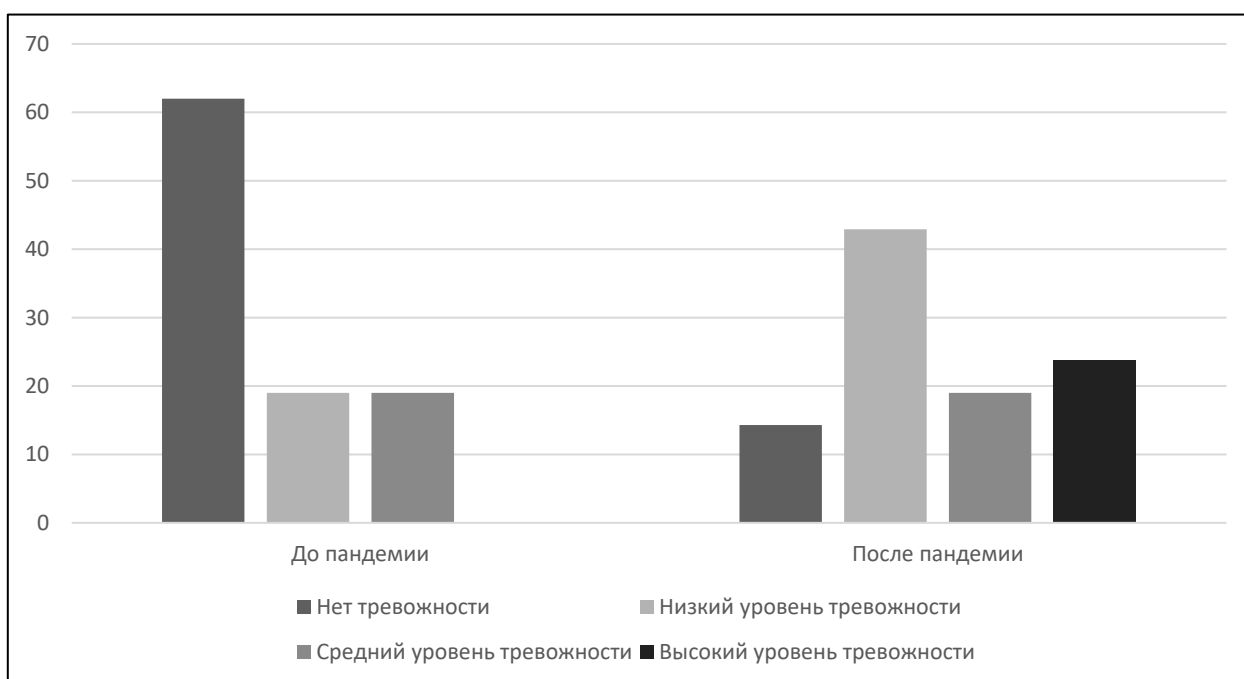


Рисунок 3. Уровень тревожности в сфере социального взаимодействия до пандемии и в период самоизоляции, введенной из-за COVID – 19 (в %)

Необходимо отметить, что на момент опроса студентов режим самоизоляции был отменен, но пандемия COVID-19 продолжалась. Поэтому в исследовании сопоставлены ретроспективная оценка уровня тревожности и ее состояние на момент опроса. Мы предположили, что тенденция к повышению тревожности в различных сферах жизни должна проявляться и в период, когда режим самоизоляции был уже отменен, но распространение коронавирусной инфекции продолжалось.

Сравнение ответов респондентов, относящихся к различным периодам, показало следующее: если до пандемии 82 % опрошенных констатировали у себя нулевой (отсутствие тревожности) и низкий уровень тревожности в отношении здоровья, то в момент опроса (в период пандемии после прекращения режима самоизоляции) их доля значительно сократилась и составила 47 %. Сокращение числа молодых людей, не испытывающих тревожности в отношении

здоровья в период пандемии можно трактовать как положительное явление, при котором тревожность выполняет «охранную» функцию и способствует осторожности и тщательному соблюдению мер безопасности для себя и своих близких и участию в вакцинации. Таким образом, повышение тревожности в отношении здоровья является адекватной реакцией в период активного распространения опасной инфекции.

Динамика уровня тревожности затронула и другие сферы жизни. Так количество студентов, испытывающих тревожность, связанную с процессом обучения, на момент опроса выросло с 38 до 62 % по сравнению с периодом до пандемии.

Интересные результаты дал сравнительный анализ ретроспективной оценки уровня тревожности в сфере социального взаимодействия с оценкой тревожности на момент опроса, когда самоизоляция закончилась, а пандемия продолжалась. Результаты сравнения представлены в табл. 1.

Таблица 1

Доля респондентов (в % от числа опрошенных) с различным уровнем проявления тревожности, связанной со здоровьем, до и в период пандемии

| Период | Уровень тревожности | | |
|-----------------------|--|---------|---------|
| | Нулевой (тревожности нет) или низкий | Средний | Высокий |
| До пандемии | 81 % | 19 % | 0 |
| В период самоизоляции | 57 % | 19 % | 24 % |
| В период пандемии | 52 % | 38 % | 10 % |

Сравнение результатов оценки тревожности в сфере социального взаимодействия в ретроспективе, до пандемии, в период режима самоизоляции и на момент опроса, представленное в табл. 1, позволяет констатировать тенденцию к снижению количества респондентов, отмечающих у себя нулевую и низкую тревожность за счет увеличения числа тех, у кого проявляется средний и высокий уровень тревожности. Причем среди ответов, относящихся непосредственно к моменту опроса, доля ответов, свидетельствующих о среднем уровне тревожности повышается в два раза по сравнению с периодом самоизоляции, 38 % и 19 % соответственно. Напротив, доля респондентов, имеющих высокую тревожность, снижается с 24 % до 10 % соответственно. Мы предполагаем, что такая динамика уровня тревожности связана с осознанием опасности заражения COVID-19 при непосредственных контактах, при высокой потребности в общении у молодых людей в возрасте 18–24 лет. Опрашиваемые отмечали, что они стали более закрытыми, сократился их круг общения, и в течение периода пандемии некоторые контакты были утрачены.

Таким образом, можно констатировать повышение уровня тревожности в период пандемии, как во время режима самоизоляции, так и после его окончания. Снижается число студентов, отмечающих у себя отсутствие или низкий

уровень тревожности, и, соответственно растет число тех, у кого тревожность достигает среднего и высокого уровня. В отношении здоровья тенденцию к повышению уровня тревожности можно рассматривать как адекватную реакцию на ситуацию пандемии и положительное явление, способствующее ответственному отношению к соблюдению мер безопасности. Но высокий уровень тревожности о здоровье нарушает психологическое благополучие индивида и становится дополнительным негативным фактором в период пандемии.

Повышение уровня тревожности выявляется не только в отношении здоровья, но охватывает и другие сферы жизни студентов, непосредственно не связанные с пандемией COVID-19. Увеличилось число молодых людей, отмечающих у себя высокий и средний уровень тревожности по отношению к процессу обучения и в сфере социального взаимодействия, и испытывающих, в связи с этим эмоциональное напряжение и психологический дискомфорт.

По-видимому, необходимы дополнительные меры психологической поддержки в период пандемии, которые помогут молодым людям поддерживать адекватный уровень тревожности в различных сферах их жизнедеятельности.

Литература

1. Акаев Д.И., Матюхина М.И. Особенности изменения психического здоровья студентов в период пандемии COVID-19 // *Молодой ученый*. – 2021. – № 5 (347). – С. 116–118.
2. Зимица С.Н., Хафизова А.А., Юдина А.М., Синева И.М. Динамика уровня тревожности московских студентов во время учебного процесса на фоне пандемии COVID-19 // *Перспективы науки и образования*. – 2021. – № 2 (50). – С. 325–339.
3. Киселева Т.Б. Из опыта консультативной работы со студентами педагогического вуза в период пандемии // *Психология жизнеспособности личности: научные подходы, современная практика и перспективы исследований: материалы методологического семинара, г. Москва, 18 декабря 2020 г. / отв. ред. Е.Ю. Бекасова*. – М.: МПГУ, 2021. – С. 108–111.
4. Кольцова И.В., Долганина В.В. Влияние пандемии на возникновение тревожности у студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2020. – Т.8. – № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/issue-4-2020.html>
5. Прихожан А.М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности: Личностный аспект: дис. д-ра психол. наук. – М., 1996.

УДК 378.14

**М.М. Книсарина, PhD, доцент,
Г.С. Жумалиева, магистр, ст. преподаватель
А.М. Макашева, магистр, научный сотрудник
Западно-Казахстанский медицинский университет им. Марата Оспанова,
г. Актобе, Казахстан
Ж.Б. Бекенжан, магистр, ассистент профессора, руководитель кафедры
Каспийский университет технологий и инжиниринга им. Ш. Есенова
г. Актау, Казахстан**

СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ: РОЛЬ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Глобальные трансформационные процессы в современном мире привели к глубокому осознанию степени значимости социальной ответственности личности и орга-

низаций в различных аспектах жизнедеятельности человека. Так, в условиях последней пандемии повысился интерес зарубежных, российских и отечественных ученых к вопросам повышения социальной ответственности граждан, являющейся по своей сути гарантом успешности проведения профилактических и защитных мер борьбы с последствиями чрезвычайной ситуации в целом. Область социальной ответственности в высшем образовании широка и охватывает множество тем и вопросов, среди которых важным является определение роли современного университета в системе формирования и развития социального ответственного поведения обучающихся, как будущих специалистов. Отсутствие работоспособности отечественных научных исследований по изучению социальной ответственности обучающихся в университете подчеркивает важность данной работы. Безусловно, для университета первоочередной задачей является подготовка обучающегося к социально ответственному поведению в современном обществе, осмысленно и осознанно принимать правильные решения в любых проблемных ситуациях. В связи с этим возникает вопрос – какова роль университета в формировании и повышении социальной ответственности у обучающихся? Поэтому **целью данного исследования** является выявление роли университета в процессе повышения социальной ответственности на основе научно-теоретического анализа литературы и результатов опроса среди обучающихся. **Методы исследования:** теоретические (анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования), эмпирические методы (анкетирование), статистические методы (статистическая обработка данных). Исследование проводилось на базе Западно-Казахстанского медицинского университета имени Марата Оспанова среди 188 студентов 1 курса. **Выводы и рекомендации.** Были получены научно-теоретическое обоснование актуальности изучения проблемы социальной ответственности обучающихся в условиях их профессиональной подготовки в университете. Результаты анкетирования подтвердили доминирующую роль современного университета в формировании и развитии социальной ответственности обучающихся (36,5 % респондентов считают основным источником и местом формирования общего представления о социальной ответственности само учебное заведение и т. п.). Таким образом, современный университет создает правильные условия для поддержания социально ответственного отношения обучающихся ко всем выполняемым учебным, профессиональным и личным обязанностям. Результаты исследования могут быть использованы при целенаправленной и комплексной работе по повышению социальной ответственности личности обучающегося на всех ступенях образовательной системы.

Ключевые слова: социально ответственное поведение, социальная ответственность, обучающийся университета, высшее образование, профессиональная подготовка, содержание образования.

M.M. Knissarina, PhD, Associate Professor

G.C. Zhumaliyeva, Master, Senior Lecturer

A.M. Makasheva, Master, Researcher

West Kazakhstan Marat Ospanov Medical University,

Aktobe, Kazakhstan

Zh.B. Bekenzhan, Master, Assistant Professor, Head of the Department

Caspian University of Technology and Engineering named after Sh. Yessenov,

Aktau, Kazakhstan

SOCIAL RESPONSIBILITY OF THE INDIVIDUAL: THE ROLE OF A MODERN UNIVERSITY

Abstract. Global transformation processes in the modern world have led to a deep awareness of the importance of social responsibility of individuals and organizations in various aspects of human life. Thus, in the conditions of the last pandemic, the interest of foreign, Russian and domestic scientists in the issues of increasing the social responsibility of citizens, which is essentially a

guarantor of the success of preventive and protective measures to combat the consequences of the emergency situation as a whole, has increased. The field of social responsibility in higher education is wide and covers many topics and issues, among which it is important to determine the role of a modern university in the system of formation and development of socially responsible behavior of students as future specialists. The lack of development of domestic scientific research on the study of social responsibility of students at the university emphasizes the importance of this work, according to the National Scientific Portal of the Republic of Kazakhstan (1, 2022). Of course, the primary task for the university is to prepare the student for socially responsible behavior in modern society, to make the right decisions in any problematic situations intelligently and consciously. In this regard, the question arises – what is the role of the university in the formation and improvement of social responsibility among students? Therefore, the purpose of this study is to identify the role of the university in the process of increasing social responsibility based on scientific and theoretical analysis of literature and survey results among students. Research methods: theoretical (analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem), empirical methods (questionnaires), statistical methods (statistical data processing). The study was conducted on the basis of the West Kazakhstan Medical University named after Marat Ospanov among 188 1st year students. Conclusions and recommendations. The scientific and theoretical substantiation of the relevance of studying the problem of social responsibility of students in the conditions of their professional training at the university was obtained. The results of the survey confirmed the dominant role of the modern university in the formation and development of students' social responsibility (36.5 % of respondents consider the main source and place of formation of the general idea of social responsibility to be the educational institution itself, etc.). Thus, the modern university creates the right conditions for maintaining a socially responsible attitude of students to all academic, professional and personal responsibilities. The results of the study can be used in purposeful and comprehensive work to increase the social responsibility of the student's personality at all levels of the educational system.

Keywords: *socially responsible behavior, social responsibility, university student, higher education, professional training, educational conten*

Введение. Научные достижения в сфере образования подтверждают тот факт, что в настоящее время социальная ответственность признана неотъемлемой характеристикой современного университета и поэтому включена в функционирование любого учебного заведения. Спорными остаются вопросы подбора методов формирования и развития чувства социальной ответственности у субъектов образовательного процесса, поскольку именно университет несет ответственность за тех, кого он обучает.

Общеизвестно, что образовательная политика учитывает социально-научные проблемы социальной важности, так как от этого зависит качество профессиональной подготовки будущих специалистов. Так, все изменения за последние 30 лет в университетском секторе привели к обширной реформе в решении новых социальных проблем, подчеркивающей социальный аспект университетов и их важную роль в обществе как воспитателей будущих лидеров и политиков.

Теоретический анализ литературы. Все вышесказанное свидетельствует о необходимости интеграции принципов социальной ответственности в основные функции университетов [1]. Профессор Д. Уотсон утверждает, что успешный университет 21 века «должен заслужить и поддерживать положительную репутацию на местном, национальном и международном уровнях»

и «успешный университет 21 века должен быть и должен считаться этически и экологически ответственным» [2].

По мнению Vallaeys, советника Региональной обсерватории по социальной ответственности в Латинской Америке и Карибского бассейна (ОРСАЛК-ЮНЕСКО), в условиях университета социальная ответственность понимается как ориентация, интегрированная в мандат и программы университета. Социальную ответственность скорее следует понимать, как неотъемлемую характеристику организации, которая предполагает иной способ управления организациями одновременно внутри и во взаимоотношениях с внешним миром [3].

Другими словами, социальная ответственность является одновременно внутренней и внешней характеристикой, интегрированной в функционирование любого образовательного учреждения.

Научно-теоретический обзор базы Национального научного портала РК показал, что на государственном учете в Национальном центре государственной научно-технической экспертизы (NCSTE) зарегистрированы 1214 PhD диссертации, защищенные в Республике Казахстан с 2015 года по 2020 год. Тематический обзор этих диссертаций показал отсутствие диссертационных работ по нашей исследуемой проблеме [4].

Цель исследования. В связи с вышеизложенным социальная ответственность как актуальная проблема формирования и развития гармонично развитой личности рассматривается в аспекте социально ответственного образования. Поэтому нами было инициировано проведение целенаправленного исследования социальной ответственности обучающихся университетов в рамках научного проекта «Социальная ответственность обучающихся в условиях профессиональной подготовки в вузах Западного Казахстана» с начала 2021 года.

В достижении поставленной исследовательской цели, как изучение социальной ответственности обучающихся в условиях профессиональной подготовки в вузах Западного Казахстана (Актобе, Актау, Атырау, Уральск), в первую очередь мы поставили перед собой задачу определить место и роль социальной ответственности в современном университете.

База исследования. Базой исследования выступил Западно-Казахстанский медицинский университет имени М.Оспанова (ЗКМУ имени Марата Оспанова). Генеральная выборка составила 515 человек, обучающиеся 1 курса специальности «Общая медицина». Репрезентативная выборка – 188 человек, из них 88 студентов русского отделения и 100 студентов казахского отделения. Социо-демографическими характеристиками выборки являются: возрастные особенности – обучающиеся в возрасте 16–18 лет (86 %, 162 чел.), 19–21 лет (9 %, 17 чел.) и 22–... лет (4 %, 8 чел.); гендерные различия – 71,2 % (134 чел.) респондентов являются представителями женского пола, остальные 28,7 % (54 чел.) мужского пола.

Методы и методики исследования. Были применены исследовательские методы – научно-теоретический анализ литературы и опрос среди обучающихся и преподавателей. Инструментом опроса выступила анкета «Представления о социальной ответственности», разработанная исследовательской группой в рамках проводимого научного проекта в 2021 году. В связи с ограничениями

карантинного режима обучения опрос проводился анонимно и добровольно в онлайн формате посредством приложения Google Forms через рассылку в чаты WhatsApp.

Результаты исследования. По мнению зарубежных ученых, все высшие учебные заведения должны не только продвигать и воплощать социальную ответственность, но и носить ее. Влияние высшего образования на обучающихся и то, как они готовятся вносить свой вклад в общество, в социально ответственный путь, безусловно заслуживает отдельного исследовательского внимания, поскольку от качественного преподавания зависят ожидаемые образовательные результаты. Из длительной и богатой истории университетов выделяют несколько различных аспектов совместной деятельности преподавателя и обучающегося: в экзистенциальном аспекте (как становятся студентами); в эпистемологическом (как они думают и оценивают информацию); в поведенческом аспекте (как они ведут себя).

Мы единогласны таким утверждением, современные университеты должны не только сосредоточиться на подготовке студентов к трудоустройству и внесению вклада в экономику и экономическое развитие, но также должны поддерживать их развитие навыков, имеющих социальную ценность. Считается, что современное образование должно учить студентов видеть мир с точки зрения других людей [5, с. 9]. Так, исследования зарубежных ученых F. Rosati, R. Costa, A. Calabrese, E. Rahbek, G. Pedersen показали многоаспектность научных работ по проблемам корпоративной социальной ответственности в условиях профессиональной подготовки [6]. Другой ученый L. Jaејin обнаружил новое понимание социально ответственного потребления с выделением важнейшей роли личных ценностей людей, такой как социальная ответственность человека [7].

В методологической основе нашего исследования лежат идеи S.L. Davis, M.R. Longinos, R.M. Salvador, занимающихся разработкой и проверкой шкалы социальной ответственности, которая включает человеческое поведение в целом, помимо потребления. Их исследование разрабатывает надежную и достоверную шкалу для измерения PSR – концепции, которая включает индивидуальное поведение с точки зрения человека как гражданина [8]. С. Roofe же связывает проблему социальной ответственности с тенденцией снижения нравственной и духовной составляющей образования в стране [9]. Ценность имеют также результаты исследования J.C.R. Sousa, E.S. Siqueira, E. Binotto, L.H.N. Nobre, обнаружившие трудности профессоров, студентов, представителей администрации с оценкой аспектов социальной ответственности из-за отсутствия обсуждения, слабой социализации обучающихся и обсуждения получаемых данных по развитию социальной ответственности в четырех университетах Риу-Гранди-ду-Норти (RN) в Бразилии [10].

Следовательно, роль высшего учебного заведения, как основного источника формирования и развития социальной ответственности, в обществе велика и значима. Изначально следует определить виды университетского воздействия на общество: влияние организационного функционирования на персонал, на обучающихся, окружающую среду; образовательное воздействие, когнитивное и эпистемологическое воздействие; социальное воздействие.

От них же исходят четыре вида деятельности, которые делают университет социально ответственным: ответственность самой структуры (этические и демократические внутренние процессы, уважение к окружающей среде); ответственность образования (образовательная программа, способствующая устойчивому развитию общества); социально ответственное управление знаниями (подходы к исследованиям с участием человека в качестве субъекта); исследования с участием населения в целях развития науки.

Предполагается, что высшее учебное заведение должно обеспечивать качественное преподавание, которое готовит студентов не только к тому, чтобы вносить свой вклад в экономическую деятельность, но и к тому, чтобы развивать осведомленность о социальных проблемах и уметь вносить как социальную, так и экономическую ценность. Так, результаты анкетирования обучающихся 1 курса специальности «Общая медицина» ЗКМУ имени Марата Оспанова показали, что доминирующая роль в формировании и развитии социальной ответственности, как «интегративного качества личности», принадлежит университету. Так, например, на вопрос по определению источника получения знаний о социальной ответственности, как видно на диаграмме (рис. 1), 36,5 % респондентов ответили «учебное заведение».

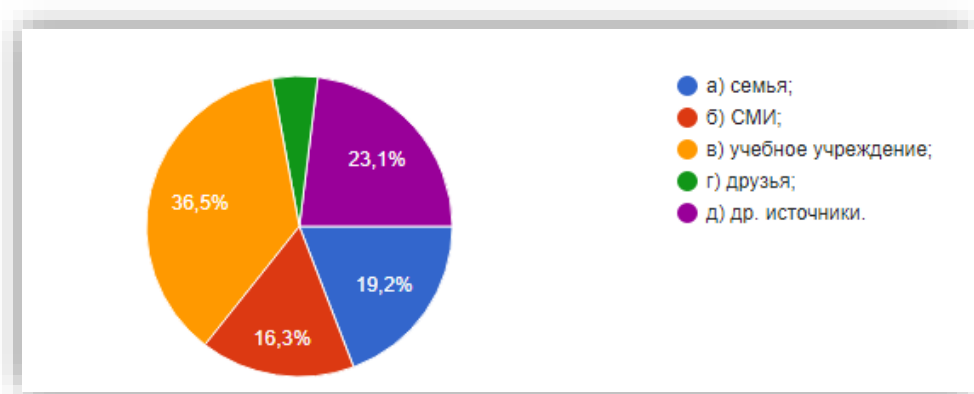


Рисунок 1. Диаграмма 1 результатов обработки анкеты «Представления о социальной ответственности»

В качестве эффективных методов в получении знаний о социальной ответственности обучающимися были названы: лекции 28,8 % и беседы 26 % (рис. 2).

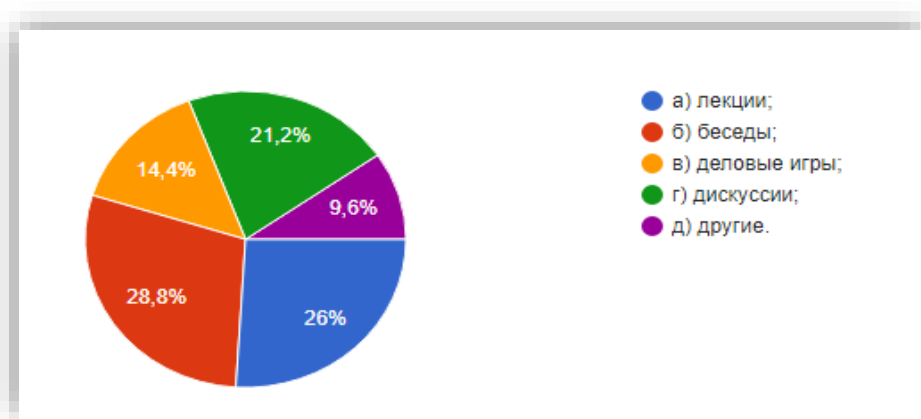


Рисунок 2. Диаграмма 2 результатов обработки анкеты «Представления о социальной ответственности»

В качестве ведущих факторов, воздействующих на успешное формирование и развитие социальной ответственности обучающихся, были отмечены: 33,7 % «внутренние психологические особенности личности»; – 23,1 % «содержание образовательного процесса»; 20,2 % – «характер воспитательной работы в университете и семье»; 19,2 % – внешние социально-экономические фактора»; 3,8 – «специфика досуга и культурных мероприятий». Выбор респондентов психологическое составляющее человека в качестве доминирующего фактора вполне обоснован, поскольку социальная ответственность является личностным качеством, подчиненным внутренним законам личностного развития.

Основная роль в формировании и развитии социальной ответственности обучающихся, по мнению респондентов, принадлежит: «самому обучающемуся» 33,7 %; «преподавателям» 18,3 %; «окружающие люди, друзья» 18,3 %; «руководству университета» 15,4 %; «семье» 14,4 %.

По нашему мнению, образовательные программы должны учить студентов функционировать в быстро меняющемся обществе, не только получать знания, но и создавать их, обладать чувствами демократических принципов, этики и чуткости к вопросам прав человека. А изучение различных способов реализации/повышения социальной ответственности в образовательных программах различных дисциплин, таких как социально-гуманитарного модуля, клинического модуля и т. п. могут оказаться полезными для общества в целом.

Также ранее мы отмечали, что благодаря всем инструментам e-Learning преподаватели и обучающиеся получили возможность проявления и развития не только своих интеллектуальных и творческих способностей, но и социальной ответственности, как личностной характеристики, на онлайн занятиях посредством широкого использования всевозможных интернет приложений и IT-технологий [11].

Заключение. Исследователи социальной ответственности предполагают, что высшее учебное заведение также должно подготовить будущие поколения к целостному пониманию своего мира и проблем, с которыми они столкнутся, независимо от рассматриваемых вопросы экономики, экологической устойчивости или социальной справедливости, всестороннее понимание множества сил, действующих в глобальном обществе, подготовит будущих лидеров и специалистов к принятию эффективных решений.

Следует учитывать, что Концепция социальной ответственности вуза трактуется весьма широко и предполагает: а) подготовку социально ответственных специалистов; б) удовлетворение потребности в трудовых ресурсах региона; в) развитие социально-культурного потенциала региона и общества в целом [12]. Поэтому университетам необходимо интегрировать инициативы социальной ответственности в свою административную политику и процедуры управления для достижения значимого эффекта. Вовлечение заинтересованных сторон в процесс является обязательным для долгосрочного подхода и значимой трансформации социальных вопросов.

Таким образом современные университеты во всем мире должны брать на себя социальную ответственность как неотъемлемый процесс организации и соответствующим образом формировать свою деятельность по обучению

и обучению. Задача высшего образования сегодня состоит в том, чтобы ответственно реагировать на внешние силы как учреждения, одновременно продвигая продвигать осмысленное понимание контекста, в рамках которого реализуются программы на благо обучающихся, а также общества в целом.

Данное исследование финансируется Комитетом по науке Министерства образования и науки Республики Казахстан (Грант № AP09058126).

Литература

1. Jorge, M.L., Peña, F.J.A. *Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals* / M.L. Jorge, F.J.A. Peña // *Higher Education Quarterly*. – 2017. – 71 (4). – P. 302–319. – <https://doi.org/10.1111/hequ.12122>.
2. Watson, D. *Universities and Civic Engagement: A Critique and a Prospectus*. University of Queensland / D.Watson // Retrieved From. – 2003. – <http://staffcentral.brighton.ac.uk/cup/DW%20UoQ%20presentation.pdf>.
3. Vallaeys F., *Responsabilidad Social Universitaria: Propuesta para una definicion madura e eficiente* / F. Vallaeys // Monterrey, Mexico: Tecnologico de Monterrey. – 2007.
4. *Национальный научный портал РК*. – https://nauka.kz/page.php?page_id=955&lang=1
5. Badat S. *The role of higher education in society: valuing higher education*. In: HERS-SA Academy / S. Badat // University of Cape Town, Graduate School of Business, Cape Town, South Africa – 2009.
6. Rosati F. *Employee attitudes towards corporate social responsibility: a study on gender, age and educational level differences* / F. Rosati, R. Costa, A. Calabrese, E. Rahbek, G. Pedersen // *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*. – 2018. – Vol. 25, No. 6. – P. 1306–1319. – URL: <https://doi.org/10.1002/csr.1640>.
7. Jaejin L. *New insights into socially responsible consumers: The role of personal values* / L. Jaejin, C. Moonhee // *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*. – 2019. – Vol. 43, No. 2. – P. 123–133. – URL: <https://doi.org/10.1111/ijcs.12491>.
8. Davis S.L. *Personal social responsibility: Scale development and validation* / S.L. Davis, L.M. Rives, S. Ruiz-de-Maya // *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*. – 2021. – Vol.28, No. 2. – P. 763–775. – URL: <https://doi.org/10.1002/csr.2086>.
9. Roofe C. *Schooling, teachers in Jamaica and social responsibility: rethinking teacher preparation* / C. Roofe // *Social Responsibility Journal*. – 2018. – Vol. 14, No. 4. – P. 816–827. <https://doi.org/10.1108/SRJ-10-2017-0202>
10. Sousa, J.C.R., Siqueira, E.S., Binotto, E. and Nobre, L.H.N. *University social responsibility: perceptions and advances* / J.C.R., Sousa, E.S. Siqueira, E. Binotto, L.H.N. Nobre // *Social Responsibility Journal*. – 2021. – Vol. 17 No. 2. – P. 263–281. – URL: <https://doi.org/10.1108/SRJ-10-2017-0199>.
11. Knissarina M.M., Syzdykbayeva A.D., Baikulova A.M., Zhumaliyeva G.S., Makasheva A.M. *Features of e-Learning in the System of Studying Social Responsibility of Students* / M.M. Knissarina, A.D. Syzdykbayeva, A.M. Baikulova, G.S. Zhumaliyeva, A.M. Makasheva // *Proceedings of the 20th European Conference on e-Learning (University of Applied Sciences HTW)*. – Berlin. – 2021. – P. 282–289. <https://www.dropbox.com/sh/su4iq7gie1kq7y9/AAD8RVKbBuvilGYdOI4Su3xQa?dl=0&preview=ECEL21-Proceedings.pdf>.
12. Агапова О.В., Зленко А.Н., Купоросов Ю.И. *Социальная функция университетов в России: лучшие практики взаимодействия вузов и местного сообщества* / О.В. Агапова, А.Н. Зленко, Ю.И. Купоросов. – Пособие. – Санкт-Петербург – 2014.

*О.В. Коломиец, к., психол. н., доцент,
Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко
г. Тирасполь, Приднестровье*

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

Аннотация. В современной ситуации реформирования системы высшего образования актуальной задачей становится подготовка студентов не только профессионально компетентных, но и способных хорошо ориентироваться в условиях постоянно меняющейся действительности, сохраняя и совершенствуя при этом свой профессиональный уровень, умеющих эффективно выстраивать процесс взаимодействия с другими людьми при этом проявляющих позитивное социальное самочувствие. К проблеме социального самочувствия приковано внимание психологической и других гуманитарных наук. На основании теоретического анализа были выявлены теоретические подходы к определению понятия «социальное самочувствие», описаны критерии, структура и виды социального самочувствия студентов, определено психологическое содержание позитивного и негативного социального самочувствия. На основании теоретического анализа было выявлено, что проблема социального самочувствия студентов в условиях пандемии не достаточно изучено в современной психологической науке. Было проведено эмпирическое исследование особенностей социального самочувствия студентов в период пандемии. Цель исследования – изучение особенностей социального самочувствия студентов в период пандемии. Участниками исследования стали 120 студентов 2–4 курсов, база исследования Приднестровский государственный университет. Методы и методики исследования: метод теоретического анализа, психодиагностические методики: опросник «Социальное самочувствие» Н.Е. Симонович (в адаптации О.В. Коломиец), методы качественного и количественного анализа результатов исследования.

Результаты исследования позволили выявить особенности социального самочувствия студентов в условиях пандемии, а также осуществить аналитическое сопоставление показателей социального самочувствия студентов до и в период пандемии.

Ключевые слова: Социальное самочувствие, позитивное социальное самочувствие, негативное социальное самочувствие, пандемия.

*O.V. Kolomiets, Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor,
T.G. Shevchenko Pridnestrovian State University,
Tiraspol, Transnistria*

A STUDY OF THE SOCIAL WELL-BEING OF STUDENTS DURING THE PANDEMIC

Abstract. In the current situation of reforming the higher education system, the urgent task is to train students who are not only professionally competent, but also able to navigate well in a constantly changing reality, while maintaining and improving their professional level, who are able to effectively build the process of interaction with other people while showing positive social well-being, the attention of psychological and other humanities is focused on the problem of social well-being. Based on the theoretical analysis, theoretical approaches to the definition of the concept of "social well-being" were identified, criteria, structure and types of social well-being of students were described, the psychological content of positive and negative social well-being was determined. Based on the theoretical analysis, it was revealed that the problem of students' social well-being in the conditions of a pandemic is not sufficiently studied in modern psychological science. An empirical study of the peculiarities of students' social well-being during the pandemic was conducted. The

purpose of the study is to study the peculiarities of students' social well-being during the pandemic. The study participants were 120 students of 2–4 courses, the research base is the Pridnestrovian State University. Methods and methods of research: the method of theoretical analysis, psychodiagnostic methods: the questionnaire “Social well-being” N.E. Simonovich (adapted by O.V. Kolomiets), methods of qualitative and quantitative analysis of research results. The results of the study made it possible to identify the peculiarities of students' social well-being in the conditions of a pandemic, as well as to carry out an analytical comparison of indicators of students' social well-being before and during the pandemic.

Keywords: *social well-being, positive social well-being, negative social well-being, pandemic.*

Введение. На современном этапе реформирования системы высшего образования актуальной задачей становится подготовка студентов не только профессионально компетентных, но и способных хорошо ориентироваться в условиях постоянно меняющейся действительности, сохраняя и совершенствуя при этом свой профессиональный уровень, умеющих эффективно выстраивать процесс взаимодействия с другими людьми при этом проявляющих позитивное социальное самочувствие.

Теоретический анализ. Определяя понятие «социальное самочувствие», Н.И. Лапин отмечает, что – это субъективное восприятие людьми смыслов своей жизнедеятельности здесь и теперь, в контексте прошлого и ожидаемого будущего. Это ценностно-эмоциональное их отношение к своему социальному положению и уровню удовлетворения своих потребностей, интересов. [1; 212].

Социальное самочувствие представляет собой сложную аналитическую оценку, которую люди дают себе, взаимодействиям друг с другом, с социальными институтами, государственными и территориальными общностями и с обществом в целом. Сущность социального самочувствия заключается в том, что это проявление переживаний людей, их отношение к различным аспектам жизни [2; 34].

Опираясь на концепции и исследования ученых (О.Л. Барская, Е.И. Головаха, Н.В. Панина, О.В. Коротеева, Н.И. Лапин, А.А. Русалинова, Н.Е. Симонович, Ж.Т. Тощенко, Е.Н. Усова и др.) характеризовать социальное самочувствие студентов можно, исходя из следующих критериев:

- Удовлетворенность или неудовлетворенность условиями жизни;
- Степень социально-психологического комфорта;
- Степень проявляемой социальной активности [3, с. 22].

На основании перечисленных критериев, ученые предлагают различать позитивное и негативное социальное самочувствие.

• **Позитивное социальное самочувствие** – это ожидания и ориентации людей, нацеленные на достижение положительных изменений в жизни. Иначе говоря, позитивная нацеленность социального самочувствия отражается в сознании и поведении людей как ведущего доминантного и делает его конструктивной, созидательной составляющей деятельности людей. Проявление позитивного социального самочувствия создает в жизни людей преобладание оптимистического, радостного начала

• **Негативное социальное самочувствие** характеризуется проявлением негативных переживаний, неуверенности и ожидании негативных изменений

в будущем, т. е. негативной оценкой и отношением к своему положению в системе социального взаимодействия [2].

Стоит отметить, что исследование социального самочувствия студентов осуществляется во многих странах, а в условиях пандемии данная проблема особенно актуальна и для Российской психологической науки.

Цель исследования – изучение особенностей социального самочувствия студентов в период пандемии.

Участниками исследования стали 120 студентов 2–4 курсов, факультета педагогики и психологии.

База исследования: Приднестровский государственный университет.

Методы и методики исследования: метод теоретического анализа, психодиагностические методики: опросник «Социальное самочувствие» Н.Е. Симонович (в адаптации О.В. Коломиец), методы качественного и количественного анализа результатов исследования [4].

Результаты исследования. На основании выявленных результатов доля студентов, оценивающих свое социальное самочувствие как негативное, в период пандемии составила 53,6 %, позитивно оценили свое социальное самочувствие 46,4 % испытуемых (см. рис. 1)

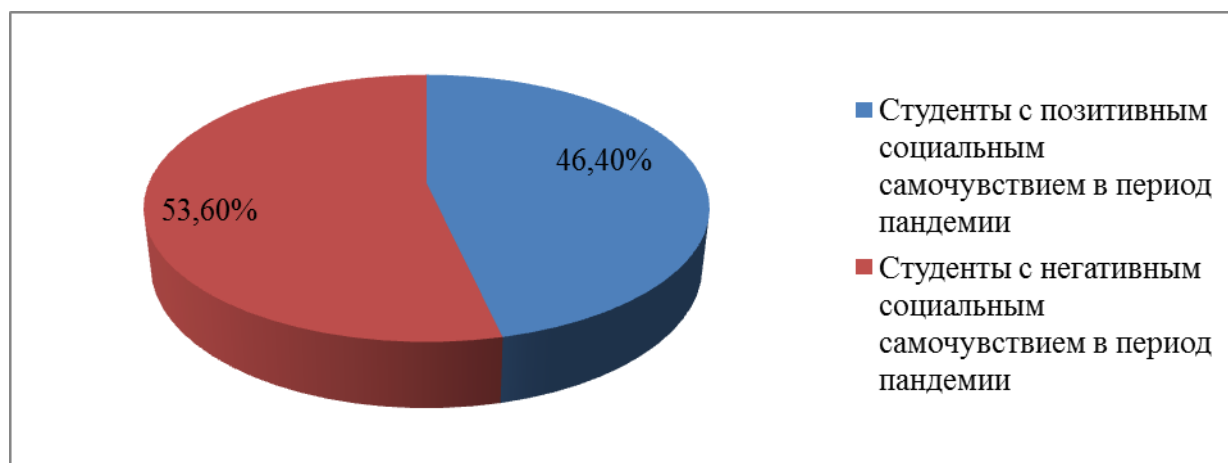


Рисунок.1 Распределение выборки студентов по видам социального самочувствия в период пандемии

Анализ социального самочувствия во временном континууме показал, что большее количество опрошенных студентов чувствуют себя сейчас по сравнению с прошлым немного лучше, при этом прогнозируя свое социальное самочувствие, отметили, что будут чувствовать себя в будущем по сравнению с настоящим гораздо лучше.

Интересным, явился тот факт, что более трети (30,8 %) опрошенных отметили, что пребывают в состоянии внутреннего подъема, однако большая доля опрошенных подчеркнули, что пребывают в состоянии внутренней пустоты, более четверти студентов затруднились ответить на данный вопрос (см. рис. 2)

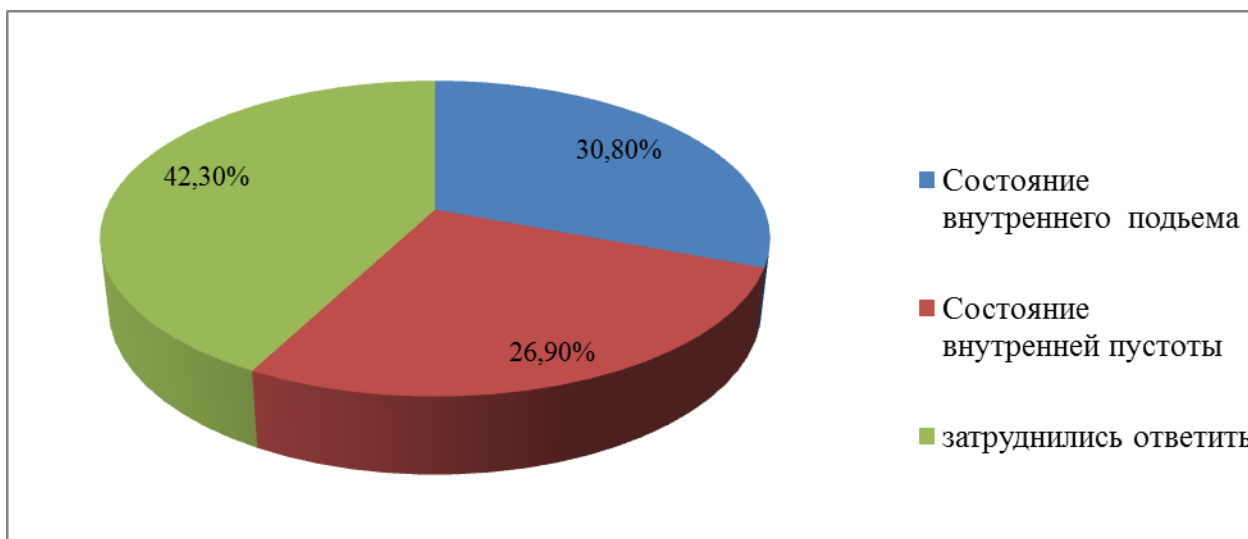


Рисунок 2. Показатели оценки студентами своего душевного состояния в период пандемии

При оценке своего настроения более половины (57,7 %) опрошенных студентов отметили, что им свойственно оптимистическое настроение, на преобладание пессимистического настроения указали 19,2 % студентов (см. рис. 3)

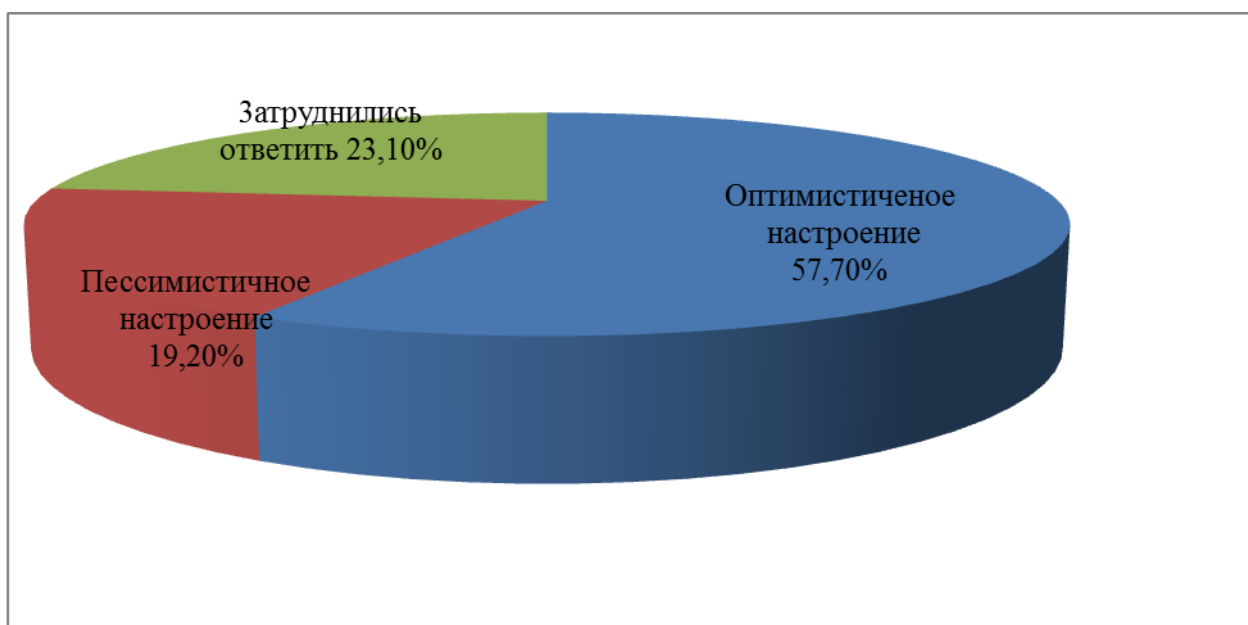


Рисунок 3 Преобладающее настроение у студентов в период пандемии

Таким образом, на основании выявленных результатов исследования можно отметить, что пандемия и вызванные ею социальные трансформации оказались катализатором проявления негативного социального самочувствия студентов, а введение карантинных мер стало для них фактором, вызывающим серьезный дискомфорт, но не ощущается как самая серьезная сложность в жизни. Введение карантинных мер стало для многих студентов важной, но не первостепенной проблемой. У студентов преобладает оптимистичное настроение, уверенность в возможности решения жизненных проблем посредством соб-

ственных сил и активности, при этом значительное число опрошенных студентов находятся в состоянии неопределенности и внутренней дисгармонии.

Литература

1. Лапин, Н.И. Базовые ценности, социальное самочувствие и доверие институтам власти / Н.И. Лапин; отв. ред. Е.Г. Ясин. – М.: Высшая школа экономики. – 2007. – С. 210–219.

2. Симонович, Н.Е. Социальное самочувствие и технологии его исследования в современной России: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Симонович Николай Евгеньевич. – М., 2003. – 350 с.

3. Базарова, Т.С. Социальное самочувствие современного студенчества / Т.С. Базарова // Социальное самочувствие населения в социокультурном пространстве. Материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. Н.С. Антонова. – М., 2017. – С. 21–24.

4. Коломиец, О.В. Взаимосвязь субъективной жизненной позиции и социального самочувствия студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Коломиец Ольга Васильевна. – М., 2020. – 26 с.

УДК 159

**Е.В.Коломийченко, к.психол.наук, доцент,
Южный федеральный университет,
г.Ростов-на-Дону, Россия,
К.А.Бабиянц, к.психол.наук, доцент,
Южный федеральный университет,
г.Ростов-на-Дону, Россия**

ОСОБЕННОСТИ КОРОНАВИРУСНОЙ САМОИЗОЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема влияние самоизоляции студентов, вызванной пандемией COVID-19, на межличностное взаимодействие и личностное состояние студентов ВУЗов. Обращается внимание на неоднозначность отражения и необходимость дифференцированного подхода при оценке последствий коронавирусной изоляции. Возникшая проблема рассматривается с точки зрения феномена социального отчуждения у студентов с адаптивным социальным статусом, принимаются во внимание особенности психологической и физиологической реакций, а также стратегий саморегуляции. Целью исследования является изучение особенности проявления коронавирусной самоизоляции как социального отчуждения. Задачами исследования является осуществление анализа формирования отношения к самоизоляции и стратегий совладания у студентов вуза, выявление индивидуально-типологических и личностных предикторов проживания ситуации самоизоляции. **Методы исследования:** теоретические методы, анализ феномена самоизоляции; эмпирические методы: методика Л.Н. Собчик, шкала самооценки Ч.Д. Спилбергера-Ханина, «Оценка нервно-психического напряжения» Т.А. Немчина, анкетирование студентов вуза, корреляционный анализ Спирмена. В исследовании приняли участие 79 студентов вуза в возрасте от 18 до 25 лет. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о личностных реакциях студентов в ситуации вынужденной отчужденности и влиянии индивидуально-типологических особенностей на адаптивность, и на выбор стратегий совладания. Позволяет исследовать ситуативную тревожность и тенденции к межличностному взаимодействию по средствам формирования дериватных личностных свойств. К полученным закономерностям можно отнести следующее: выделяется группа студентов, негативно реагирующих на самоизоляцию как на отчуждение от социального сообщества, и группа студентов, находящих вторичную выгоду от вынужденной самоизоляции. Стратегии само-

регуляции у исследуемых студентов зависят от формы их психологического либо физиологического реагирования на самоизоляцию и содержат как конструктивные, так и деструктивные формы адаптации. Результаты исследования могут быть использованы в практике психолого-педагогического сопровождения субъект-субъектного взаимодействия образовательного процесса, а также при разработке методических рекомендаций для студенческой молодежи.

Ключевые слова: студенты, самоизоляция, адаптация, стратегии совладания, социальная отчужденность.

*E.V. Kolomiychenko, PhD, Associate professor,
K.A. Babiyants, PhD, Associate professor,
South Federal University
Rostov-on-Don, Russia*

FEATURES OF CORONAVIRUS SELF-ISOLATION AMONG UNIVERSITY STUDENTS AS A MANIFESTATION OF SOCIAL EXCLUSION

Abstract. *The article deals with the actual problem of the impact of self-isolation of students caused by the COVID-19 pandemic on interpersonal interaction and the personal state of university students. Attention is drawn to the ambiguity of reflection and the need for a differentiated approach in assessing the consequences of coronavirus isolation. The problem that has arisen is considered from the point of view of the phenomenon of social alienation among students with an adaptive social status, taking into account the characteristics of psychological and physiological reactions, as well as self-regulation strategies. The aim of the study is to study the features of the manifestation of coronavirus self-isolation as social exclusion. The objectives of the study are to analyze the formation of attitudes towards self-isolation and coping strategies among university students, to identify individual typological and personal predictors of living in a situation of self-isolation. Research methods: theoretical methods, analysis of the phenomenon of self-isolation; empirical methods: Individual-typological questionnaire by L.N.Sobchik, Self-esteem scale by Ch.D. Spielberger-Khanin, "Assessment of neuropsychic stress" by T.A. Nemchin, questioning of university students, Spearman's correlation analysis. The study involved 79 university students aged 18 to 25 years. The conducted research allows us to draw a conclusion about the personal reactions of students in a situation of forced alienation and the influence of individual typological characteristics on adaptability, and on the choice of coping strategies. Allows you to explore situational anxiety and tendencies to interpersonal interaction by means of the formation of derivative personal properties. The patterns obtained include the following: a group of students who react negatively to self-isolation as an alienation from the social community, and a group of students who find a secondary benefit from forced self-isolation are singled out. The self-regulation strategies of the studied students depend on the form of their psychological or physiological response to self-isolation and contain both constructive and destructive forms of adaptation. The results of the study can be used in the practice of psychological and pedagogical support of the subject-subject interaction of the educational process, as well as in the development of guidelines for students.*

Keywords: *students, self-isolation, adaptation, coping strategies, social alienation.*

Актуальность исследования. Изменения, вызванные пандемией COVID-19 уже сегодня называют одними из серьезнейших вызовов современности, которые затрагивают все сферы человеческого существования, и, в частности, сферу образования. Современные исследования называют пандемию «драйвером человеческого капитала» [7, с. 27], имея ввиду стремительное развитие информационных технологий и их внедрение в образовательный и коммуникационный процессы. Ситуация коронавирусной самоизоляции и тоталь-

ная цифровизация повлекли за собой изменения темпов и объемов учебной нагрузки у обеих сторон учебного процесса. Однако в этой статье речь пойдет о серьезных эмоциональных и физических трудностях у студентов ВУЗов. Переживания, вызванные вынужденной самоизоляцией, часто увеличивают риск развития тревожных расстройств и депрессивных состояний. Всё вместе это приводит к возникновению учебной дезадаптации, студентам становится учиться всё труднее, и они хуже справляются даже с повседневными учебными задачами, что приводит к прерыванию обучения [2; 6; 8].

Неоднозначное влияние самоизоляции отражается и на межличностном взаимодействии у студенческой молодежи. Обостряются невротические состояния, активизируются страхи и тревоги, нарушается психоэмоциональное равновесие, повышается импульсивность [2, 6, 7], и в то же время появляется ресурс для занятия другими видами деятельности и погружения в свой мир интересов [2]. Неоднозначность отражения последствий коронавирусной изоляции требует дифференциации: с одной стороны, развитие информационных технологий и их последствия для человечества в целом, и для обучения в вузе, в частности, и, с другой стороны, реакция на возможность и неминуемость заражения, влияющего на состояние и дальнейшее здоровье молодого поколения. Данные последних исследований указывают на стремительно усиливающуюся тревожность в студенческой среде, которая заменяет агрессивные тенденции [2].

Интересной нам представляется проблема самоизоляции еще и с точки зрения феномена социального отчуждения. Локдауны и различные выборочные ограничения социальной коммуникативности создали обширную площадку для эксперимента во всех странах мира. Традиционно, ситуацию отчуждения личности от социума рассматривали сквозь призму депривации и дезадаптации (осужденные, различные территориальные отчуждения, люди без определенного места жительства), при этом в фокусе внимания оказывались социальные единицы с особым статусом и характеристиками [4]. Сегодня самоизоляция затронула людей с адаптивным социальным статусом и спровоцировала отклонение от него. Так, ряд исследователей считает, что психологическими последствиями могут стать посттравматический стресс, избегающее поведение, эмоциональная депривация вследствие каждодневного нахождения в тесном ограниченном пространстве [2,6,7]. Пристальное внимание уделяется стратегиям совладания с возникающими стрессовыми ситуациями [2]. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: осуществить анализ формирования отношения к самоизоляции и стратегий совладания у студентов вуза, выявить индивидуально-типологические и личностные предикторы проживания ситуации самоизоляции.

Объектом исследования стали студенты в возрасте от 18-ти до 25-ти лет в количестве 79 человек (53 девушки, 26 юношей). Все респонденты обучаются на разных профессиональных направлениях, среди них 32 % студенты психологического факультета, 6 % студенты медицинского факультета, 6 % студенты филологического факультета, 6 % студенты факультета управления, 5 % студенты архитектурного факультета, 24 % студенты факультета физической культуры и остальные 21 % студенты различных гуманитарных и технических направлений.

Диагностическим инструментарием послужили такие методики как: «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик, «Оценка нервно-психического напряжения» Т.А. Немчина, Опросник «Шкала реактивной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера (адаптация Ю.Л. Ханина), корреляционный анализ Спирмена. Так же мы опирались на специально составленную нами анкету о выраженности состояния у студентов в период самоизоляции, в которой использовалась, помимо всех прочих вопросов, рисуночная ассоциативная техника «Нарисуй свое состояние».

Результаты исследования. Нами было выявлено, что из 100 % опрошенных студентов 84 % склонны к тревожности, из них 74 % девушки и 26 % юноши. Тип реагирования у студентов представлен физиологическими реакциями (8 %), психологическими реакциями (3 %) и смешанными реакциями (89 %). Когнитивные функции на фоне стресса самоизоляции снижаются у 67 % отобранных нами студентов, что является следствием очень высокого напряжения и влияет на отсутствие эффективности припоминания, концентрации внимания, отражается в сложности восприятия информации. Мы сопоставили результаты с ощущениями и эмоциональными переживаниями данных студентов в жизни в целом, и выявили, что у 89 % этот тип реакции проявляется как стереотипная наработанная реакция организма на стресс. Из них 67 % студентов демонстрирует тревожность как личностную характеристику. В то же время остается 11 % студентов, которые во время стресса активируют все свои когнитивные функции и психологические ресурсы, что, напротив, помогает им успешно справиться с задачей. Мы полагаем, что такой противоречивый эффект может быть связан с доминированием гормона, вырабатываемого надпочечниками во время стресса и личностными характеристиками студентов. Данилкина О.П. исследуя физиологию стресса, отмечает, что механизм выделения гормона тревоги адреналина не связан с передней долей гипофиза. «Стимуляция синтеза адреналина осуществляется рефлекторным путем через симпатическую нервную систему» [3, с. 9].

В позитивной психотерапии Носсрата Пезешкиана рассматривается механизм формирования определенного типа реакций, этот механизм нарабатывается и разворачивается в процессе онтогенеза, можно сказать, что это «побочный эффект» адаптивных способностей [5]. Н. Пезешкиан называет такие ситуации «макротравмами» [5, с. 12], они выступают формообразующим личностным элементом, так как в процессе проживания макротравм (стрессов, травмирующих или, наоборот, радостных событий, утрат и потерь) реагируют наши ощущения и тело обучается этим реакциям, формируются эмоции (однонаправленные или амбивалентные, в зависимости от контекста и оценивания), на базе эмоций формируются когнитивные представления о себе самом (Кто я? Какой я?), когнитивные представления о других людях, подкрепляя, как правило, заложенные в детстве стереотипы объектных отношений, а также когнитивные установки на то, каков мир. Все эти моменты создают предпосылки для формирования типа реагирования в стрессовых ситуациях, и в последствии закрепляются в паттернах поведения. Ситуация в момент ковидной отчужденности во многом является стереотипом реакции на стресс.

Но мы задались вопросом, что же является уникальным в реагировании студентов на стресс самоизоляции. Характер описанных в анкете ситуаций указывает на то, что тревога возникает на базе следующих моментов. Во-первых, в ситуации возможного «урезания» ценности личности, что напрямую связано с чувством отдаления личности от сообщества и со снижением самооценки. Количество таких студентов составило 49 % от общего числа. Мы связываем этот феномен с недостаточно выраженной зрелостью личностной идентичности и с преувеличенной значимостью персонификации в профессиональном и личностном кругах общения.

Согласно исследованиям К.Г. Юнга, развиваясь, личность идентифицируется, присваивая себе те роли и функции, которые ожидаются обществом, интроецируя культурно-исторические архетипы. Однако очень важно, чтобы в этом процессе истинная индивидуальность не растворилась, а напротив, за сверкала неповторимым бриллиантом [1].

Во-вторых, в ситуации отношения к неизвестности – 9 % от общего числа студентов демонстрируют низкую толерантность к неизвестности.

В-третьих, в ситуации сопротивления стрессу – 21 % от общего числа студентов.

В-четвертых, в ситуациях, где необходимо выдерживать общее напряжение – 21 % от общего числа студентов.

Для того, чтобы увидеть связь тревожности с нервно-психическим напряжением, мы провели корреляционный анализ по методу Спирмена. Между ситуативной тревожностью и показателем нервно-психического напряжения существует значимая прямая связь ($p = 0,000$; $r = 0,572$). Между ситуативной и личностной тревожностью существует значимая сильная прямая корреляция ($p = 0,000$; $r = 0,701$).

Корреляционный анализ Спирмена выявил связь между ситуативной тревожностью и сензитивностью, а также личностной тревожностью. Между ситуативной и личностной тревожностью существует значимая прямая слабая связь ($p = 0,001$; $r = 0,363$), это означает, что личностно тревожные студенты с большей вероятностью будут испытывать ситуативную тревожность в стрессовых ситуациях.

Между ситуативной тревожностью и сензитивностью существует значимая прямая слабая связь ($p = 0,012$; $r = 0,281$), то есть, чем больше выражена сензитивность студентов, тем выше у них уровень ситуативной тревожности. Это значит, что впечатлительные студенты, склонные к излишней рефлексии и пессимистической оценке собственных перспектив, обладают высоким уровнем ситуативной тревожности.

Способы совладания с коронавирусной самоизоляцией мы исследовали с помощью частотного анализа ответов на вопросы анкеты: «Какие мысли обычно помогают вам справиться с необходимостью к самоизоляции?» и «Какое поведение обычно помогает вам справиться с самоизоляцией?». Были выявлены четыре типа поведенческих способов:

1. «Погружение в учебную или спортивную деятельность» – такой способ используют 36 % студентов;

2. Мысленный настрой на преодолимость, временность коронавирусной самоизоляции – такой способ используют 38 % студентов;

3. Обращение за помощью к близким – «мне помогает поддержка близких» – такой способ используют 3 % студентов;

4. Уход в развлечения – «просмотр фильмов, чтение книг, отвлечение любимым способом» – такой способ используют 23 % студентов.

Легко заметить, что три из этих типов схожи по своей сути с копинг-стратегиями «поиск социальной поддержки», «активное решение проблемы», «переоценка отношения к ситуации», и они являются наиболее эффективными средствами совладания с вынужденной самоизоляцией. Четвертый тип реакции более похож на защитный механизм – избегание (игнорирование). Понятие копинг-стратегии включает в себя эмоциональные, когнитивные и поведенческие стратегии преодоления стрессовой ситуации, которые реализуются индивидом сознательно. Защитный механизм действует на бессознательном уровне и ставит своей целью снижение негативных эмоций посредством игнорирования или избегания стрессовой ситуации [5].

Психологическая реакция на самоизоляцию и вынужденное отчуждение исследовалась нами в рисуночном тесте «Нарисуй свое состояние». Частотный анализ рисунков позволил выявить следующие характерные признаки: тревожность по формально-динамическим признакам проявилась у 65 % студентов, агрессивность, защитные реакции, заниженная самооценка – у 35 % студентов. Относительно названия и общей метафоры рисунка 31 % студентов продемонстрировали склонность к защите, истощению и грусти. В качестве примера можно привести следующие фразы: «это слизняк, он при смерти, но ползти надо»; «волнение спрятано от всех»; «не успеваю»; «это всегда как план кампании, но слишком часто – провальный».

Проведенное исследование дало возможность **сделать следующие выводы:**

1. Ситуация вынужденной отчужденности влияет на студентов вуза также как и стрессовая ситуация и зависит от их индивидуально-типологических особенностей. Тревожные, сензитивные студенты трудно адаптируются в ситуации самоизоляции, воспринимая ее как обесценивание, отчуждение, неопределенность и непредсказуемость, у них снижается мотивация к обучению, в межличностных отношениях активизируются такие дериватные свойства как зависимость, конформизм, компромиссность, что отрицательно влияет на адаптивность и на выбор стратегий совладания со стрессовой ситуацией.

2. У студентов с выраженными стеничными свойствами, агрессивностью и спонтанностью наблюдается более спокойное реагирование на ситуацию самоизоляции, стремление извлечь выгоду, заняться саморазвитием и личностной самореализацией, у них акцентируются такие дериватные качества как стремление к нонконформизму и коммуникативности, что способствует позитивной адаптации.

3. Были выявлены возможные стратегии саморегуляции у студентов в ситуации самоизоляции, схожие с известными копинг-стратегиями: путем рефлексии своего настоящего момента, концентрации на предмете изучения, переключения на другие виды деятельности.

4. Было доказано, что выбор способа саморегуляции во многом зависит от того, как проявляется стрессовая тревожность (физические, психологические, ментальные особенности), а также от того, каковы индивидуально-типологические особенности личности студента.

5. Было сделано предположение, которое, в перспективе, предполагает подробное изучение, что студенты с незрелой идентичностью не дифференцируют себя и свою социальную роль, подменяя свои потребности функционалом в межличностном и профессиональном взаимодействии, и, в момент вынужденной самоизоляции, лишаясь такой возможности, демонстрируют глубокую тревожность, снижение самооценки, обострение нервно-психического напряжения в целом.

Проведенное нами исследование отражает не только количественные показатели соотношения личностных особенностей студентов в период отчуждения, но и возможность понимания того, как оказать качественную помощь, организовать практику самопомощи, в структуре которой саморегуляция занимает важное место. **Результаты исследования могут быть использованы** в практике психолого-педагогического сопровождения субъект-субъектного взаимодействия образовательного процесса, а также при разработке методических рекомендаций для студенческой молодежи.

Литература

1. Ануров Д., Маслова Ю. *Архетип счастья. Все, что нужно знать об аналитической психологии Карла Густава Юнга*. М.: Медков, – 2021, с. 160. (Юнг).
2. Горбатова М.М., Билан М.А., Ермолаева Е.Н. Система представлений студенческой молодежи о социальных аспектах COVID-19 // *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 2020. – № 4 (40). – С. 9–15.
3. Данилкина О.П. *Физиология стресса животных: метод. указания [Электронный ресурс]* / О.П. Данилкина; Краснояр. гос. аграр. ун-т. – Красноярск, 2016. – 32 с.
4. Мухина В.С, Хвостов А.А. *Пожизненно заключенные: мотивация к жизни // Развитие личности*, 2002. – № 3. – С. 51–60.
5. *Россия психотерапевтическая. Хрестоматия методов психотерапии и психологического консультирования, принятых в Российской Федерации* / [состав.: В. Макаров, М. Бурно]. – М.: Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига, 2011. – 394 с.
6. Федосенко Е.Б. *Жизнь после карантина: психология смыслов и коронавирус COVID-19 // Психологические проблемы смысла жизни и акме: электр. сб. материалов XXV Междунар. симпозиума*. – М., 2020. – С. 34–47. – URL: <https://www.pirao.ru/images/labs/gporl/XVII-simpozium.pdf>.
7. Ярмак О.В., Панова Е.М., Маранчак А.Г., Савина З.С. *Коронавирус как социальный драйвер трансформации повседневности // Известия вузов. Северо-кавказский регион. Общественные науки*, 2020. – № 3. – С. 27–35.
8. *SARS Control and Psychological Effects of Quarantine* / L. Hawryluck, W.L. Gold, S. Robinson, S. Pogorski, S. Galea, R. Styra. Toronto, Canada : *Emerg Infect Dis*, 2004. – 28 p.

*Э. П. Комарова, д.п.н., профессор,
Воронежский государственный технический университет,
Воронеж, Россия*

*А.С. Фетисов, к.п.н., доцент,
Центральный филиал Российского государственного университета Правосудия,
Воронеж, Россия*

*В.А. Федоров д.фил. наук, профессор,
Воронежский государственный технический университет,
Воронеж, Россия*

*О.П. Полухина, старший преподаватель,
Воронежский экономико-правовой институт,
Воронеж, Россия*

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В ВУЗЕ

***Аннотация.** В статье описывается подготовка поликультурной личности в вузе в контексте реализации цифровых технологий, предлагаются различные средства цифровой коммуникации, раскрывается понятие «поликультурная личность», апробируется авторская контекстно-сетевая технология, описываются результаты опытно-экспериментальной работы.*

***Ключевые слова:** цифровые технологии в образовании, поликультурная личность, средства цифровых технологий, контекстно-сетевая технология.*

*E.P. Komarova, Dr.Sc.(Education), Professor,
Voronezh State Technical University
Voronezh, Russia*

*A.S. Fetisov, PhD, Associate Professor,
Central Branch of the Russian State University of Justice,
Voronezh, Russia*

*V.A. Fedorov, Dr. Sc.(Philology), Professor,
State Technical University,
Voronezh, Russia*

*O.P. Polukhina Senior Lecturer,
Voronezh Institute of Economics and Law,
Voronezh, Russia*

DIGITAL TECHNOLOGIES IN TRAINING MULTICULTURAL PERSONALITY AT THE UNIVERSITY

***Abstract.** The paper describes the training of a multicultural personality in the University in the context of digital technologies, offers various means of digital communications, reveals the concept of “multicultural personality”, tests the author's contextual network technology, and the results of experimental work are described.*

***Keywords:** digital technologies in education, multicultural personality, digital technology means, context-network technology.*

Целевая установка системы подготовки поликультурной личности в контексте реализации цифровых технологий, обеспечивающая ее конкурентоспособность, с особой остротой актуализировалась в связи с изменением содержа-

ния профессиональной деятельности. Переход к новому качеству подготовки поликультурной личности обусловлен объективными факторами, к которым можно отнести радикальные изменения природы профессиональной деятельности в области знаний, потребность качественного обновления содержательного контента образования, актуализацию образовательных ресурсов в соответствии с введением цифровых технологий.

Цель статьи – формирование новой поликультурной личности на основе контекстно-сетевой технологии, в процессе реализации которой формируются профессиональные качества личности педагога в рамках межличностного взаимодействия в поликультурной среде.

Введение цифровых технологий ведет к изменениям в образовательных стандартах в формировании новых компетенций. Непрерывные изменения в подготовке поликультурной личности требуют от педагога постоянного развития, совершенствования своих знаний, умений, компетенций, овладение новыми видами профессиональной деятельности в смежных науках, с одной стороны. С другой стороны, они ориентируют педагога на создание международной коллаборации, готовности сотрудничества с другими вузами, кафедрами, на поиск инновационных решений, умение критически оценивать предлагаемую информацию, ее достоверность, наличие у педагога информационной культуры с целью комфортного существования в социуме и в системе образования. Цифровая революция охватывает период от электронно-вычислительных машин к персональным компьютерам, к распространению интернет, мобильной связи, к сетевому взаимодействию. Цифровизация рассматривается как «цифровой способ связи, записи, передачи данных с помощью цифровых устройств.

С целью реализации контекстно-сетевой технологии раскроем понятие «поликультурная личность», «цифровые технологии». При подготовке поликультурной личности контекст выступает значимым фактором. Контекст (contextus. – соединение, связь) предполагает динамичное моделирование поведения поликультурной личности в профессиональной сфере на основе прогнозирования как внешних, так и внутренних контекстов поликультурной личности с целью обеспечения необходимого уровня личностного включения педагога в учебную, квази-профессиональную и учебно-профессиональную деятельность. Поликультурный контекст рассматривается как многомерное явление, которое ассоциируется с системой профессиональных ценностей (идеалов, традиций, обычаев). Поликультурный контекст характеризует личность профессионала, владеющего совокупностью знаний родной и неродной культуры как отечественной, так и мировой, опытом овладения культурными ценностями, способностями к диалогу. Поликультурный контекст проявляется в знаниях, умениях и навыках владения профессиональными компетенциям, в моделях поведения в поликультурной среде, в передаче содержания ценностных ориентиров, традиций, информационной культуры.

Нами разработана контекстно-сетевая технология, в основу которой были положены идеи контекстного образования (А.А. Вербицкий) [2] сетевого обучения [4, 9] (И.А. Нагаева, Г. Сименс), идеи андрагогики (М.Т. Громкова) [3].

Цель контекстно-сетевой технологии – формирование профессиональных качеств личности посредством реализации интегральных принципов, норм, средств сетевого обучения.

С целью определения навыка владения средствами цифрового образовательного пространства было проведено анкетирование педагогов и сформулированы ряд направлений развития цифрового образования, что обеспечивает их готовность к овладению цифровыми формами обучения. Анализ результатов анкетирования показал, что педагогов с низким уровнем владения сетевым обучением – 24,3 %; педагогов с низким уровнем цифровой грамотности – 45,2 %; педагогов, не в полной мере владеющих средствами технологии визуальной коммуникации – 30,5 %. Были определены требования к овладению цифровыми технологиями: реализация модели смешанного обучения; применение сетевой коллаборации, персонификация; владение средствами дистанционных образовательных технологий.

Введение цифровизации в подготовку поликультурной личности требует обновления образовательного контента и создания принципиально новой технологии адекватной подготовке педагогов в системе повышения квалификации. Понятие «педагогическая технология» разрабатывалось такими учеными, как А.А. Вербицкий [2], В.В. Сериков [8] и др. Для разработки инновационной педагогической технологии необходимо решить важнейшие методологические проблемы с целью разведения таких понятий, как алгоритмичность и индивидуальность педагога. Данная проблема рассматривается В.В. Сериковым, который считает, что «путь к разведению понятий алгоритмичность и индивидуальность педагога видится в синтезе двух концептов: индивидуальность должна быть включена в структуру педагогической технологии, как ее законосообразный компонент, а реализация собственной индивидуальности мыслится как необходимый момент достижения важной педагогической цели». Для цели нашего исследования наиболее приемлемым является определение данное А.А. Вербицким [2]. «Педагогическая технология по А.А. Вербицкому – это реализованный на практике проект взаимосвязанной деятельности субъектов образовательного процесса, разрабатываемый и осуществляемый в соответствии с закономерностями познавательной деятельности обучающегося и педагога, а также учетом логики развертывания научного знания и логики его использования в качестве ориентировочной основы будущей профессиональной деятельности» [2].

При разработке программы педагогического эксперимента нами учтены сущность, принципы сетевого обучения и андрагогики, сущность и принципы технологии контекстного образования. Технологии *контекстного образования* основаны на интегративном единстве таких источников, как теория деятельности (усвоение социально-культурного опыта); обобщении обширного эмпирического опыта педагогических инноваций, педагогических и психологических моделей; на педагогической категории «контекст», выполняющей смыслообразующую функцию (перевод учебной информации в личностные смыслы обучающихся, то есть в знание) [2].

Основная идея контекстного образования заключена в наложении теоретических знаний на «канву» выполняемой, повышающим квалификацию педа-

гогом, профессиональной деятельности. При этом усвоение теоретических знаний осуществляется как в социальном, так и в предметно-технологическом контексте, которые последовательно моделируются в различных формах учебной деятельности и в ситуациях реальной деятельности педагога. К внешнему контексту при подготовке педагога в системе повышения квалификации относится профессиональная деятельность, а к внутреннему контексту относится потенциал личности преподавателя и слушателя, актуализирующийся при межличностном взаимодействии в диалогическом общении. В нашем исследовании внешний контекст задан моделью здоровьесберегающей образовательной среды. Основными принципами контекстного образования, согласно А.А. Вербицкому, является: принцип обеспечения личностного включения в образовательную деятельность; принцип последовательного моделирования целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; принцип проблемности содержания обучения; принцип адекватности форм при организации учебной деятельности целям и содержанию образования; принцип ведущей роли совместной деятельности; принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий; принцип учета «встречного» смыслообразующего влияния на поступающую информацию; принцип «единства обучения и воспитания личности обучающегося в одном потоке его образовательной деятельности» [2].

В нашем исследовании выделены три базовые формы деятельности обучающихся в контекстном образовании: *академическая, квазипрофессиональная, учебно-профессиональная*. Промежуточными, переходными от одной базовой деятельности к другой, выступают проблемные лекции, групповые лабораторно-практические занятия, семинары-дискуссии, спецсеминары, анализ конкретных ситуаций, спецкурсы и т. п. [2]. Основной целью сетевого обучения является создание широких возможностей для усвоения и формирования компетенций, профессиональных качеств педагогов, стимулирование формирования творческих способностей к проектной и исследовательской деятельности.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», предписывает введение сетевой формы взаимодействия в образовании, освоение образовательных программ с помощью ресурсов нескольких образовательных организаций, реализующих систему горизонтальных и вертикальных связей, что обеспечит доступность образования всем категориям граждан, а также вариативность, открытость, использование современных ИКТ-технологий.

Сетевое взаимодействие открывает возможности для правильного распределения ресурсов, дает возможность опоры на инициативу каждого обучающегося, возможность осуществлять прямой контакт участников образовательного процесса, выстраивать пути движения к общей цели, дает возможность использования общего ресурса сети. А стремительно развивающиеся сетевые социальные сервисы способствуют организации принципиально нового формата обучения слушателей.

В отличие от традиционной педагогики, основано на идеях «горизонтальной» учебной деятельности и взаимного обучения (т. е. учения и обучения по модели «равный – равный»). Важно при этом понимать, что

Педагогическое сообщество является основой эффективной деятельности сети. Совокупный потенциал личных знаний педагогического сообщества составляет сеть, поддерживающую развитие педагогического сообщества, которое развиваясь, развивает обучающихся в ней (И.А. Нагаева) [4]. В нашем исследовании сетевое обучение представляют дистанционные автономные курсы, программное обеспечение которых содержится в виртуальных центрах Интернет сети, в специальной информационно-дидактической среде, дающей возможность обмена информацией субъектами образовательного процесса [1]. Мы опирались на исследования А.Н. Богомолова, [1] указывающего на такие формы организации системы сетевого обучения, как: индивидуальная самостоятельная работа, при которой система осуществляет контроль за выполнением заданий, может показать контекстные подсказки и дать рекомендации; индивидуальная работа с тьютором (консультантом или координатором); работа в виртуальной аудитории, в мини-группе с тьютором [1]. Исследователи (И.А. Нагаева) [4] выдвигают такие принципы дистанционного сетевого обучения, как направленность на самообразование обучающихся, заключающееся в самостоятельном пополнении и изменении знаний («коллективный контекст в движении»); принцип получения информации для прогнозирования успеваемости обучающихся («мета-учение как источник знания»); включение в образовательный опыт разных точек зрения, объединяющих мнения обучающихся и преподавателей («все равны, но все разные»); принцип определения собственной траектории обучения в сетевой среде («учебная деятельность распределена и нелинейна»); принцип оценки информации как результата совместной деятельности («реализация мотивации и переход к следующей цели») [4]. Метафорический характер этих принципов по своей сути содержат в себе рациональное зерно, так как обучающиеся самостоятельно определяют время и место обучения; проводят самостоятельную работу по изучению теоретического материала и практических заданий.

Согласно предмету, гипотезе и задачам нашего исследования, формирование профессиональных качеств педагогов должно опираться на принципы и технологии контекстного образования и сетевого обучения с учетом принципов андрагогики, области педагогики, «рассматривающей теоретические и практические проблемы образования взрослых с учетом их особенностей (сформированности черт личности, имеющегося жизненного опыта, культурных, образовательных и профессиональных запросов, преобладания самообразования и самовоспитания и др.) в системе непрерывного образования» [7]. Согласно А.А. Вербицкому, практика показала близость дополнительного профессионального образования к жизни и ее более оперативную реакцию на запросы быстроразвивающегося мира, так как, повышающий квалификацию взрослый относится прагматически к дополнительному образованию, он заинтересован в получении необходимых ему для дальнейшего профессионального развития: знаний, умений, навыков [2]. Исследователи указывают на необходимость взаимодействия со слушателем, повышающим квалификацию, как с коллегой, использующим в процессе обучения свой жизненный, профессиональный и образовательный опыт. Взаимоотношение слушателя и преподавателя строятся на прин-

ципах диалогического общения, сотрудничества [3]. Особенности образования взрослого отражены в системе *принципов андрагогики*, сформулированных М.Ш. Ноулзом[5]: совместная деятельность слушателей и преподавателей; приоритетность самостоятельного обучения; использование в качестве дополнительного источника жизненного, образовательного и профессионального опыта слушателя; коррекция прошлого опыта и личностных установок, препятствующих освоению нового содержания обучения слушателей; индивидуальный подход к обучению каждого; элективность обучения; рефлексивность принимаемых слушателем решений в ходе обучения и результатов обучения; востребованность в практической деятельности обучающегося полученных результатов обучения; принцип системности обучения [3]. Реализация вышеуказанных принципов направлена на формирование способности взрослых осознанно координировать свои действия и на понимание важности профессиональных качеств: толерантности, терпимости к другому, владение коммуникативными компетенциями. Принципы андрагогики коррелируют с принципами контекстного образования и сетевого обучения и не противоречат им. Андрагогические принципы являются результатом эмпирических поисков; принципы же сетевого обучения пока недостаточно четко сформулированы, а вот принципы контекстного образования имеют под собой достаточно твердую теоретическую основу. В этой связи принципы контекстного образования являются ведущими в нашем теоретико-экспериментальном исследовании.

В процессе экспериментальной реализации *интегральной педагогической модели* формирования профессиональных качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды в организации по повышению квалификации педагога мы сочли целесообразным опереться на *интегративное единство принципов*: теории контекстного, сетевого обучения, андрагогики, на систему технологий контекстного образования и сетевого обучения – *контекстно-сетевую технологию*, направленную на формирование профессиональных качеств педагога в системе повышения квалификации в контексте здоровьесберегающей образовательной среды. Усвоение слушателем теоретических знаний наложено на «канву» усваиваемой им педагогической деятельности в условиях здоровьесберегающей образовательной среды.

Посредством реализации интегративной системы принципов и педагогических технологий контекстного образования, методов, форм и средств сетевого обучения необходимо создание условий для субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и слушателей, для формирования их профессиональных качеств, необходимых для саморазвития и самосовершенствования, для практической деятельности в условиях здоровьесберегающей образовательной среды.

В нашем исследовании проектирование и реализация учебной деятельности слушателей повышающих квалификацию проходило в **пять этапов**: стратегический, мотивационно-стимулирующий, познавательный, технологический, рефлексивный.

На **стратегическом этапе** усваивались требования ФГОС к формированию профессиональных качеств педагога; слушатели знакомились с перечнем требований к выделенным нами профессиональным качествам педагога, необходимым

для успешной работы в условиях здоровьесберегающей образовательной среды; давалась информация об особенностях организации образовательной деятельности слушателей в контексте особенностей и условий здоровьесберегающей образовательной среды.

На **мотивационно-стимулирующем этапе** слушателями в процессе их диалогического общения и взаимодействия с преподавателями осваивались психолого-педагогические закономерности формирования профессиональных качеств педагога с опорой на потребности и мотивы, на оценку полученных результатов. Была организована совместная деятельность преподавателя и обучающихся по ценностно-смысловому самоопределению, целеполаганию, в образовательном процессе, выявлению возможностей каждого, созданию конкретных условий формирования профессиональных качеств.

Познавательный этап предполагает овладение профессиональной деятельностью через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную. На познавательном этапе выстраиваются предметно-технологический, социальный, морально-нравственный компоненты педагогической деятельности слушателя в контексте здоровьесберегающей образовательной среды. Опыт реализации такой деятельности формирует у слушателя необходимые профессиональные качества. Данный этап включает действия по выявлению и формулировке проблем, их систематизации, разработку стратегий и принципов развития профессиональных качеств. На данном этапе уточняются цели, задачи и условия формирования профессиональных качеств.

На **технологическом этапе** дается научное обоснование и делается выбор педагогических технологий из арсенала контекстного образования и сетевого обучения, используются такие формы контекстно-сетевой технологии, как информационная лекция, проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция-визуализации, семинары-дискуссия, ролевой и деловые игры, тренинг, практикум, кейс-метод и др. Следует отметить сложность и ответственность технологического этапа в процессе формирования профессиональных качеств слушателя.

На **рефлексивном этапе** осуществляется оценка оснований принимаемых в совместной деятельности слушателей и преподавателей решений, хода, промежуточных и конечных этапов формирования профессиональных качеств педагога. На данном этапе применяются методы анализа и самооценки; даются педагогические тесты, определяется уровень сформированности профессиональных качеств педагога, дается сравнительный анализ полученных в формирующем эксперименте результатов.

Следует отметить, что этапы развития профессиональных качеств педагога в опытно-экспериментальном исследовании преемственны, а каждый новый этап сохраняет конструктивные элементы предшествующих этапов, обогащая их, что и позволяет разрешать противоречия между системой целей, мотивов, притязаний личности и имеющимися у слушателя новыми возможностями разрешать противоречия между требованиями к личности и актуальным уровнем её развития. Разрешение противоречий является источником развития профессиональных качеств педагога, необходимых учителю в условиях работы в здоровьесберегающей образовательной среде.

Диагностика профессиональных качеств педагога дает возможность изучить потребности, мотивацию, интересы сформированности интеллектуальной сферы слушателя, направленности, провести мониторинг изменений профессиональных качеств.

В нашем исследовании процесс диагностики включал в себя предварительную диагностику эмоционального комфорта, референтности, профессионализма, смысловых барьеров (трудностей). С целью выявления ключевых профессиональных качеств и с целью классификацию профессиональных качеств по группам, проводился анализ результатов диагностики. Самоанализ результатов диагностики позволил слушателям определить свои наиболее сильные и слабые стороны, а также вектора дальнейшего развития, оценить свои возможности, способности, выявить перспективы достижения запланированных результатов; провести оценку взаимодействия субъектов образования в контексте зорвьесберегающей образовательной среды с помощью тестирования, тренингов, бесед, дискуссий, анкетирования. Формирование профессиональных качеств педагога в системе повышения его квалификации опирается на модель зорвьесберегающей образовательной среды как междисциплинарный системообразующий феномен. Работа со взрослыми слушателями предполагает личную ответственность каждого участника образовательного процесса. Управление учебным процессом основано на учете, на изучении ценностно-смысловых ориентаций слушателя, их интересов, потребностей, на определении смысла предстоящей деятельности, при этом внимание акцентируется на взаимопонимании и сотрудничестве.

В модель взаимодействия субъектов образовательного процесса заложен процесс обмена ценностями и смыслами, информацией и знаниями, она является источником развития субъекта деятельности, активным отражением характеристик зорвьесберегающей среды и ее влияния на формирование профессиональных качеств педагога. Для субъектно-субъектных связей в таком взаимодействии характерна стабильность и подвижность личностных качеств, определяемая коммуникативным взаимодействием, сокращением социальной дистанции между субъектами образовательного процесса, положительными или отрицательными оценками друг друга.

Введение цифровизации в подготовку поликультурной личности требует обновления образовательного контента и создания принципиально новой технологии адекватной подготовке педагогов в системе повышения квалификации.

При разработке программы педагогического эксперимента нами учтены сущность, принципы сетевого обучения и андрагогики, сущность и принципы технологии контекстного образования.

В нашем исследовании выделены три базовые формы деятельности обучающихся в контекстном образовании: *академическая, квазипрофессиональная, учебно-профессиональная.*

Согласно предмету, гипотезе и задачам нашего исследования, формирование профессиональных качеств педагогов должно опираться на принципы и технологии контекстного образования и сетевого обучения с учетом принципов андрагогики, области педагогики.

Таким образом, в процессе экспериментальной реализации *интегральной педагогической модели* формирования профессиональных качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды в организации по повышению квалификации педагога мы сочли целесообразным опираться на *интегративное единство принципов*: теории контекстного, сетевого обучения, андрагогики, на систему технологий контекстного образования и сетевого обучения – *контекстно-сетевую технологию*, направленную на формирование профессиональных качеств педагога в системе повышения квалификации в контексте здоровьесберегающей образовательной среды. Реализация учебной деятельности слушателей повышающих квалификацию проходила с использованием контекстно-сетевой технологии, ее кластеров в пять этапов: стратегический, мотивационно-стимулирующий, познавательный, технологический, рефлексивный. Наиболее эффективными средствами цифровой технологии явились технологии визуальной коммуникации, средства сетевого взаимодействия, игровые образовательные технологии.

Литература

1. Богомолов А.Н. Сетевое обучение и формы его реализации в учебном процессе // *Русский язык за рубежом*. – 2006. – № 1. – С. 36–44.
2. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие / А.А. Вербицкий. – М.: МПГУ, 2017. – 268 с.
3. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
4. Нагаева И.А. Сетевое обучение: становление и перспективы развития // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. – 2013. – № 3. – С. 31–37.
5. Ноулз М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики / М.Ш. Ноулз. – М.: Издательский отдел НМС СПО, 1998. – 248 с.
6. March T. Working the Web for Education. Theory and Practice on Integration the Web for Learning. 1997–2001 / T. March. – URL: <http://www.ozline.com/learning/theory.html> (дата обращения: 12.12.2018 г.)
7. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
8. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
9. Siemens G., Weller, M. (coord.) (2011). “The Impact of Social Networks on Teaching and Learning” [online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* / G. Siemens; M. Weller. – 1967. Vol. 8. – No 1. – P. 164–170. – URL: https://www.researchgate.net/publication/277874093_Monograph_The_Impact_of_Social_Networks_on_Teaching_and_Learning_Introduction_Higher_Education_and_the_Promises_and_Perils_of_Social_Networks (дата обращения: 05.06.2020).

*А.Н. Коноплева, к.п.н., доцент,
Т.Ю. Черкесов, к.п.н., доцент,
Е.В. Карданова, к.п.н., доцент,
Н.Е. Ачиева, преподаватель*

*Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ COVID-19 НА ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ ЮНЫХ ВОЛЕЙБОЛИСТОВ 11–12 ЛЕТ

***Аннотация.** С марта 2020 года ситуация в мире приобрела неожиданные последствия во всех сферах жизни всех стран, в том числе и в спорте. Объявленные карантинные меры привели к работе большинства учреждений в дистанционном формате, потере доступа в спортивные залы, на стадионы. Этот период оказал отрицательное воздействие и на уровень подготовленности юных спортсменов игровых видов спорта [2: 446]. **Цель исследования:** определить степень влияния карантинных мер пандемии COVID-19 на динамику показателей физической и технической подготовленности юных волейболистов 11–12 лет, а также возможные средства и методы улучшения процесса подготовки в различных условиях. **Методы исследования.** В качестве **методов исследования** были использованы: теоретический анализ, метод контрольных упражнений, который позволил определить динамику развития физических качеств, а также показателей технической подготовленности, методы математической статистики. **Результаты исследования.** В результате анализа показателей физической и технической подготовленности волейболистов 11–12 лет была выявлена отрицательная динамика уровня развития скоростно-силовых способностей, двигательно-координационных способностей и общей выносливости. У юных спортсменов также наблюдался прирост массы тела, что определило необходимость индивидуальных заданий при подборе средств и методов с целью исключения получения травм и перегрузки функциональных систем организма. **Выводы и рекомендации.** Пандемия для спортивного сообщества стала не только новым опытом, но и трудным испытанием на стойкость, мужество, трудолюбие, целеустремленность. Результаты исследования могут оказать помощь в развитии системы дистанционного тренировочного процесса у юных спортсменов игровых видов спорта.*

***Ключевые слова:** пандемия, юные спортсмены, волейболисты, спорт, карантин, физическая и техническая подготовленность.*

*A.N. Konopleva, PhD, associate professor
T.Yu. Cherkesov, PhD, associate professor
E.V. Kardanova, PhD, associate professor
N.E. Achieva, professor*

*Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

THE IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC ON THE PHYSICAL CONDITION OF YOUNG VOLLEYBALL PLAYERS AGED 11–12

***Abstract.** Since March 2020, the situation all around the world has taken on unexpected consequences in every sectors of life, including sport. The announced restricted measures have led to most institutions working online, losing access to sport centers and stadiums. All that problems had negative impact on preparedness the level of team sport athletes. [2: 446]. The purpose of the research. To determine the level of influence of restrict measures of the COVID-19 pandemic on the dynamics of physical and technical capacity of young volleyball players at the age 11–12. The means and methods to improve the training process in different ways as well as possible. Research methods. The methods of research were used: theoretical analysis, method of control exercises,*

which made it possible to determine the dynamics of development of physical qualities. It also includes the parameters of technical preparedness, mathematical statistics methods. Research findings. The analysis showed negative dynamics of the level of development of speed and strength abilities, motor coordination abilities, special and general endurance parameters of physical and technical capacity of volleyball players at the age 11–12. Young athletes also had an increase body weight, which demands for individual training, tools and methods in order to exclude injury and overload of the functional systems of the body. The pandemic has become a new experience for the sports community, but it was a tough test of resilience, courage, hard work, and determination. The results of the research could help developing online training process for young athletes of the team sports.

Keywords: *pandemic, young athletes, volleyball players, sports, quarantine, physical and technical preparedness.*

Введение. Пандемия коронавируса перевела все мировое сообщество в условия жесткой изоляции. Перед спортсменами возникло ряд серьезных вопросов: как осуществлять тренировочный процесс, как удержать уровень подготовленности, не снижая показателей в условиях самоизоляции. Проблемы, обусловленные пандемией новой коронавирусной инфекцией COVID-19, вынудили спортивное сообщество искать новые способы организации тренировочного процесса, вносить изменения в график тренировочных нагрузок, а также формат занятий. Пандемия COVID-19 наглядно продемонстрировала неготовность спортивного сообщества к стремительным изменениям и мгновенному поиску решения в сложившейся ситуации. Методисты, тренеры спортивных школ оказались не готовы к карантинным мероприятиям, к необходимости внесения кардинальных изменений в методике тренировочного процесса в дистанционном формате с индивидуальным подходом. Ситуация осложнялась и тем, что дома из-за наличия большого количества отвлекающих факторов, отсутствия внешней мотивации, специальных условий, приближенных к игровой деятельности, инвентаря и оборудования тяжело заставить подросткам себя тренироваться. Вынужденное нахождение дома увеличило время, проводимое без активной двигательной деятельности (в основном это положения сидя или лежа) [3: 241]. Это негативно сказалось на работе всего организма. Необходимо было решить вопрос о грамотном подборе нагрузки для организма юных спортсменов. Тренеры спортивных школ старались организовать и внедрить систему домашних занятий для детей, чтобы они не потеряли набранный уровень физической формы, также технические навыки избранного вида спорта. Однако довольно сложно было в столь длительный период в такой обстановке сохранить как физическую форму, так и наработанное спортивное мастерство.

Цель исследования: определить степень влияния карантинных мер пандемии COVID-19 на динамику показателей физической и технической подготовленности юных волейболистов 11–12 лет, а также возможные средства и методы улучшения процесса подготовки в различных условиях.

Задачи исследования:

1. Определить динамику физических показателей волейболистов 11–12 лет за период с сентября 2019 по январь 2021 года.
2. Определить динамику показателей технической подготовленности юных волейболистов 11–12 лет за период с сентября 2019 по январь 2021 года.

3. Обосновать степень влияния пандемии на спортивную подготовленность юных спортсменов.

База исследования. Исследование проходило на базе учебно-научной лаборатории «Биотехника» института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова. В исследовании приняли участие 40 школьников 11–12 лет, занимающиеся волейболом на базе спортивной школы № 1 города Нальчика. Были обследованы волейболисты – 20 человек и волейболистки – 20 человек (учебно-тренировочные группы 2–3 года обучения).

Методы и методики исследования. В процессе исследования тестирование включало в себя определение уровня развития скоростно-силовых способностей, координационных способностей, общей и специальной выносливости. Техническая подготовленность оценивалась при помощи традиционных контрольных упражнений, предусмотренных программой спортивной школы для данного возрастного контингента (индивидуальные и групповые упражнения с оценкой выполнения передачи и приема мяча сверху, снизу, выполнения подачи мяча, нападающего удара на точность.) Обработка данных осуществлялась в программе для статической обработки данных “Statistics 21”.

Результаты исследования. В результате анализа данных физической подготовленности волейболистов 11–12 лет, участвующих в исследовании, до режима самоизоляции в России (табл. 1) нами обнаружено, что среднегрупповой показатель при выполнении прыжка в длину с места у мальчиков составил 198,2 см, у девочек – 176,7 см. При выполнении метания набивного мяча весом 1 кг двумя руками из-за головы из положения сидя, результат мальчиков составил 5,7 м, у девочек – 4,3 м.

Таблица 1

Динамика показателей физической подготовленности волейболистов 11–12 лет

| № п/п | Наименование тестов | Группа мальчиков (n = 20) | | Группа девочек (n = 20) | | Достоверность различий при P < 0,05 | |
|----------|---|---------------------------------|-----------------|-------------------------------|-----------------|--|-----|
| | | M ± m | | M ± m | | | |
| | | март 2020 г. | июнь 2021 г. | март 2020 г. | июнь 2021 г. | 1/2 | 3/4 |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 1. | «челночный бег 6x5 м» (сек) | 10,9 ± 0,21 | 11,1 ± 0,09 | 12,8 ± 0,07 | 13,2 ± 0,2 | > | > |
| 2. | метание набивного мяча 1 кг двумя руками из-за головы, сидя (м) | 5,7 ± 0,14 | 6,2 ± 0,12 | 4,3 ± 0,14 | 5,1 ± 0,11 | < | < |

| № п/п | Наименование тестов | Группа мальчиков (n = 20) | | Группа девочек (n = 20) | | Достовер- ность раз- личий при P < 0,05 | |
|----------|---|---------------------------------|-----------------|-------------------------------|-----------------|--|-----|
| | | M ± m | | M ± m | | | |
| | | март 2020 г. | июнь 2021 г. | март 2020 г. | июнь 2021 г. | 1/2 | 3/4 |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 3. | бег 92 м (с изменением направления) (сек) | 27,0 ± 0,31 | 27,4 ± 0,27 | 29,6 ± 0,48 | 29,9 ± 0,37 | > | > |
| 4. | прыжки на одной ноге по размет- кам и броски мя- ча в мишень (балл) | 4,8 ± 0,12 | 4,1 ± 0,09 | 4,3 ± 0,09 | 3,9 ± 0,06 | > | > |
| 5. | прыжок в длину с места (см) | 198,2 ± 4,67 | 196,4 ± 7,67 | 176,7 ± 4,49 | 172,3 ± 5,17 | > | > |

В контрольном упражнении, определяющем степень развития двигатель-но-координационных способностей – прыжки на одной ноге по разметкам и броски мяча в мишень, у мальчиков в марте 2020 года средний показатель группы составил 4,8 балла, у девочек – 4,3 балла. На первом этапе исследования нами было проведено сравнение среднегрупповых показателей с нормативными требованиями рабочей программы для данного контингента спортсменов. В итоге, результаты физической подготовленности, показанные в марте 2020 года, характеризовались по всем физическим качествам как средний уровень подготовленности занимающихся.

В таблице 2 представлены среднегрупповые показатели технической под-готовленности волейболистов-участников исследования. Контрольные упраж-нения определяли уровень сформированности навыков при выполнении пере-дачи мяча сверху через сетку в парах, передачи мяча снизу через сетку в парах, подачу мяча на точность, нападающие удары на точность. До режима самоизо-ляции, в группе мальчиков эффективность попадания при выполнении подачи мяча в зоны 1 и 5 составляла 67,4 %, в группе девочек – 56,9 %; при выполне-нии нападающих ударов на точность среднегрупповой показатель девочек со-ставил – 81,3 %, мальчиков – 71,1 %; при выполнении приема мяча после пере-мещений качество доводки составило у волейболисток – 39,4 %, у юных волей-болистов – 32,7 %. Сравнивая показанные результаты обеих групп с норматив-ными требованиями рабочей программы для юных волейболистов 11–12 лет по

разделу техническая подготовленность можно отметить, что до самоизоляции они соответствовали высокому уровню.

Таблица 2

Динамика показателей технической подготовленности
волейболистов 11–12 лет

| № п/п | Наименование тестов | Группа мальчиков (n = 20) | | Группа девочек (n = 20) | | Достоверность различий при P < 0,05 | |
|----------|--|------------------------------|-----------------|----------------------------|-----------------|--|-----|
| | | M ± m | | M ± m | | | |
| | | март 2020 г. | июнь 2021 г. | март 2020 г. | июнь 2021 г. | 1/2 | 3/4 |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 1. | подача мяча в зоны 1 и 5 из 10 попыток (% попадания) | 67,4 ± 1,67 | 53,1 ± 1,25 | 56,9 ± 1,39 | 41,3 ± 0,97 | > | > |
| 2. | прием мяча снизу с доводкой во вторую зону после перемещений из 15 попыток (% доведенных мячей) | 32,7 ± 0,83 | 27,9 ± 1,39 | 39,4 ± 1,11 | 37,1 ± 0,97 | > | > |
| 3. | выполнение передачи мяча сверху в парах на расстоянии 6 м (к-во раз) | 23,9 ± 0,53 | 19,8 ± 0,41 | 23,1 ± 0,47 | 17,5 ± 0,41 | > | > |
| 4. | выполнение передачи мяча снизу в парах на расстоянии 6 м (к-во раз) | 14,6 ± 0,55 | 11,8 ± 0,69 | 15,1 ± 0,41 | 13,6 ± 0,69 | > | > |
| 5. | нападающие удары в зоны 1,5 из 10 попыток (% попадания) | 71,1 ± 1,25 | 57,4 ± 1,67 | 81,3 ± 0,97 | 56,9 ± 1,39 | > | > |

Для более полной картины, нами в июне 2021 года было проведено контрольное тестирование, позволяющее оценить уровень развития скоростно-силовых качеств, выносливости, двигательного-координационных способностей

и технической подготовленности по окончании режима самоизоляции. Продолжительность периода самоизоляции (отсутствия тренировочного процесса в спортивной школе) на данный момент составила 15 месяцев. Результаты показали, что несмотря на систематические занятия (выполнение комплексов упражнений для развития физических качеств, двигательных навыков) в домашних условиях с использованием программного обеспечения, дистанционных технологий, разработанных с учетом индивидуальных показателей на текущий период, произошло существенное снижение уровня развития как общей, так и специальной выносливости, скоростно-силовых качеств, двигательно-координационных способностей. Снижение уровня физической подготовленности, а также отсутствие дома условий (игрового оборудования и инвентаря) для совершенствования навыков техники игры, привело и к ухудшению степени владения специфическими двигательными действиями свойственных волейболистам (табл. 1, 2). Эффективность попадания при выполнении подачи мяча на точность уменьшилась на 14,3 % у мальчиков и на 15,6 % у девочек. При выполнении нападающих ударов по зонам 1 и 5 процент попадания снизился у волейболистов на 13,7 %, у волейболисток на 24,4 %. Такая же отрицательная динамика прослеживается и в показателях всех контрольных упражнений, оценивающих уровень физической подготовленности. Единственное упражнение, при выполнении которого результаты оказались выше в 2021 году, чем в 2020 году, это метание набивного мяча из положения сидя. Однако, если их сопоставить с нормативными требованиями рабочих программ, то уже в следующей возрастной группе их уровень оценивается как ниже среднего.

Дистанционный формат проведения тренировочных занятий значительно повлиял на уровень физической активности юных волейболистов. Данный режим способствовал к малоподвижному образу жизни, что повлекло за собой увеличение веса, снижение работоспособности, снижение уровня развития физических качеств, специфических двигательных навыков. Существующие способы поддержания необходимого уровня физической активности в домашних условиях, не смогли обеспечить необходимый спектр двигательных действий и процесс совершенствования двигательных навыков волейболистов.

Заключение. Пандемия коренным образом повлияла на все спортивное движение. Со множеством проблем столкнулся и детско-юношеский спорт. Перенесены или отменены были не только спортивные мероприятия, отменен был практически весь тренировочный процесс в полном объеме. У юных спортсменов во время самоизоляции наблюдался прирост массы тела, что определило необходимость индивидуальных заданий при подборе средств и методов с целью исключения получения травм и перегрузки функциональных систем организма [1: 4]. После прекращения тренировочного процесса в игровом зале значительно снизился уровень технической подготовленности. Несмотря на индивидуальный подход при подборе комплексов упражнений, в результате анализа показателей физической и технической подготовленности волейболистов 11–12 лет была выявлена отрицательная динамика уровня развития скоростно-силовых способностей, двигательно-координационных способностей, специальной и общей выносливости. Пандемия для спортивного сообщества стала не

только новым опытом, но и трудным испытанием на стойкость, мужество, трудолюбие, целеустремленность. С учетом полученного опыта, а также отсутствием методических разработок ведущих специалистов и тренеров, необходимо сделать акцент на развитие системы дистанционного тренировочного процесса юных спортсменов игровых видов спорта с учетом индивидуальных показателей всех видов подготовленности.

Литература

1. Абдрахманова А.Ш. Влияние карантинных мер в связи с Covid-19 на спортсменов-фехтовальщиков. Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (18-19 февраля 2021). – Казань: Поволжская ГАФКСиТ Казань, 2021. С. 4–8.

2. Акимова О.А. Влияние пандемии COVID-19 на спорт / О.А. Акимова, А.Е. Захарченко. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 49 (391). – С. 446–448. – URL: <https://moluch.ru/archive/391/86255/> (дата обращения: 28.02.2022).

3. Поляков П.В. Правила и варианты занятий спортом в условиях карантина / П.В. Поляков, А.С. Машичев. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 21 (311). – С. 241–243.

УДК 37.013.42

**А.А. Коньрова, докторант,
Евразийский национальный университет им. Л.Гумилева,
Ж.Д. Жукешева, к.п.с.н, профессор
Казахский университет технологии и бизнеса
г. Нур-Султан, Республика Казахстан
Р.А. Валеева, д.п.н., профессор,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ НЕКОТОРЫХ АСПЕКТОВ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Предметом нашего исследования является социальная ответственность и ее формирование в процессе овладения профессиональными знаниями будущими специалистами педагогических специальностей. Актуальность исследования, на наш взгляд, неоспорима, так как социальная ответственность как одно из ключевых свойств личности определяет всю систему ее отношений к себе, к окружающим, к деятельности, в том числе профессиональной. Это имеет стратегически важное значение для личности педагога не только на этапе получения высшего образования, но и в дальнейшей профессиональной деятельности по развитию, обучению подрастающих поколений. Осознание себя ответственным за будущие поколения дает существенные основания полагать, что отношение к профессиональной деятельности будет оцениваться как качественное, профессиональное, мотивированное. Вместе с тем, на сегодняшний день наблюдается тенденция к размыванию и трансформации смыслообразующих компонентов педагогической деятельности, где теряется значимость ответственного отношения к выбранному профессиональному направлению, происходит подмена ценностных ориентиров. В результате этих процессов профессиональное самосознание будущих педагогов зачастую становится ориентировано на поверхностное скоротечное решение текущих задач без учета их последствий в дальнейшем. Следует отметить, что процессу профессионального развития с позиций формирования социальной ответственности в Казахстане уделялось недостаточное внимание, тогда как

социальная ответственность является неотъемлемой частью профессионального самосознания будущих педагогов. Исследование особенностей проявления социальной ответственности студентов педагогических специальностей раскрывает не только ее содержательные компоненты, но и дает представление о динамике и трансформации социальной ответственности от курса к курсу в процессе овладения профессиональными знаниями. Что, в свою очередь, позволяет наглядно видеть внутреннюю картину образовательного процесса, связанную с вопросами качества становления профессионального самосознания студентов как будущих педагогов. Этим и определяется практическая значимость настоящего исследования. **Цель исследования:** изучение особенностей проявления социальной ответственности студентов педагогических специальностей разных курсов. **Методы исследования:** Многомерно-функциональная диагностика «ответственности–110» (ОТВ–110, совместно с О.В. Мухлыниной). **Выводы и рекомендации:** Исследование особенностей социальной ответственности студентов педагогических специальностей показало, что существуют различия в структуре социальной ответственности между респондентами разных курсов на разных этапах обучения. Сравнение полученных диагностических показателей двух групп испытуемых (1 и 3 курсов педагогических специальностей казахстанского вуза) позволяет выявить у студентов начальных курсов преобладание ситуативного проявления социальной ответственности, по сравнению со студентами старших курсов, у которых показатели выраженности характеристик ответственности выше. Фактически у студентов всех курсов сохраняется понимание сути ответственности, имеется целостное представление об этом качестве. Но при этом обращается внимание лишь на одну какую-то сторону ответственности. К примеру, интересный с точки зрения исследования вывод касается восприятия ответственности как наказания субъекта. Кроме того, подтверждается недостаточное понимание ответственности из-за подмены понятия ответственности исполнительностью у студентов начальных и старших курсов. Анализ данных диагностических исследований дает возможность говорить о качественных различиях в особенностях структуры и содержания социальной ответственности студентов педагогических специальностей как субъектов профессионального самосознания. Наличие этих различий указывает на то, что в формировании социальной ответственности будущих специалистов на этапе их профессионального обучения участвуют разного рода мотиваторы.

Ключевые слова: субъект, социальная ответственность, компоненты социальной ответственности, осмысленность, экстернальность, интернальность, социоцентричность, формирование социальной ответственности студентов.

*A.A. Konyrova, Doctoral student,
L. N. Gumilyov Eurasian National University,
Zh.D. Zhukesheva, PhD in Psychology, Professor,
Kazakh University of Technology and Business
Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan,
R.A. Valeeva, Doctor of Education, Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

TO THE QUESTION OF RESEARCHING SOME ASPECTS OF PEDAGOGICAL STUDENTS' SOCIAL RESPONSIBILITY

Abstract. The subject of this study is social responsibility and its formation in the process of mastering professional skills, which will have the characteristics of pedagogical specialties. The relevance of the study, in our opinion, is undeniable, since social responsibility as a one-time application of personality traits determines the entire system of its relations to itself, to others, to activities, including professional ones. This is of strategic importance for the personality of the teacher, not only at the stage of obtaining higher education, but also in further professional activities for the

*development and training of the younger generations. Awareness of oneself responsible for future generations gives significant reasons to believe that the attitude to professional activity will be assessed as high-quality, professional, motivated. At the same time, today there is a tendency to blur and transform the meaning-forming components of pedagogical activity, where the significance of a responsible attitude to the chosen professional direction is lost, and value orientations are replaced. As a result of these processes, the professional self-awareness of future teachers often becomes focused on a superficial, fleeting solution to current problems without taking into account their consequences in the future. It is noteworthy that insufficient attention was paid to the process of professional development from the standpoint of the formation of social responsibility in Kazakhstan, while social responsibility is an integral part of the professional self-awareness of future teachers. The study of the features of the manifestation of social responsibility of students of pedagogical specialties reveals not only its content components, but also gives an idea of the dynamics and transformation of social responsibility from course to course in the process of mastering professional knowledge. Which, in turn, allows you to visually see the internal picture of the educational process associated with the quality of the formation of students' professional self-awareness as future teachers. This determines the practical significance of this study. **The purpose of the study:** to study the features of the manifestation of social responsibility among students of pedagogical specialties of different courses. **Research methods:** Multidimensional functional diagnostics of «responsibility-110» (OTV-110, together with O.V. Mukhlynina). **Conclusions and recommendations.** Comparison of the diagnostic indicators of two groups of subjects (1st and 3rd year pedagogical specialties of a Kazakhstan's university) allows us to identify the prevalence of situational social observation among students in the initial courses, compared with the indicators in senior students, the indicators of the severity of the characteristics of the characteristic are higher. In fact, students of all courses retain an understanding of the essence of responsibility, they have a holistic view of this quality. But at the same time, attention is drawn to only one side of responsibility. For example, an interesting conclusion from the point of view of the study concerns the perception of responsibility as a punishment of the subject. In addition, insufficient understanding of responsibility is confirmed due to the substitution of the concept of responsibility for diligence among students of primary and senior courses. An analysis of diagnostic research data makes it possible to talk about qualitative differences in the features of the structure and content of the social responsibility of students of pedagogical specialties as subjects of professional self-awareness. The presence of these differences indicates that both external and internal motivators are involved in the formation of the social responsibility of future specialists at the stage of their professional training.*

Keywords: *subject, social responsibility, components of social responsibility, meaningfulness, externality, internality, sociocentricity, formation of students' social responsibility.*

Введение. Трансформационные процессы, которые происходят в мире и обществе, непосредственно сказываются на всех сферах жизнедеятельности человека, и система высшего образования не является исключением. Как стратегически важный социальный институт в жизни каждой личности, именно он формирует профессиональную составляющую, которой человек фактически посвящает свою жизнь. В данном процессе особое значение приобретает формирование социальной ответственности будущих специалистов педагогических специальностей.

В трудах исследователей Дерновой М.Г. [1], Конаш О.В. [2], Саенко Л.А. [3], Малинаускас Р.К. [4] профессиональная ответственность рассматривается как свойство личности, показывающее отношение субъекта труда к его содержанию, результатам, к другим субъектам и самому себе в процессе профессиональной деятельности. В целом, в связи с выраженной «социальностью» рассматриваемого феномена анализ научных исследований показывает интерес

к этой многоаспектной категории со стороны многих наук, в том числе социальной педагогики.

Исходя из предложенного исследователями определения, мы сделали вывод о том, что формирование социальной ответственности на этапе получения профессиональных знаний имеет принципиальное значение на этапе реализации профессиональной деятельности в последующем. Тем более речь идет о подготовке квалифицированных кадров педагогических специальностей, основная задача которых заниматься образованием и воспитанием подрастающих поколений казахстанцев. Понимание ими значения своей деятельности, схватывание основных смыслов и принципов своей педагогической работы фактически обеспечивает качество жизни последующих поколений, так как завязывается на их ценностях, направленности жизни.

Вместе с тем процессу профессионального развития с позиций формирования социальной ответственности в Казахстане уделялось недостаточное внимание, тогда как социальная ответственность является неотъемлемой частью профессионального самосознания будущих педагогов.

При изучении процесса формирования социальной ответственности студентов мы исходили из того, что ответственность раскрывает уникальность формирования смыслов и решения профессиональных задач. Ответственность не формируется от курса к курсу спонтанно в образовательном процессе, а требует пристального внимания и целенаправленного последовательного своего выстраивания. Только в таком варианте мы можем говорить о целостном, комплексном, наполненном процессе становления их профессионального мышления.

Рассматривая практическую ценность результатов исследования, можно отметить, что результаты проведенного исследования раскрывают некоторые особенности формирования социальной ответственности молодого поколения казахстанской молодежи в современный период развития Казахстана. Учет особенностей социальной ответственности субъектов образовательного процесса на разных этапах их обучения может существенно скорректировать программу формирования социальной ответственности студентов педагогических специальностей.

Цель нашего исследования – изучение особенностей проявления социальной ответственности студентов педагогических специальностей начальных и старших курсов казахстанского вуза. Основная гипотеза исследования: существующие различия в структуре социальной ответственности между респондентами разных курсов на разных этапах обучения проявляются как на уровне активности, так и в направленности и регуляции.

Методы исследования и выборка. Основываясь на концепции А.И. Крупнова о многомерно-функциональной организации свойств ответственности [5], для измерения уровня развития ответственности использовались многомерно-функциональная диагностика «ответственности–110» (ОТВ–110) В.П. Прядеин и О.В. Мухлынина [6, 41], метод наблюдения. Шкалы, выделенные в опроснике, позволяют выявить проявления компонентов ответственности: активность, направленность и регуляция.

Для обработки и интерпретации полученных данных применялись методы статистической обработки данных (корреляционный анализ с использованием U-критерия Манна – Уитни) в программе SPSS. Объектами исследования стали студенты Евразийского национального университета им. Л. Гумилева (88 студентов в возрасте от 18 до 21 лет).

Результаты исследования. Средние показатели 22 переменных ответственности у казахстанских студентов разных курсов представлены в табл. 1.

Значимость различий в исследуемых группах по представленным параметрам ответственности определялась посредством применения непараметрического критерия Манна – Уитни.

Таблица 1

Показатели различных переменных ответственности у студентов 1 и 3 курсов педагогических специальностей

| Шкалы | | Ср. значение | | Значимое различие по U-критерию Манна-Уитни |
|-----------------------|-------------------------------------|--------------|-------------|---|
| | | 1 курс | 3 курс | |
| Активность | | | | |
| 1 | динамическая эргичность | 24,6 | 27,5 | + |
| 2 | динамическая аэргичность | 22,4 | 22,1 | – |
| 3 | мотивация социоцентрическая | 24,2 | 23,4 | – |
| 4 | мотивация эгоцентрическая | 23,2 | 21,2 | – |
| 5 | когнитивная осведомленность | 28,9 | 27,5 | – |
| 6 | когнитивная осмысленность | 20,3 | 22,1 | – |
| 7 | результат предметный | 25,9 | 27,9 | – |
| 8 | результат субъектный | 28,2 | 28,9 | – |
| Направленность | | | | |
| 9 | эмоциональность стеническая | 27,8 | 28,8 | – |
| 10 | эмоциональность астеническая | 25,6 | 25,1 | – |
| 11 | регуляторная интернальность | 26,1 | 29,3 | + |
| 12 | регуляторная экстернальность | 22,7 | 20,43 | – |
| 13 | трудности личностные | 24,2 | 23,9 | – |
| 14 | трудности операциональные | 24,3 | 22,9 | – |
| Регуляция | | | | |
| 15 | стремления инструментально-стилевые | 25,5 | 27,3 | – |
| 16 | стремления содержательно-смысловые | 24,7 | 25,6 | – |
| 17 | интуиция | 23,2 | 23,1 | – |
| 18 | экстраполяция | 25,3 | 28,7 | + |
| 19 | эмпатия к близким | 26,2 | 28,7 | + |
| 20 | эмпатия к окружающим | 25,8 | 28,9 | + |
| 21 | взятие ответственности на себя | 25,0 | 25,9 | – |
| 22 | искренность | 24,0 | 18,5 | + |

Сравнение полученных диагностических показателей двух групп испытуемых (1 и 3 курсов педагогических специальностей казахстанского вуза) позволяет выявить у студентов начальных курсов чаще встречающиеся признаки ситуативного проявления социальной ответственности, по сравнению со студентами старших курсов, у которых показатели выраженности характеристик ответственности в среднем выше (по 12 показателям).

Анализ такой переменной как «аэргичность» позволяет отметить, что уровень самостоятельности, стабильного поведения без дополнительного контроля у студентов казахстанского вуза от начального до старших курсов значительно возрастает. К 3 курсу показатель динамической эргичности составляет 27,5. Другими словами, повышается стремление к исполнительности и тщательному выполнению сложных и ответственных заданий.

Статистически значимое различие наблюдается в проявлении регуляторной интернальности: у студентов 1 курса наблюдается некоторая независимость от внешних обстоятельств при выполнении ответственных дел, они не ищут внешние причины своего неуспеха. У студентов 3 курсов это свойство выражено еще более ярче: они готовы выполнять ответственные задания, не стремятся их избегать.

В характеристиках регуляции обнаружены статистически значимые различия по «экстраполяции», «эмпатии к близким», «эмпатии к окружающим». Показатели по данным параметрам возрастают от начальных курсов к старшим. Другими словами, студенты старших курсов становятся более продуманными и осознающими последствия от своих действий и поступков. По результатам тестирования они также «более склонны к сопереживанию и соучастию в решении проблем близких людей и окружающих, готовы прийти на помощь» чаще по сравнению со студентами начальных курсов.

Статистически значимым оказалось различие в оценке такой переменной как «искренность»: по полученным данным респонденты из числа студентов 3 курса более искренне себя ведут по сравнению со студентами 1 курсов.

Интересным рассматривается проявление когнитивной осведомленности как параметра ответственности у студентов. Показатели студентов 1 и 3 курсов указывают на высокий уровень ее проявления, что свидетельствует о несколько одностороннем понимании ответственности. На фоне повышенных показателей эргичности можно предполагать, что происходит некоторая подмена понятия «ответственность» понятием «исполнительность», которая, в свою очередь, может приводить к размыванию основ формирования профессионального самосознания студентов.

Заключение. Таким образом, изучение социальной ответственности студентов педагогических специальностей начальных и старших курсов казахстанского вуза показывает, что ее проявления от курса к курсу трансформируются в части касающейся активности, регуляции и направленности. Анализ данных по параметру «когнитивная осведомленность» указывает на то, что на всех этапах обучения требуется коррекция понимания ответственности и, соответственно, ответственного отношения.

Литература

1. Дернова М.Г. Личная ответственность как условие профессиональной социализации личности // *Профессиональное образование и общество*. – 2016. – № 4 (20). – С. 156–160.
2. Конаш О.В. Теоретические подходы к изучению представлений о профессиональной ответственности // *Социальная, профессиональная и персональная ответственность личности в современном обществе [Электронный ресурс]: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Омск, 8–10 октября 2020 г.)*. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2020. – С. 31–35.
3. Крупнов А.И. Системная диагностика и коррекция общительности: монография. – М.: РУДН, 2007. – 131 с.
4. Малинаукас Р.К. Динамика социальной ответственности студентов педвузов // *Социологические исследования*. – 2003. – № 7. – С. 135–137.
5. Прядеин В.П. Психодиагностика личности: Избранные психологические тесты: практикум / В.П. Прядеин. – Сургут: Сургутский гос. пед. ун-т, 2014. – 245 с.
6. Саенко Л.А. Социальная ответственность учащейся молодежи: результаты исследования // *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. – 2015. – № 1. – С. 267–271.

УДК 378.147

**Ю.В. Красавина, к.п.н., доцент,
Е.П. Пономаренко, старший преподаватель,
О.В. Жуйкова, к.п.н., зав.кафедрой «ИГППТР»,
Ижевский государственный технический университет им. М.Т.Калашникова,
г. Ижевск, Россия**

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРЕДСТАВЛЕНИЮ ИНФОРМАЦИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Цель публикации – представить рекомендации по обучению студентов с нарушением слуха с использованием различных источников информации, сформулированные по результатам исследования особенностей восприятия и обработки информации в зависимости от вида ее носителя. В статье приведены особенности процесса обучения студентов с нарушением слуха, общие рекомендации по обучению данной категории студентов и рекомендации по разработке электронных обучающих ресурсов.

Ключевые слова: нарушение слуха, электронные ресурсы.

**Yu.V. Krasavina, PhD, Associate professor,
E.P. Ponomarenko, senior lecturer,
O.V. Zhuykova, Ph.D., head of the department,
Kalashnikov Izhevsk State Technical University,
Izhevsk, Russia**

RECOMMENDED GUIDELINES FOR EDUCATIONAL PRACTICES WHEN TEACHING DEAF AND HARD-OF-HEARING STUDENTS

Abstract. The paper is aimed at presenting recommendations for teaching deaf and hard-of-hearing students using various sources of information. The recommendations are based on the results of a study on perception and processing of information triggered by different platforms. The article briefly describes the learning profile of deaf and hard-of-hearing students, general recommendations for teaching them and recommendations for the development of e-learning resources.

Keywords: research activities, professional training, student, education, potential, risks.

В Ижевском государственном техническом университете имени М.Т. Калашникова в 2019-2021 годах проводилось исследование, посвященное изучению эффективности использования различных форм и источников информации для обучения глухих и слабослышащих студентов. Проведенное исследование включало эксперименты с использованием видео, разных видов графики, а также распечатанных и электронных текстов [1], [4].

В целом, полученные данные по разнице восприятия информации студентами с инвалидностью по слуху при использовании разных источников информации, согласуются с результатами экспериментов отечественных и зарубежных исследователей для участников с нормой здоровья. Так, получены данные о большем количестве ошибок при работе с электронными текстами, что согласуется с проведенными ранее исследованиями [8; 11; 13] и др.; вывод о предпочтительном использовании диаграмм для представления последовательных и иерархических связей [4] согласуется с работами В. Шнотц [12] и др. Важно отметить, однако, что упомянутые исследования в области изучения влияния носителя информации на когнитивные процессы и навыки чтения и письма не включали людей с инвалидностью по слуху, поэтому результаты данного исследования обладают новизной как в России, так и за рубежом.

Оригинальными также представляются результаты данного исследования о лучших результатах по использованию кратковременной памяти при запоминании с интерактивной доски и лучшем выполнении заданий на внимательность при работе с бумагой как для студентов с инвалидностью по слуху, так и без нее. Результаты, показывающие предпочтительное использование субтитров (в сравнении с сурдопереводом) при просмотре текстов общекультурной и общетехнической тематики для студентов с инвалидностью по слуху [2], согласующиеся с теорией мультимедийного обучения Р. Майера [9], могут быть использованы в научной дискуссии об использовании жестового языка и текстовых субтитров для адаптации видеоматериалов, которая также является относительно малоизученной областью.

Полученные данные о положительном опыте использования форматов микрообучения и эффективности модели геймификации PBL для улучшения вовлеченности и мотивации глухих и слабослышащих в рамках электронного обучения также согласуются с результатами исследований для лиц без инвалидности по слуху [6; 7; 10] и др.

Уникальными являются результаты анализа основных проблем студентов с инвалидностью по слуху при выполнении работ по английскому языку на разных носителях информации (в электронной и бумажной форме). Выводы по наиболее часто встречающимся ошибкам у данной категории студентов совпадают с результатами других исследований [5], однако проведенное нами исследование позволило выявить разницу при работе с иноязычными текстами в разных форматах.

Полученные в рамках исследования данные по низкому интегральному показателю общего уровня интеллектуального развития и замедленному темпу работы студентов с инвалидностью по слуху [3] подтверждают и дополняют выводы исследователей в области психологии лиц с нарушением слуха

(И.М. Соловьев и др.). Кроме того, у глухих и слабослышающих студентов недостаточно развито и умение оценить свою реальную способность к выполнению заданий, что также соответствует выводам некоторых исследователей для участников экспериментов без нарушений слуха.

Таким образом, в исследовании получены ответы на некоторые вопросы, касающиеся целесообразности использования бумажных и цифровых носителей информации для достижения различных учебных целей, а также выбора определенной формы представления информации. Хотя в целом значительных различий в использовании бумажных и цифровых носителей не выявлено, получены данные об их влиянии на эффективность кратковременной памяти, выполнении заданий на внимательность, работе с электронными текстами. С учетом полученных результатов разработаны, реализованы и экспериментально проверены образовательные практики для графических и языковых дисциплин технического вуза, обоснованы дополнительные методические рекомендации для создания электронных ресурсов для студентов с инвалидностью по слуху, при разработке которых учтены особенности обучения студентов данной категории.

Особенности процесса обучения студентов с нарушением слуха, связанные с доминированием зрительного восприятия, можно разделить на следующие группы:

- дидактические – обусловлены необходимостью адаптации и максимальной визуализации учебного материала и текстового сопровождения аутентичных аудио и видео фрагментов;

- методические – направлены на обеспечение индивидуализации обучения с учетом специфики усвоения речи данной группой обучающихся и их состояния слуховой функции, на включение разных упражнений с возможностью смены деятельности в ходе занятий с целью снижения нагрузки на зрение, а также детерминированы ограниченностью применения интерактивных методов и форм обучения;

- индивидуально-типологические – вызваны инертностью мышления, низкой продуктивностью учебной деятельности и неразвитой речью; ограниченной способностью к самостоятельной учебной деятельности;

- языковые – связаны с трудностями понимания большого объема синтаксических, лексических и грамматических структур.

С учетом всего вышесказанного, сформулируем практические рекомендации для обучения студентов с нарушением слуха. Основные принципы, на которых строится их обучение включают: *принцип наглядности, принцип развития чувственного познания, принцип целенаправленного развития когнитивных процессов восприятия информации и общих интеллектуальных способностей.*

Общие рекомендации по обучению данной категории студентов включают:

- обращать особое внимание на овладение студентами терминологическим аппаратом, формировать и развивать лексический запас по дисциплине.

- Ограничить количество новых терминов для одной лекции (рекомендуемый максимум – 15).

– В начале занятия предоставлять студентам тематический план и терминологические карты.

– Базовые понятия и термины объяснять отдельно с использованием сурдоперевода, либо адаптированного текстового материала.

– Объяснение базовых понятий и терминов сопровождать примерами из практики.

– В ходе занятия всячески закреплять новую информацию, начиная периодического обращения к печатному плану лекций, и заканчивая усилением логических связей с информацией, изученной ранее.

– При работе с текстовой информацией формировать навыки абстрагирования (составление плана, извлечение ключевых слов).

– Комбинировать использование источников информации (материал, требующий усиленного внимания предоставлять в распечатанном виде);

– Больших объемы числовых данных, а также последовательные и иерархические связи представлять в виде диаграмм;

– Сопровождать диаграммы короткими пояснениями.

Рекомендации при разработке электронных ресурсов для глухих и слабослышащих студентов включают следующее:

1) глухие люди внимательны, но могут легко отвлекаться, если в периферическое поле зрения попадают зрительные объекты, поэтому электронные модули должны быть снабжены простой навигацией, элиминирующей отвлекающее воздействие.

2) Пошаговые инструкции для прохождения курса рекомендуется представлять в виде последовательных изображений, в формате анимаций или интерактивных пояснений.

3) По возможности информация должна быть представлена с использованием различных форм визуализации – рисунков, таблиц, диаграмм; больших объемы числовых данных, а также последовательные и иерархические связи лучше представлять в виде диаграмм. При этом связанные фрагменты информации в разной форме необходимо располагать так, чтобы установление связей между ними не требовало дополнительных усилий.

4) Предлагаемая типовая структура для отдельной темы электронного ресурса включает: вводное видео-словарь терминов, дублированное жестовым языком, тест на понимание основных терминов, видео по теории, дублированное субтитрами, текстовый материал, практические задания, пошаговые инструкции к выполнению, дополнительный материал.

5) Глухие люди обладают небольшой кратковременной памятью, поэтому учебные модули должны быть разбиты на небольшие подмодули, не требующие длительной работы.

6) Глухим людям требуется больше усилий, чтобы прочитать длинные тексты по причине ограниченности объема кратковременной памяти и недостатка слуховой информации, поэтому обучающие материалы не должны изобиловать большим количеством текстовой информации. Объем текстов лекций необходимо сокращать (4–5 страниц). При подготовке текстов необходимо

учитывать лингвистические особенности данной группы студентов: использовать преимущественно простые предложения, состоящие из существительных и глаголов.

7) Видеоматериалы лучше дублировать текстовыми субтитрами, упрощая конструкции предложения, однако основные термины по теме рекомендуется записывать отдельным видео, с участием сурдопереводчика. При дубляже видео субтитрами необходимо учитывать замедленную скорость чтения. При этом субтитры не должны быть слишком маленькими по размеру (размер шрифта не менее 67), должны быть статичными и демонстрироваться на экране не менее 4 секунд (одно предложение), чтобы студенты успели их прочитать.

8) Необходимо обеспечить психолого-педагогическое сопровождение, под которым понимается своевременное оказание компетентной помощи студенту при возникновении у него затруднений в работе с электронным курсом.

9) Задания курса рекомендуется проектировать по принципу «от простого к сложному».

Для интенсификации вовлеченности студентов в течение семестра рекомендуется использовать разные форматы электронного обучения, в том числе формат электронного марафона с использованием элементов геймификации.

Литература

1. Красавина Ю.В., Пономаренко Е.П., Серебрякова Ю.В., Жуйкова О.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе технического вуза при обучении студентов с нарушением слуха // *Перспективы науки и образования*. – 2021. – № 4 (52). – С. 418–435. – DOI 10.32744/pse.2021.4.28.

2. Красавина Ю.В., Пономаренко Е.П., Жуйкова О.В., Серебрякова Ю.В. Адаптация видеоматериалов для обучения глухих и слабослышащих студентов // *Сибирский педагогический журнал*. – 2021. – № 1. – С. 101–107. – DOI 10.15293/1813-4718.2101.11.

3. Пономаренко Е.П., Красавина Ю.В., Жуйкова О.В., Серебрякова Ю.В. Исследование особенностей интеллектуальных и когнитивных процессов студентов с нарушением слуха в техническом вузе // *Педагогический имидж*. – 2019. – Т. 13. – № 4 (45). – С. 664–675. – DOI 10.32343/2409-5052-2019-13-4-664-675.

4. Пономаренко Е.П., Красавина Ю.В., Жуйкова О.В., Серебрякова Ю.В. Формы графического представления информации как фактор эффективности обучения студентов с нарушениями по слуху // *Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина*. – 2020. – № 4. – С. 60–75. URL: <https://lengu.ru/mag/vestnik-leningradskogo-gosudarstvennogo-universiteta-imeni-a-s-pushkina/archive/35>

5. Domagała-Zyśk E. Overcoming difficulties in second language acquisition by deaf and hard of hearing participants of English as a foreign language classes // *Social distance towards individuals with disability as a problem in special pedagogy. V II. Socio-Educational Context*. Maria Curie-Skladowska University Press. Lublin, 2012. – С. 99–115.

6. Halbach, T. and Solheim, I. Gamified micro-learning for increased motivation: an exploratory study // *Proceedings of 15th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2018)*. – 2018.

7. Huang B., Hew K.F. Do points, badges and leaderboards increase learning and activity: A quasi-experiment on the effects of gamification // *The 23rd International Conference on Computers in Education (ICCE 2015) / ed. by H. Ogata, W. Chen, S.C. Kong, F. Qiu*. – Hangzhou, China: Asia-Pacific Society for Computers in Education, 2015. – P. 275–280.

8. Mangen A., Walgermo B.R., Brønnick K. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International journal of educational research*. – 2013. – Т. 58. – С. 61–68.

9. Mayer R.E. Multimedia learning: Are we asking the right question? *Educational Psychologist*. – 1997. – № 32. – С. 1–19.

10. Nikou, S. A micro-learning based model to enhance student teachers' motivation and engagement in blended learning // K. Graziano (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (AACE)*. – 2019. – С. 509–514.

11. Rasmusson M. Reading paper – Reading screen: A comparison of reading literacy in two different modes. *Nordic Studies in Education*. – 2015. – № 35. – С. 3–19.

12. Schnotz W. Some Remarks On The Commentary On The Relation Of Dual Coding And Mental Models In Graphics Comprehension. *Learning and Instruction*. – 1993. – № 3. – С. 247–249.

13. Singer L.M., Alexander P.A. Reading across mediums: Effects of reading digital and print texts on comprehension and calibration. *The journal of experimental education*. – 2017. – Т. 85. – № 1. – С. 155–172.

УДК 37.035

*А.В. Краснова, аспирант,
Р.А. Валеева, д.п.н., профессор
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

СОДЕРЖАНИЕ И КОМПОНЕНТЫ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Актуальность данного исследования заключается в том, что в настоящее время значительно увеличилась необходимость общества в выпускниках вузов, способных к самостоятельным, автономным решениям и поступкам, которые не боятся брать на себя ответственность в типичных и незнакомых социальных ситуациях, умеющих выбирать рациональный путь, формулировать цель деятельности и видеть наперед ее результаты. Благодаря этому категория социальной ответственности проявляется личностным качеством любого будущего специалиста различных сфер. Социальная ответственность характеризуется высоким чувством долга, умением принятия быстрых и правильных решений, проявлением позитивных эмоций, высокой мотивацией, прогнозированию последствий своих действий. Таким образом, социальная ответственность является ценностью и важной чертой российской молодежи, а ее развитие – одной из главной педагогической задачей. Проблема социально ответственного поведения, безусловно, беспокоит многих исследователей различных научных сфер, однако основные компоненты социальной ответственности студентов и их содержание не изучены и не раскрыты в полной мере. **Цель статьи:** выявить содержание и компоненты социальной ответственности студентов вуза. **Методы исследования:** анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, метод сравнительного анализа, синтез характеристик социальной ответственности для выделения ее компонентов. **Выводы:** В статье рассмотрены основные подходы к определению социальной ответственности, определены основные компоненты социальной ответственности студентов вуза, показан широкий потенциал внеаудиторной деятельности вуза в процессе формирования социальной ответственности. Значимость полученных результатов заключается в последующем составлении модели педагогического сопровождения развития социальной ответственности студентов вуза во внеаудиторной деятельности.

Ключевые слова: социальная ответственность, внеаудиторная деятельность, компоненты социальной ответственности.

A.V.Krasnova, student,
R.A.Valeeva, Dr.PhD, professor
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia

THE CONTENT AND COMPONENTS OF UNIVERSITY STUDENTS' SOCIAL RESPONSIBILITY

Abstract. *The relevance of this study lies in the fact that at present the society's need for university graduates has significantly increased, capable of independent, autonomous decisions and actions, who are not afraid to take responsibility in typical and unfamiliar social situations, who can choose a rational path, formulate the goal of activity and see the results in advance. Due to this, the category of social responsibility is manifested by the personal quality of any future specialist in various fields. Social responsibility is characterized by a high sense of duty, the ability to make quick and correct decisions, the manifestation of positive emotions, high motivation, and the ability to predict the consequences of one's actions. Thus, social responsibility is a value and an important feature of Russian youth, and its development is one of the main pedagogical tasks. The problem of socially responsible behavior, of course, worries many researchers in various scientific fields, however, the main components of students' social responsibility and their content have not been studied and not fully disclosed. **The purpose of the article:** to reveal the content and components of the social responsibility of university students. **Research methods:** analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem, the method of comparative analysis, the synthesis of the characteristics of social responsibility to highlight its components. **Conclusions:** The article considers the main approaches to the definition of social responsibility, identifies the main components of the social responsibility of university students, shows the wide potential of extracurricular activities of the university in the process of forming social responsibility. The significance of the results obtained lies in the subsequent compilation of a model of pedagogical support for the development of social responsibility of university students in extracurricular activities.*

Keywords: social responsibility, extracurricular activities, components of social responsibility.

В настоящее время социальная ответственность выступает важным личностным качеством любого студента и соответственно будущего специалиста. Данная категория в первую очередь базируется на чувстве ответственности в принятии решений за себя и свою команду, умении сотрудничать, степени вовлечения в общественную работу. Социально ответственная личность выделяется эмоционально-волевыми качествами, позитивным мышлением, лидерскими качествами, развитыми коммуникативными навыками. Таким образом, студенты вуза должны быть социально ответственными личностями, обладая сильным внутренним стержнем, для успешного собственного будущего, будущего родных, знакомых, города и страны. Личность, которая стремится развивать в себе социальную ответственность, безусловно, замотивирована на активное взаимодействие с людьми, регулярное включение во всевозможные социальные роли, умея при этом соотносить свою деятельность и ее результаты с нормами общества.

Проблемой ответственного поведения личности занимаются многие исследователи различных научных направлений. И, безусловно, данная проблема является актуальной во все времена жизни общества. Так, еще в Древней Греции философы Платон и Аристотель сопоставляли ответственность с осознанным и свободным поступком личности. Социологи В.С. Барулин [2], Н.А. Го-

ловко [3] изучали проблему социальной ответственности с философской позиции; С.Ф. Анисимов [1], О.Г. Дробницкий [4], изучали ответственность с нравственных позиций; Н.А. Минкина [9], Н.И. Фокина [10] исследовали формирование социальной ответственности личности в среде социальных изменений.

В педагогической науке и практике формирование социальной ответственности несет за собой огромную роль в системе воспитания личности в любом высшем учебном заведении. Образовательная среда вуза способствует формированию важных профессиональных и личностных качеств, включению в общественную жизнь вуза, взаимодействию с социальной средой, развитию социальной активности студентов. И внеаудиторная деятельность занимает в данной системе особенное место. Ведь в ходе осуществления именно внеаудиторной деятельности благодаря участию и организации совместных мероприятий, школ актива, концертов и форумов у студентов активно формируется социальная ответственность.

Для составления модели педагогического сопровождения развития социальной ответственности студентов вуза во внеаудиторной деятельности необходимо выявить содержание и компоненты социальной ответственности. Благодаря анализу психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что социальная ответственность представлена с помощью четырех структурных компонентов:

1. Мотивационной;
2. Когнитивный;
3. Деятельностный;
4. Рефлексивный.

Определив структурные компоненты социальной ответственности, важно выявить и обосновать основные критерии, а также показатели их сформированности. Уровень социальной ответственности студента отображается с помощью разницы степени развития мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов. Разработка критериев, благодаря которым можно оценить уровень социальной ответственности личности, реализуется с учётом требований к их подтверждению. Данные требования были выявлены докторами педагогических наук Л.Н. Макаровой [8] и И.Ф. Исаевым [5]. К ним относят следующее:

1. Критерии должны проявляться через определенное количество качественных показателей, благодаря которым, можно провести оценку выраженности исследуемого качества;
2. Критерии должны показывать динамику исследуемого качества во времени и в культурно-педагогическом пространстве;
3. Критерии должны учитывать основные виды педагогической деятельности;
4. Критерии должны быть понятны всем участникам педагогического процесса.

Первым компонентом социальной ответственности выступает мотивационный компонент. Важным личностным образованием выступают мотивационно-ценностные ориентации. Именно они способствуют формированию осознанного отношения личности к общественным реалиям и определяют мотива-

цию его поведения. Таким образом, развитие ценностей и мотивационных ориентаций личностью неразрывно связано с развитием социальной ответственности. На первых этапах профессиональной деятельности будущего специалиста мотивами поведения могут выступать как личностные ценности – заинтересованность, самореализация, возможность сделать карьеру, развитие профессиональных навыков, так и социальные – помощь и поддержка близкого окружения, чувство долга перед собой, семьей, своими друзьями, городом и даже страной. Следовательно, именно личностные и социальные ценности следует относить к критериям мотивационного компонента социальной ответственности личности. Также одним из важных условий развития мотивационного компонента социальной ответственности является результат социальной адаптации первокурсников. Ведь именно от него зависит готовность студента быть нужным в обществе, поскольку главными ориентирами личности в жизни являются именно социальные ценности. Успешной социальной адаптации студентов способствует успешная коммуникация, доброжелательная атмосфера между первокурсниками, старшекурсниками, педагогами и другими участниками воспитательного и образовательного процесса. В совместных внеаудиторных мероприятиях у студентов-первокурсников формируется активная, творческая жизненная позиция, происходит осознание важности и значимости выбранной профессии, приобщение к традициям университета.

Вторым компонентом социальной ответственности считается когнитивный компонент. Именно социальная осведомленность является критерием оценки сформированности данного компонента. Этот критерий объясняют следующие показатели: понимание личностью социальных фактов, а также осознание, принятие и соблюдение основных социальных норм и ценностей. Социальная осведомленность – это навык, который каждый должен развивать в себе самостоятельно. В широком смысле социальная осведомленность определяется как понимание и осознание окружающего нас мира. Данное понятие объединяет в себе среду, культуру, людей и сообщества, общественные нормы, социальное окружение. При этом каждый раз личность имеет определенную социальную роль в обществе. Социальная роль в словаре социолингвистических терминов определяется как нормативно одобренный обществом образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную социальную позицию [6].

Третьим компонентом социальной ответственности студентов является деятельностный компонент. Критерием его сформированности является социальная включенность студента в общественные объединения и творческие коллективы вуза, участие во внеаудиторных мероприятиях, инициативность при организации студенческих событий в жизни института, вуза, города, а также стремление к принятию дополнительных обязанностей. Именно процесс совместной деятельности, который происходит благодаря взаимодействию личности с членами общества, представляется как многоплановая и многоуровневая активность студентов. Данная активность способствует личностному росту, самоопределению, самореализации, развитию лидерских качеств и коммуникативных навыков, а также подготовке к конкурентной борьбе в современном обществе.

Четвертым компонентом социальной ответственности студентов вуза выступает рефлексивный компонент. Критерием рефлексивного компонента можно считать социальную самостоятельность, проявляющуюся в таких показателях, как умение оценивать и прогнозировать личные и социальные последствия собственных поступков и действий, умение проводить рефлексию своего поведения, а также способность к эмпатии. Таким образом, к данному критерию можно отнести развитие эмоционального интеллекта. Если судить о социальной осведомленности с позиции эмоционального интеллекта, то социальная осведомленность определяется как способность точно понимать эмоции и чувства других людей и сопереживать им. А социальная самостоятельность, будучи одним из главных качеств личности, выражается в умении формулировать определенную цель, ставить задачи, находить варианты и выбирать рациональный путь для осуществления поставленной цели. При этом следует действовать сознательно и инициативно не только в привычной обстановке, но и в новых условиях, требующих принятия быстрых и нестандартных решений [7].

Таким образом, можно сделать вывод, что проблема социальной ответственности студентов в высшей школе представляет собой одну из важных задач, исследуемых в настоящее время в педагогике. В статье определены основные компоненты социальной ответственности студентов вуза и их содержание: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный, а также показан широкий потенциал внеаудиторной деятельности вуза в процессе формирования социальной ответственности. Значимость полученных результатов заключается в последующем составлении модели педагогического сопровождения развития социальной ответственности студентов вуза во внеаудиторной деятельности. Ведь внеаудиторная деятельность важна наряду с учебной, поскольку в нашем современном образовании понятия обучения и воспитания неразрывно связаны. Как правило, большинство студентов участвующих во внеаудиторной жизни, имеют хорошую и отличную успеваемость в учебе, умеют правильно организовать необходимые интеллектуальные формы отдыха и развлечений. Внеаудиторная деятельность, заставляя работать над собой, закаляет характер психологически, развивает коммуникабельность, способность работать в коллективе, и в то же время затраченные усилия бумерангом возвращаются к студенту при усвоении учебной программы в виде самомотивации, устремленности к достижению цели, что, мы уверены, помогают формировать социально ответственного студента. Целью нашего дальнейшего исследования является разработка модели педагогического сопровождения развития социальной ответственности студентов вуза во внеаудиторной деятельности, а также опытно-экспериментальная проверка эффективности данной модели в формировании социальной ответственности у студентов опытно-экспериментальным путем.

Литература

1. Анисимов, С.Ф. *Мораль и поведение* / С.Ф. Анисимов. – М.: Мысль, 2005. – 158 с.
2. Барулин, В.С. *Социальная философия* / В.С. Барулин. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 560 с.
3. Головкин, Н.А. *Мораль: сознание и поведение* / Н.А. Головкин. – М.: Наука, 2006. – 207 с.

4. Дробницкий, О.Г. Понятие морали / О.Г. Дробницкий. – М.: Наука, 1994. – 378 с.
5. Исаев, И.Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И.Ф. Исаев // Дис. д-ра пед. наук. – Белгород, 1993. – 449 с.
6. Кожемякина, В.А. Словарь социолингвистических терминов / В.А. Кожемякина, Н.Г. Колесник, Т.Б. Крючкова, О.С. Парфенова, Ю.В. Трушкова. – М.: Институт языкознания РАН, 2006. – 312 с.
7. Макаренко, А.С. Проблемы школьного советского воспитания / А.С. Макаренко. – М.: АПН, 1958. – Т. 5. – 558 с.
8. Макарова, Л.Н. Теоретические основы развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя высшей школы / Л.Н. Макарова // Дис. д-ра пед. наук. – Белгород, 2000. – 448 с.
9. Минкина, Н.А. Воспитание ответственностью / Н.А. Минкина. – М.: Высш. шк., 1990. – 143 с.
10. Фокина, Н.И. Современная западная философия / Н.И. Фокина. – М.: Проспект, 2009. – 327 с.

УДК 378

Ф.М. Кремень, к.п.н., доцент
С.А. Кремень, к.пед.н., доцент
Смоленский государственный университет
г. Смоленск, Россия

ВЫБОР ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ ВЫПУСКНИКАМИ ШКОЛ В УСЛОВИЯХ ПРОДОЛЖАЮЩЕЙСЯ ПАНДЕМИИ COVID-19

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы выбора педагогической профессии выпускниками школ и поступления в вуз в условиях продолжающейся пандемии, влияние которой на сферу образования рассматривается в науке как долгосрочный качественный процесс. Отмечается признание значимости педагогической профессии в обществе и рост интереса к ней со стороны абитуриентов. Результаты проведенных авторами в 2020 и в 2021 гг. опросов 186 студентов первых курсов педагогических специальностей Смоленского государственного университета показали, что большинство студентов, выбирающих профессию учителя, обладают высоким уровнем сформированности профессионального самоопределения, на который оказывают влияние разнообразные факторы: интерес к профессии, влияние семьи, активное участие в профориентационных мероприятиях. В ситуации продолжающейся пандемии выпускники постепенно адаптировались к особенностям обучения и подготовки к ЕГЭ, что позволило им успешно реализовать свои планы поступления.*

***Ключевые слова:** педагогическая профессия профессиональное самоопределение, пандемия COVID-19, выпускники школ, профессиональная ориентация, профессиональный выбор.*

F.M. Kremen, PhD, Associate professor,
S.A. Kremen, PhD, Associate professor,
Smolensk State University,
Smolensk, Russia

THE CHOICE OF TEACHING PROFESSION BY HIGH SCHOOL GRADUATES DURING THE ONGOING COVID-19 PANDEMIC

***Abstract.** The article discusses the issues of choosing a teaching profession by high school graduates and entering a university in the context of an ongoing pandemic, the impact of which on the education sector is considered in science as a long-term qualitative process. The recognition of*

the importance of the teaching profession in society and the growing interest in it on the part of enrollees is noted. The results of the surveys conducted by the authors in 2020 and in 2021 of 186 first-year undergraduate students of pedagogical specialties of the Smolensk State University showed that the majority of students choosing the teaching profession have a high level of professional self-determination, which is influenced by various factors: interest in the profession, family influence, active participation in career guidance activities. In the situation of the ongoing pandemic, graduates gradually adapted to the peculiarities of education and preparation for the Unified State Exam, which allowed them to successfully implement their admission plans.

Keywords: *the teaching profession, professional self-determination, COVID-19 pandemic, school graduates, career guidance, professional choice.*

Введение. Педагогическая профессия относится к числу самых массовых: в 2019 году число выпускников по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогические науки» составило 10 % от всех выпускников российских вузов. При этом, по сравнению с выпускниками других направлений подготовки, работают по полученной специальности 81% получивших соответствующий диплом [2]. Этот высокий показатель может свидетельствовать об осознанности профессионального выбора и высокой мотивации к педагогической деятельности.

Выбор профессии является важным этапом профессионального самоопределения в юношеском возрасте, требующим осознанного, ответственного отношения к планированию своего будущего, взвешенного согласования своих склонностей, способностей и интересов с потребностями современного рынка труда. В условиях постиндустриального общества мир профессий стремительно обновляется, однако ряд традиционных сфер деятельности продолжает сохранять свою актуальность. В этом контексте профессия педагога не теряет популярности среди абитуриентов. Научный руководитель НИУ «Высшая школа экономики» Ярослав Кузьминов отмечает: «Рост репутации направления «Педагогическое образование» за прошедшие 10 лет – это одно из самых значительных изменений как в российском высшем образовании, так и на рынке труда» [4].

На наш взгляд, можно выделить комплекс причин, обуславливающих интерес к педагогической профессии среди выпускников школ. Во-первых, в обществе сохраняется неизменно высокий социальный статус профессии, а также потребность в кадрах, гарантирующая стабильность трудоустройства. Во-вторых, взаимодействие с учителями в течение одиннадцати лет обучения делает содержание педагогической деятельности понятным для школьников и их родителей, в отличие от многих новых профессий, появляющихся на рынке труда. В-третьих, внутренняя мотивация выбора зачастую определяется примером любимого учителя или увлеченностью учебным предметом [7]. В-четвертых, педагогическое образование дает прочный фундамент знаний и компетенций, позволяющих выстраивать разнообразные альтернативные треки профессионального и личностного развития.

На протяжении двух лет важным фактором, определяющим профессиональный выбор и поступление в вузы, оставалась пандемия коронавируса. Начавшись в 2020 году, она оказала существенное влияние на функционирование всех социальных институтов, включая систему образования, которая одной

из первых была вынуждена в короткие сроки полностью перестроить свою работу. Практически в режиме реального времени исследователи всего мира стали обобщать данные по переходу национальных систем образования в новые условия: анализировались возможности технической оснащённости школ, готовность педагогов к дистанционному обучению, доступность технологий дистанционного обучения для семей, риски усиления социального неравенства в доступе к образованию, рассматривались вопросы эффективности принимаемых правительствами мер [8; 10–12]. На протяжении 2020 года было опубликовано значительное количество аналитических отчетов и результатов исследований по данной тематике за рубежом и в России, посвященных разным сторонам работы педагога: от сложностей освоения новых технологий и организации процесса обучения, до повышения статуса и социальной значимости профессии [13; 9; 6]. Отдельное внимание уделялось проблемам профессиональной подготовки учителей, особенно в ее практической части [1].

Проведенное нами в 2020 году исследование первокурсников [5; 14], обучающихся по программам педагогического образования, показало, что ситуация пандемии и переход на дистанционное обучение оказали значимое влияние на подготовку к ЕГЭ и поступление в вуз: треть опрошенных студентов вынуждены были изменить свои планы. При этом важными факторами успешной реализации учебно-профессиональных планов абитуриентов явились осознанный выбор будущей профессии и целенаправленная подготовка к поступлению.

По мнению исследователей, в 2021 году закрепились определенные изменения в поведении абитуриентов, вызванные обучением и поступлением в условиях коронавируса. Новая реальность образования с одной стороны обусловлена технологической и методической перестройкой: развитием гибридного характера обучения, активным внедрением различных элементов цифрового образования. Но также затрагивает сущностные смыслообразующие аспекты образования. В частности, происходит переосмысление значимости традиционных сфер деятельности, к которым относится и труд педагога. По мнению ректора МГПУ Игоря Реморенко: «Педагогическое образование стало популярным потому, что практики развития человека стали распространяться за пределы системы образования. Сегодня разные отрасли нуждаются в кадровом обновлении: необходимо наращивать компетенции, работать с воображением, способствовать формированию творческого мышления» [4].

По данным мониторинга качества приема в вузы 2021 года госзадание на «Педагогическое образование» возросло на 17 %. При этом качество приема на педагогические программы улучшилось, о чем свидетельствует рост среднего балла на 1,1, однако количество поступающих на платный прием снизилось. Все эти данные в совокупности свидетельствуют о неизменном спросе педагогического образования на региональных рынках труда, а также наличии своей «целевой группы» абитуриентов [3].

В настоящее время влияние пандемии на развитие образования всех уровней рассматривается как долгосрочный процесс, вызвавший качественные сдвиги не только в технологического, но и содержательного характера. В этой связи необходимо продолжать исследование по определению условий выбора

учительского труда выпускниками, а также, влияния обучения в ситуации пандемии на реализацию их планов.

Цель исследования. Выявить каким образом условия продолжающейся пандемии COVID-19 влияют на профессиональное самоопределение выпускников школ, поступивших в вузы на программы педагогического образования.

Методы исследования. Для определения особенностей профессионального выбора в период пандемии мы использовали авторскую анкету, включающую два блока вопросов: о профессиональном самоопределении учащихся и их оценке трудностей обучения, подготовки и поступления в вуз в условиях пандемии и дистанционного обучения.

База исследования. Опросы проводились в сентябре 2020 г. и 2021 г. среди студентов 1 курса бакалавриата направления подготовки «педагогическое образование (с двумя профилями)» очной формы обучения Смоленского государственного университета. Всего в опросах приняли участие 97 человек в 2020 году и 89 – в 2021 году, что составляет более 40 % от общего количества ежегодно поступающих на педагогические программы.

Результаты опросов подсчитывались отдельно по двум группам (далее группы В20 и В21), затем был проведен сравнительный анализ.

Общая характеристика выборки. Практически все опрошенные, поступили в вуз сразу после окончания школы за исключением 3 человек, пришедших после колледжа. 84,5 % студентов В20 г. и 87,6 % В21 – женского пола, что в целом согласуется с восприятием педагогической профессии, как относящейся преимущественно к фемининной группе. Соотношение обучающихся на бюджете и платно: среди поступивших в 2020 году – 48,5 % и 51,5 %, среди поступивших в 2021 году – 64 % и 36 %. По критерию материального положения большинство первокурсников относит свою семью к среднему достатку (66 % и 69,7 %). В 2021 году значительно снизилось количество поступивших из малообеспеченных семей – 9,2 % по сравнению с 18,5 % первокурсников 2020 года. Также в 2021 году отмечается рост поступивших из районных центров и сельских поселений: на 9,8 % и 5,3 % соответственно. Последние показатели что можно объяснить увеличением количества бюджетных мест, обратной стороной которого стало снижение количества платного приема и в целом падение доходов семей, стремящихся дать высшее образование своим детям.

Результаты исследования. Ситуация профессионального самоопределения у обеих групп опрошенных наблюдается схожая: более 70 % отметили, что выбрали для себя педагогическую профессию осознанно, только 26,8 % из группы В20 и 29,2 % В21 поступили на данное направление подготовки под влиянием внешних обстоятельств. Анализ ответов на вопросы, касающиеся направлений школьной профориентационной работы и различных факторов, влияющих на профессиональное самоопределение, позволяет выявить следующие тенденции. Около половины опрошенных из обеих групп обучались в классе с универсальным профилем, более 40 % – с профилем, соответствующим специализации факультета. Очевидно, что профилизация в старшей школе не является ключевым фактором выбора профессии. Среди проводимых в школе профориентационных мероприятий чаще упоминаются: профессиональная

диагностика (57,7 % и 61,8 % соответственно), встречи с представителями вузов и колледжей (около 50 % в каждой группе), экскурсии в различные организации и на предприятия (22,7 % и 27 %), (профориентационные беседы с психологом и педагогом (21,6 % и 34,8 %), предмет «Проориентация» (20,6 % и 18 %). Только пятая часть опрошенных из обеих групп заявила об отсутствии подобных мероприятий в их школе. Можно констатировать, что в школах проводятся профориентационные мероприятия различного формата, при этом в 2020–21 учебном году их количество возросло. Что касается собственной активности в процессе профессионального выбора, то около 90 % опрошенных интересовались вопросами о будущей профессии и карьерном развитии. При этом основными источниками информации называются Интернет-ресурсы вузов (84,5 % и 85,4 %), родственники/знакомые (67 % и 71,9 %). Несмотря на то, что речь идет о студентах педагогических специальностей, школьных учителей в качестве источников информации упоминают значительно реже (21,6 % и 28,1 %), что, на наш взгляд свидетельствует о популярности педагогической профессии в целом, чем о желании следовать примеру конкретного педагога. Только 30 % первокурсников из обеих групп твердо определились с будущей профессией на момент опроса, еще треть, предпочитающих педагогическую деятельность, считают, что на выбор места работы влияет большое количество факторов. В любом случае 95 % опрошенных имеют определенные профессиональные планы, что свидетельствует об осознанном профессиональном выборе. Это же доказывает тот факт, что несмотря на пандемию 72,2 % студентов В20 и 88,8 % В21 не поменяли планы поступления. Только 16,5 % и 10,1 % соответственно изменили место поступления из-за низких баллов ЕГЭ. Можно предположить, что на показатели 2021 года оказали дополнительное влияние изменения условий поступления, а именно введение «одной волны» зачисления, которые требовали принятия однозначных решений.

Обучение и подготовку к поступлению в 2020 и 2021 гг. студенты охарактеризовали следующим образом. Среди основных сложностей перехода на дистанционное обучение респонденты обеих групп отметили увеличение количества домашних заданий (56,7 % и 57,3 %), нехватку непосредственного взаимодействия с учителями (51,5 % и 47,2 %), а также изменение распорядка дня (27,8 % и 38,2 %). При этом студенты из группы В21 чаще отмечали, что быстро адаптировались к новым условиям: 38,2 % против 20,6 % студентов В20, что очевидно свидетельствует о сложных условиях перестройки всего учебного процесса в начале пандемии. 57,3 % студентов, поступивших в 2021 году, отмечали, что в выпускном классе легко адаптировались к смене форматов обучения. Дополнительно мы уточнили у них, какие формы дистанционного обучения преобладали в 10-ом и 11-ом классах, и выяснили, что наиболее распространенным являлось выполнение письменных заданий, которые отсылались на электронную почту или в социальные сети учителей. В 10 классе это практиковалось в 75,3 %, в 11 классе – в 56,2 % случаев. Очевидно, что преобладание такого способа обучения не могло не повлиять на успеваемость. Однако, 49,5 % выпускников 2020 года отмечали повышение успеваемости и только 14,4 % ее снижение. Прочувшиеся на год больше в таких условиях опро-

шенные В21 показали другие результаты: у 24,8 % успеваемость повысилась в целом или по отдельным предметам, в 23,5 % случаев она, напротив, снизилась. По нашему мнению, результаты группы В21 показывают более реалистичную картину: с одной стороны, педагоги адаптировались к новым условиям учебного процесса и стали более адекватно оценивать учащихся, с другой стороны смена форматов негативно отражалась на успеваемости ряда школьников. 53,9 % выпускников 2021 года считают традиционную форму обучения в классе более эффективной, по сравнению с 9 % сторонников дистанционной формы. При этом 37,1 % отметили что результаты обучения зависят в первую очередь от желания и усилий самих школьников.

Большинство опрошенных могли уделять подготовке к ЕГЭ достаточное количество времени: 27,8 % В20 и 44,9 % В21 готовились в запланированном режиме. При этом выпускники 2020 года в 43,3 % случаев отмечали, что смогли выделить больше времени на подготовку к выпускным экзаменам как раз из-за изменения графика обучения. Число подобных случаев для выпускников 2021 года снизилось до 29,2 %. Однако были и те, кому не хватало времени на подготовку: 23,7 % и 15,7 % соответственно. Также более 30 % опрошенных из обеих групп отмечали, что учителя не могли уделять им достаточного времени для подготовки к ЕГЭ. Несомненно, что организация учебного процесса и подготовки к экзаменам в условиях дистанционного или смешанного обучения повлияли на итоговые результаты выпускников. Несмотря на возросшую успеваемость, 48,5 % респондентов В20 получили результаты ЕГЭ ниже предполагаемых. Среди опрошенных в 2021 году их число уменьшилось до 37,1 %. Напротив, количество удовлетворенных своими баллами возросло с 29,9 % до 44,9 %. Мнение респондентов разных лет поступления о дистанционной системе приема в вузы очень схоже: к ее преимуществам относят удобство подачи документов (47,4 % и 49,4 %), в том числе из других регионов (53,6 % и 59,6 %). Негативная оценка технических сложностей при подаче документов снизилась с 38,1 % до 25,8 %. Возможно это произошло за счет появления в 2021 году возможности личного присутствия в приемной комиссии, которой воспользовались 28,1 % абитуриентов.

Заключение. Сравнение данных исследований за два года показывает, что процесс обучения и подготовки к ЕГЭ в условиях перехода на дистанционное обучение у обеих групп опрошенных вызывал ряд трудностей (увеличение количества домашних заданий, нехватка объяснений учителя, изменение распорядка дня), но при этом процесс адаптации в 2021 году стал проходить легче по сравнению с 2020 годом. У выпускников 2021 года подготовка к ЕГЭ была лучше организована, что отразилось на более высокой удовлетворенности результатами экзаменов. Несмотря на сложности, обе группы опрошенных характеризуются устойчивыми планами поступления и дальнейшей работы по специальности. Первокурсники педагогических программ 2021 года показывают более высокую внутреннюю мотивацию к педагогической профессии в том числе за счет более активного участия в разнообразных формах профориентационной работы (диагностика, консультирование и др.), а также влияния родителей и педагогов. Среди социально-демографических характеристик опрошен-

ных выделяются пол (традиционно женский), средний материальный доход семей и преобладание проживающих в районных центрах и сельской местности. В период пандемии учительская профессия не только сохраняет свою важность, но и становится еще более привлекательной для молодежи за счет возрождающейся общественной значимости, востребованности на рынке труда, стабильности, традиционности, ценность которых в условиях глобальных вызовов заметно возрастает. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ сопровождения профессионального и карьерного самоопределения абитуриентов и студентов, выбравших педагогическую профессию, в рамках дисциплин психолого-педагогического цикла.

Литература

1. Баклашова Т.А. Педагогическое образование в период пандемии COVID-19: объединяя теорию и практику // *Общество: социология, психология, педагогика*. – 2021. – № 5. – С. 136–140. <https://doi.org/10.24158/spp.2021.5.23>.
2. Индикаторы образования: 2022: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, О.А. Зорина и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2022. – 532 с.
3. Качество приема в российские вузы: 2021 (результаты 11-го мониторинга). [Электронный ресурс]. – <https://www.hse.ru/ege2021/> (дата обращения: 21.03.2022).
4. Качество приема в российские вузы: 2021 Выпуск 2. Укрупненные предметные группы (направления и специальности). [Электронный ресурс]. – <https://www.hse.ru/ege2021-2/> (дата обращения: 21.03.2022).
5. Кремень Ф.М, Кремень С.А. Влияние пандемии Covid-19 на профессиональное самоопределение выпускников школ, поступивших в вуз / *Педагогическое образование: новые вызовы и цели. VII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. II*. – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – С. 140–147.
6. Кремень Ф.М, Кремень С.А. Вызовы педагогической профессии в период пандемии COVID-19 / *Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения»: сборник научных статей*. – Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск, 2021. – С. 289-296.
7. Кремень Ф.М., Кремень С.А. Учитель как ролевая модель в профессиональном самоопределении школьников // *Журнал педагогических исследований*. 2017. – Т. 2. – № 6. – С. 13–21.
8. *Общество и пандемия: опыт и уроки борьбы с COVID-19 в России*. – М.: Издательский дом «Дело», 2020. – 744 с. [Электронный ресурс]. – https://www.iep.ru/files/publications/COVID-19_2020.pdf.
9. Сапрыкина Д.И. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей / Д.И. Сапрыкина, А.А. Волохович // *Аналитический бюллетень НИУ ВШЭ об экономических и социальных последствиях коронавируса в России и в мире*. – М.: НИУ ВШЭ. – 21.05.2020. – № 2. – С. 104–118 [Электронный ресурс]. – <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/435321435.pdf>.
10. Фрумин И.Д. Трансформация образования в условиях пандемии / И.Д. Фрумин, С.М. Брызгалова, С.И. Заир-Бек и др. // «Черный лебедь» в белой маске. Аналитический доклад НИУ ВШЭ к годовщине пандемии COVID-19 / под ред. С.М. Плаксина, А.Б. Жулина, С.А. Фаризовой. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. – С. 83–117 / [Электронный ресурс]. – <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/456528716.pdf>.
11. Цыплят по осени считают: уроки COVID-19 для школ / Авт. коллектив: И.В. Абанкина, А.А. Вавилова, К.В. Зиньковский, К.А. Семенова, Н.Е. Суркова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.:

НИУ ВШЭ. – 2020. (Современная аналитика образования. – № 14 (44) / [Электронный ре-сурс]. – <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408116413.pdf>.

12. Audrain R.L. *Ambitious and Sustainable Post-pandemic Workplace Design for Teachers: A Portrait of the Arizona Teacher Workforce* / R.L. Audrain, A.E. Weinberg, A. Bennett, J. O'Reilly, C.G. Basile In: Reimers F.M. (eds.) *Primary and Secondary Education During Covid-19*. Springer, Cham. – 2022 – https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_14.

13. Hill-Jackson V., Ladson-Billings G. & Craig C.J. *Teacher Education and 'Climate Change': In Navigating Multiple Pandemics, Is the Field Forever Altered?* *Journal of Teacher Education*. – Vol. 73. – No. 1. – 2022. – Pp. 5–7. <https://doi.org/10.1177/00224871211060138>.

14. Kremen F., Kremen S. *Features of career self-determination of regional university applicants in the context of the COVID-19 pandemic*. *E3S Web of Conferences*, 291,05020. – 2021. – <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129105020>.

УДК 378

В.В. Кузнецова, к. п. н., доцент
Московская государственная академия хореографии,
г. Москва, Россия,
М.В. Дремин, студент,
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,
г. Москва, Россия
Е.В. Лукина, к. п. н., доцент
Московский городской педагогический университет
г. Москва, Россия

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА ПРИ РАЗРАБОТКЕ ДИСТАНЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. Проблема визуализации образовательного контента является актуальной для творческих образовательных организаций, специфика деятельности которых, во-первых, характеризуется большим количеством практических занятий, во-вторых, требованиями ФГОС высшего образования по ряду творческих специальностей не использовать дистанционные технологии. Однако в условиях пандемии педагоги, не имея достаточной визуальной грамотности [1], разрабатывали образовательный контент, включающий разные виды визуализации, в том числе видео [11]. Необходимость расширения контента визуализации в условиях ограничения личного контакта с обучающимся воспринималась, как «опора для адекватных мыслительных и практических действий» (А. Вербицкий) [6], как изложение информации невербальным способом (С. Аранова, Е. Борисов) [2, 3], как зрительный способ получения и обобщения знаний, основанный на ассоциативном мышлении (А. Иоффе) [9]. Очевидно, что визуализация, как дидактический метод, созвучна природе балетного искусства, содержание которого для зрителя воплощается через художественный образ. Проблема исследования состояла в том, чтобы определить наиболее целесообразные формы визуализации с учетом специфики учебного предмета. (К. Круподерова, К. Сулык, О. Умрилова, Е. Погосян) [10, 12].

Целью исследования является обоснование целесообразности использования различных видов визуализации и требований к качеству её подготовки в зависимости от предметного содержания и дидактических целей обучения [8, 11, 12].

Для получения репрезентативных данных использовались теоретические методы анализа образовательного контента рабочих программ дисциплин (124 РПД) и результатов обучения, а также опрос преподавателей учебных дисциплин и экспертная оценка ответов студентов образовательных программ «Педагогика балета» и «Педагогика музыкального

искусства». Качественный анализ результатов основан на аналитической интерпретации и рефлексии.

Полученные результаты позволили сформировать перечень наиболее эффективных форм визуализации для практических и теоретических дисциплин; определить онлайн-сервисы для создания инфографики; установить качественные и количественные ключевые характеристики визуального контента: изображений, видеозаписей и анимаций. Результаты исследования могут быть использованы при разработке дистанционных курсов для творческих специальностей.

Ключевые слова: виды визуализации, хореографическое образование, музыкальное образование, качество изображений, образовательный контент.

**V.V. Kuznetsova, PhD, Associate professor,
The Bolshoi Ballet Academy,
Moscow, Russia,
M.V. Dremin, Student,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia,
E.V. Lukina, PhD, Associate professor,
Moscow City University,
Moscow, Russia**

VISUALIZATION OF EDUCATIONAL CONTENT IN THE DEVELOPMENT OF DISTANCE LEARNING COURSES: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

Abstract. *Research problem. The problem of visualization of educational content is relevant for creative educational organizations, the specifics of which, firstly, are characterized by a large number of practical exercises, and secondly, by the requirements of the Federal State Educational Standard of higher education in a number of creative specialties not to use distance technologies. However, in a pandemic, teachers, lacking sufficient visual literacy [1], developed educational content that included different types of visualization [11]. The need to expand the content of visualization in conditions of limited personal contact with the student was perceived as “support for adequate mental and practical actions” (A. Verbitsky) [6], as a presentation of information in a non-verbal way (S. Aranova, E. Borisov) [2, 3], as a visual way of obtaining and generalizing knowledge, based on associative thinking (A. Ioffe) [9]. Obviously, visualization, as a didactic method, is in tune with the nature of ballet art, the content of which is embodied for the viewer through an artistic image. The problem of the study was to determine the most appropriate forms of visualization, taking into account the specifics of the subject. (K. Krupoderova, K. Sulyk, O. Umrilova, E. Poghosyan) [10, 12].*

The purpose of the study: to substantiate the feasibility of using various types of visualization and the requirements for the quality of its preparation, depending on the subject content and didactic learning objectives [8, 11, 12].

Research methods: to obtain representative data, theoretical methods were used to analyze the educational content of the work programs of disciplines (124 RAP) and learning outcomes, as well as a survey of teachers of academic disciplines and an expert assessment of the answers of students of the educational programs “Pedagogy of Ballet” and “Pedagogy of Musical Art”. The qualitative analysis of the results is based on analytical interpretation and reflection.

Conclusions and recommendations. The results obtained made it possible to form a list of the most effective forms of visualization for practical and theoretical disciplines; identify online services for creating infographics; establish qualitative and quantitative key characteristics of visual content: images, videos and animations. The results of the study can be used in the development of distance courses for creative specialties.

Keywords: *types of visualization, choreographic education, music education, image quality, educational content.*

Проблема исследования. Проблема визуализации образовательного контента является актуальной для творческих образовательных организаций, специфика деятельности которых, во-первых, характеризуется большим количеством практических занятий, во-вторых, требованиями ФГОС высшего образования по ряду творческих специальностей не использовать дистанционные технологии. Особую значимость проблеме визуализации образовательного контента придала пандемия COVID-19 с необходимостью вынужденного перехода в формат дистанционного обучения. К объективным факторам следует также отнести стремительный рост информационного потока, в том числе и в сфере искусства, поэтому визуализация данных и информационная графика (инфографика) стали важным инструментом для передачи информации.

Выявились и субъективные проблемы разработки визуального образовательного контента, обусловленные следующими факторами: недостаточной теоретической и практической разработанностью этой темы при реализации образовательных программ в сфере культуры и искусства; уровнем информационной грамотности [1] преподавателей творческих дисциплин, особенностью восприятия произведений разных видов искусств.

Актуальность исследования определялась введением дистанционного образования, которое для образовательных организаций высшего образования, осуществляющих подготовку студентов по творческим направлениям. Традиционно процесс обучения там строился на личном контакте по принципу передачи приемов и способов мастерства от педагога к ученику. Именно ученику, хоть и в статусе студента, который учится у мастера, и потом, как правило, становится продолжателем его творческого дела. Эта особенность образовательного процесса побудила обратиться к рассмотрению вопросов использования визуализации для построения учебных курсов по разным дисциплинам.

Цель исследования: обоснование целесообразности использования различных видов визуализации и требований к качеству её подготовки в зависимости от предметного содержания и дидактических целей обучения [8, 11, 12].

Методы исследования: для получения репрезентативных данных использовались теоретические методы анализа образовательного контента рабочих программ дисциплин (124 РПД) и результатов обучения, а также опрос преподавателей учебных дисциплин и экспертная оценка ответов студентов образовательных программ «Педагогика балета» и «Педагогика музыкального искусства». Качественный анализ результатов основан на аналитической интерпретации и рефлексии.

Исследование проблемы визуализации образовательного контента состояло из двух этапов: теоретического и практического.

Теоретический этап предполагал изучение существующих подходов к пониманию термина «визуализация», так как понятие достаточно хорошо изучено исследователями на теоретическом уровне, а также возможности процесса визуализации информации и его использования с позиций психологии, дидактики, методики преподавания.

Вынужденный и очень быстрый переход в формат дистанционного обучения заострил проблему понимания сущности процесса визуализации образо-

вательного контента. Необходимость расширения контента визуализации в условиях ограничения личного контакта с обучающимся воспринималась, как «опора для адекватных мыслительных и практических действий» [6].

Еще одной причиной внимания к проблеме визуализации образовательного контента является большая сосредоточенность обучающихся на достижении профессионального успеха в курсе специальных творческих дисциплин, при этом на подготовку к занятиям по другим дисциплинам остается крайне мало времени.

С точки зрения дидактики, визуализация образовательного контента помогает «упаковать» большие объемы содержания с целью улучшения понимания и усвоения предметного содержания. Еще в начале 80-х годов XX века М.Н. Скаткин в «Дидактике средней школы» писал, что предметное содержание воспринимается обучающимися не напрямую, а опосредованно через понятия, формулы и чертежи [7]. Здесь, по мнению А. Вербицкого [5], возникает вопрос о том, как следует осуществлять проектирование предметного содержания: как информацию или как знание? Разница между этими понятиями лежит не в плоскости этимологии и смысла, а в их сущностном понимании, где информация представляется как готовый способ действия, а знание надо усваивать. Информация, представляя собой знаковую систему, существует объективно, независимо от личности конкретного студента, а знание, как личностное отражение и понимание реальности, всегда субъективно. Вместе с тем, следует помнить, что объективно существующую информацию, личность воспринимает по-своему, в соответствии со своими целевыми установками, поэтому изучая проблему визуализации образовательного контента необходимо, во-первых, выявить целеполагание использования визуализации образовательного контента как для отдельного студента, так и для предметного содержания в целом; во-вторых, понять какие технологии нужно использовать в обучении, чтобы из информации студент получал осмысленное знание, а не набор фактов.

Второй важный момент, который необходимо учитывать при визуализации образовательного контента, – это понимание разницы между наглядностью, как фундаментальным дидактическим принципом, и визуализацией, как технологией представления того или иного содержания. Ряд исследователей полагают, что технология визуализации, например интеллект-карты [4] – это не только «упаковка» содержания, но и метод его детальной проработки, а, следовательно, возможность приобретения осмысленного знания на основе внутренних и внешних взаимосвязей изучаемого объекта [13; 12, 56].

Развитие информационных технологий увеличило возможности для использования в образовательном процессе различного рода невербальных элементов в виде визуализаций: графических схем, таблиц, диаграмм, интеллект-карт, графов, фотографий, рисунков, анимаций и видеоматериалов [2, 3].

Это разнообразие невербальных видов передачи информации выявляет еще одну специфическую особенность визуализаций: это одновременно и средство обучения (наглядности), и особым образом структурированная информация для облегчения её восприятия и понимания, основанная на использовании зрительных ассоциаций [9]. Простейший пример использования ассоциаций при

разработке визуального контента – это принцип светофора, где цветом могут ранжироваться уровни важности представляемого материала. В результате происходит перекодировка текста в пространственно-зрительные представления.

Краткий теоретический анализ метода визуализации выявил несколько основных характеристик технологии.

1. Визуализация – это способ восприятия, основанный на установлении ассоциативных связей.

2. Визуализация позволяет увидеть скрытые взаимосвязи между фактами, определить тенденции.

3. Визуализация – средство преобразования информации для облегчения усвоения знания.

4. Визуализация – технология структурирования большого объема информации.

Практический этап исследования заключался в изучении разных форм визуализации и их эффективности в образовательном процессе.

При разработке дидактического материала к занятиям использовались online сервисы, позволяющие создавать современную визуальную инфографику, блок-схемы и визуализации табличных данных, графики и карт, облака слов [10]. Также эти сервисы предоставляли возможность проведения занятий в режиме дистанционного обучения.

Сервис Piktochart – платформа, на которой размещены шаблоны презентаций, плакатов, листовок, инфографики. Платформа удобна тем, что имеет редактор видео, который позволяет добавлять субтитры и делать необходимую обрезку для видеосюжетов. При работе с видео можно выбирать фон изображения, шрифт для субтитров.

Визуальная платформа Creately – это виртуальное рабочее пространство, которое можно использовать для совместной работы в удаленном формате в режиме реального времени. Среди иностранных аналогов этой платформы можно назвать Miro, Visio, Mural, Lucidchart, Smartdraw.

Для построения интеллект-карт пользовались сервисом www.Bubbl.us. Технологии создания интеллект-карт позволяют визуализировать связи между блоками информации не только очевидные, но и опосредованные, которые представляют возможность целостности восприятия информации.

Платформа Infogram удобна для создания интерактивных диаграмм. В банке имеется более 25 вариантов шаблонов интерактивных диаграмм и более 550 карт, которые помогают визуализировать данные. Платформа также может использоваться для совместной работы в аудитории,

В качестве приема визуализации информации нами использовалась технология создания «облака слов», которая преобразовывает слова в изображения на основе текста (<https://wordscound.pythonanywhere.com/faq.html>). Слова в облаке, автоматически создаваемое программой, имеют разный размер, который зависит от частоты употребления или значимости слова в тексте.

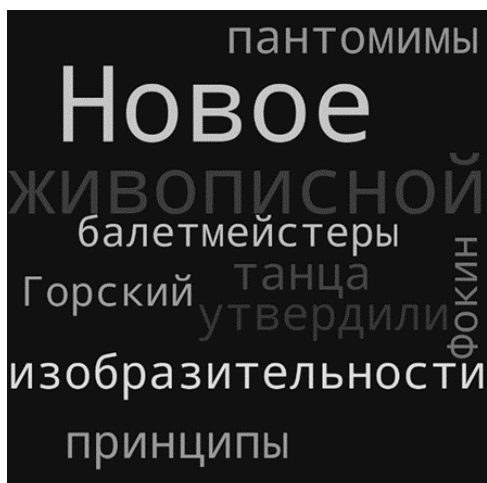


Рисунок 1. Пример визуализации текста

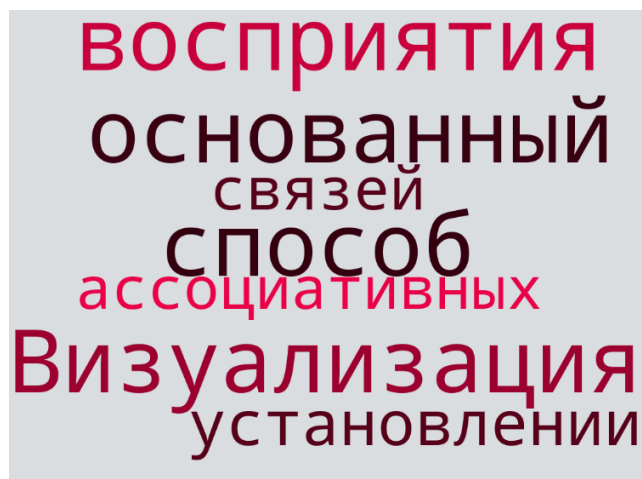


Рисунок 2. Пример визуализации текста

Наиболее часто для разработки визуального контента применялся хорошо освоенный пакет офисных программ Microsoft Office, в частности известная программа PowerPoint. Самым востребованным контентом визуализации и как наглядности, и как представления информации в презентациях является видео [11]. Использование видео обусловлено спецификой временных и синтетических видов искусств. При добавлении видеотрегментов в презентацию для уменьшения их объема производили сжатие. Для этого можно воспользоваться встроенными сервисами PowerPoint или сторонними сервисами, например такими, как <https://clideo.com/ru/compress-video>.

Для оценки эффективности применения визуализаций в образовательном процессе была использована Microsoft Forms, которая позволила провести опрос с автоматической оценкой ответов.

Положительно оценили использование визуализаций в образовательном процессе 100 % обучающихся и 58 % преподавателей. Этому есть достаточно простое объяснение. Во-первых, преподавателям приходится тратить много времени на подготовку необходимого контента, во-вторых, выявился недостаточный уровень ИТ-компетенций у некоторой части преподавателей.

Большинство студентов (76 %) указали, что визуализации помогли лучше понять содержание лекции. Преподаватели (84 %) при опросе отметили, что подготовка визуализаций позволила лучше структурировать и систематизировать учебный материал.

С сожалением приходится констатировать, что отечественных цифровых платформ с аналогичными функциями практически нет. Лишь один бесплатный онлайн-сервис для работы с изображениями <http://graphing.ru/>, предназначенный для создания и редактирования векторных и растровых изображений имеет функцию создания графиков.

Выводы и рекомендации. Полученные результаты позволили сформировать перечень наиболее эффективных форм визуализации для практических и теоретических дисциплин; определить онлайн-сервисы для создания инфографики; установить качественные и количественные ключевые характеристики визуального контента: изображений, видеозаписей и анимаций. Результаты ис-

следования могут быть использованы при разработке дистанционных курсов для творческих.

Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – С. 38.
2. Аранова С.В. *Анализ понятийного аппарата исследований проблемы визуализации проблемы визуализации учебной информации // Научное мнение*. – 2018. – № 2. – С. 29–35.
3. Борисов Е.Е. *Визуализация как актуальное направление распространения информации // Молодой ученый*. – 2019. – № 22 (260). – С. 611–614.
4. Бьюзен Т. *Супермышление*. ООО «Попурри», 2013. – 458 с.
5. Вербицкий А.А. *Теория и технологии контекстного образования / А.А. Вербицкий*. – «МППУ», 2017. – С. 14.
6. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. – М.: Высш. шк., – 1991. – 207 с.
7. *Дидактика средней школы / под ред. М.Н. Скаткина*. – М., 1982. – С. 188.
8. Иноземцева Л.А., Кужекин Н.С. *Психолого-педагогические основания визуализации учебного контента при разработке электронных дидактических материалов // Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского*. – 2017. – № 657. – С. 173–177.
9. Иоффе А.Н. *Визуализация в истории и обществознании – способы и подходы*. – *Преподавание истории в школе*. – 2012. – № 10. – С. 3–6.
10. Круподерова К.Р., Сулык К.М., Умрилова О.А. *Развитие творческого и критического мышления с помощью сервисов on-line визуализации // Педагогический вестник*. – 2021. – № 18. – С. 32–34.
11. Кузнецова В.В., Дремин М.В. *Проблемы использования информационно-коммуникационных технологий при реализации дистанционного обучения в творческом вузе // Педагогическое образование: новые вызовы и цели. VII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. II*. – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – С. 167–176.
12. Погосян П.Е. *Визуализация учебного материала в современных средствах обучения // Совет ректоров*. – 2016. – № 6. – С. 53–66.
13. Сырина Т.А. *Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку // Вестник ТГПУ*. – 2016. – № 7 (172). – С. 181. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-vizualizatsiya-suschnost-ponyatiya-i-ego-rol-v-obuchenii-yazyku> (дата обращения: 11.04.2022).

УДК 159.955

**А.В. Лаврентьева, к.психол.н., ст. преподаватель,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия**

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ КУРЯЩИХ И НЕКУРЯЩИХ УЧАЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Аннотация. Стрессы студентов связаны с учебными, возрастными социально-экономическими, эпидемиологическими факторами. Несформированность стратегий совладания со стрессом и эмоциональной регуляции приводит к девиантному поведению (курению, употреблению алкоголя). **Цель статьи:** выявить особенности совладания со стрессом у курящих и некурящих студентов в вузе. **Методологическую основу исследования** составляют положения о механизмах копинг-стратегий Р. Лазаруса, положения И.Н. Андреевой, Холла об эмоциональном интеллекте. **Методы исследования:** теоретический анализ; эмпирические методы: тестирование; статистические методы. **Методики:** тест стратегий со-

владения со стрессом, опросник Холла, Торонтская алекситимическая шкала, опросник Спилбергера-Ханина ситуативной и личностной тревожности, и дополнительно индекс жизненного стиля, опросник Хорна, опросник Фагерстрема, тест на учебный стресс Ю.В. Щербатых; коэффициент ранговой корреляции Спирмена, критерий Манна-Уитни и углового преобразования Фишера. Было исследовано 158 бакалавров технических направлений подготовки в возрасте 19–20 лет: 20 % – курящие студенты и 80 % – некурящие студенты. **Выводы и рекомендации.** Среди студентов технических специальностей каждый пятый курит. Основной мотив курения опрошенных – поддержка и расслабление. Чтобы справиться со стрессом курящие студенты используют курение, алкоголь, еду, сон, общение с друзьями, прогулки на воздухе, сериалы; замещение, конфронтацию, уход и принятие ответственности. Некурящим девушкам больше свойственна регрессия, юношам – интеллектуализация, также среди девушек чаще наблюдается высокая ситуативная тревожность и алекситимия. И у курящих, и некурящих студентов наблюдается невысокий уровень эмоционального интеллекта. Курящим учащимся, прибегающим к курению как к бегству от тревоги, средству снятия эмоционального напряжения и расслаблению, некурящим учащимся с невысоким эмоциональным интеллектом, высокой тревожностью важно помогать в овладении техниками регуляции состояния, релаксации, развитии эмоционального интеллекта, что повысит выраженность конструктивных копингов.

Ключевые слова: стресс, стратегии совладания со стрессом, эмоциональный интеллект, тревожность, никотиновая зависимость, табакокурение.

*A.V. Lavrentieva, PhD, Senior Lecturer
Kazan Federal University,
Kazan, Russia*

ON THE PECULIARITIES OF COPING WITH STRESS AMONG SMOKING AND NON-SMOKING UNIVERSITY STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

Abstract. Stress among students is related to academic, age-specific, socio-economic, and epidemiological factors. The lack of stress coping and emotional self-regulation strategies leads to deviant behavior (smoking, alcohol drinking). **The article is aimed** at revealing the peculiarities of stress coping strategies among smoking and non-smoking students in higher education. **Methodological basis** of the study appeals to the theory of R. Lazarus on the mechanisms of coping strategies, the provisions of I.N. Andreeva and N. Hall on emotional intelligence. **Research methods:** theoretical analysis; empirical methods: testing; statistical methods, including Stress Coping Skills Test, Hall Emotional Intelligence Test, Toronto Alexithymia Scale, Spielberger-Hanin Anxiety Test, Lifestyle Index, Horn Questionnaire for Smoking Behavior, Fagerstrom Test for Nicotine Dependence, Test for Educational Stress (Y.V. Shcherbatykh); Spearman's Rank Correlation Coefficient, Mann-Whitney U test, Fisher's Angular Transformation. A total of 158 Bachelors of Technology (aged 19-20 years) were tested. **Conclusions and recommendations.** Among the students of technical specialties every fifth smokes. The main motivating factors to smoke are support and relaxation. Smoking students appeal to smoking, alcohol, food, sleep, socializing with friends, outdoor walks, soap operas; displacement, confrontation, escapism and taking responsibility. Regression is more characteristic of non-smoking girls; they are also more likely to have high situational anxiety and alexithymia, whereas young men are prone to intellectualization. Both smoking and non-smoking students have low emotional intelligence levels. Smoking students, who resort to smoking as a means of escapism from anxiety and relaxation, and non-smoking students with low emotional intelligence and high anxiety need help to master emotional self-regulation, emotional intelligence, which will enhance the manifestation of constructive coping strategies.

Keywords: stress, coping strategies, emotional intelligence, anxiety, nicotine addiction, smoking.

Введение. Юношеский возраст имеет свои специфические задачи и трудности. Стрессовые ситуации учащихся вузов связаны с профессиональным самоопределением, учебными нагрузками, интенсивностью информационных потоков, экзаменационными сессиями, формированием самостоятельности и психологическим отделением от родителей [17: 166]; возрастными особенностями (противоречивостью внутреннего мира, несоответствием между «идеальным» и «реальным» Я, наличием кризиса идентичности) [18: 162]. Стрессовая нагрузка увеличивается из-за социально-экономических, политических, эпидемиологических процессов в обществе. Недостаточная сформированность регуляторных механизмов поведения и совладания со стрессами приводят к использованию неконструктивных способов – табакокурению, употреблению алкоголя и т. п. По некоторым данным исследований, проводившихся в период пандемии COVID-19, употребление алкоголя и табака увеличилось [20; 21; 22; 23]. Поэтому перед вузами стоит задача помимо профессиональной подготовки сохранять и укреплять психическое и физическое здоровье учащихся через формирование способов противостоять стрессам. С этим связана актуальность данного исследования механизмов совладания со стрессами у курящих и некурящих студентов.

Теоретический анализ литературы. Для объяснения того, как личность взаимодействует со стрессовой ситуацией, введен термин «копинг – преодоление стресса». Основной вклад в развитие теории «копинга» внес Лазарус, разработавший когнитивную теорию стресса и копинга, в которой копинг рассматривается как «деятельность личности по поддержанию баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими этим требованиям». А стресс представляет собой «трансактный процесс личностно-средового взаимодействия, которое обусловлено необходимостью восстановления баланса в системе личность-среда, нарушаемого в связи с воздействием событий, субъективно значимых для личности (стрессоров)» [13: 4].

При анализе исследований, посвященных изучению табакокурения среди студентов, проведенных с 2006, можно отметить большой процент медицинских и социологических направлений при недостаточном количестве психологических. Так, изучались вопросы распространения табакокурения, мотивация курения, влияние на здоровье, аддиктивное поведение медицинских работников, здоровый образа жизни и здоровьесберегающие технологии, организационно-правовые механизмы курения (из 2232 проанализированных статей только 18 (0,8 %) статей были психологическими). В психологических исследованиях рассматриваются причины стрессов студентов, способы совладания со стрессом, среди которых выделяется курение [3; 16], типы курительного поведения [11; 16], мотивы курения [8; 10; 14], личностные особенности курящих и некурящих студентов [2; 5; 7]. Встречаются единичные исследования, посвященные изучению стрессоустойчивости у студентов и способов совладания со стрессом у курящих и некурящих студентов [6; 9; 11; 15]. По данным исследований распространенность курения среди учащихся варьирует от 20 до 59 % в разных регионах и разных вузах. Курение используется как способ справле-

ния со стрессом, снятия напряжения, расслабления и стимуляции. Курящие используют неконструктивные способы совладания со стрессом.

Цель исследования: выявить особенности совладания со стрессом у курящих и некурящих учащихся технических направлений подготовки в вузе.

База исследования. В исследовании приняли участие 158 учащихся второго курса технических направлений подготовки в техническом вузе в возрасте от 19 до 20 лет: 120 юношей (76 %) и 38 девушек (24 %). Из них: 20 % (32 учащихся) – курящие студенты и 80 % (126 учащихся) – некурящие студенты.

Методы исследования: теоретический анализ литературы; эмпирические: тестирование, анкетирование; статистические методы: коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Для выявления уровня различий психологических признаков использовался критерий Манна-Уитни и критерий углового преобразования Фишера. **Методики исследования:** стратегии совладания со стрессом, опросник Холла на определение эмоционального интеллекта, Торонтская алекситимическая шкала, опросник Спилбергера-Ханина на определение ситуативной и личностной тревожности. В качественном анализе и описании частных случаев курящих учащихся дополнительно использовались тесты: индекс жизненного стиля, опросник Хорна на определение типа курительного поведения, опросник Фагерстрема на определение степени никотиновой зависимости, тест на учебный стресс Щербатых Ю.В. (анкета).

Результаты исследования. Из 158 студентов, принимающих участие в исследовании, 20 % (32 испытуемых) употребляют никотин (каждый пятый курит).

По тесту стратегии совладания со стрессом получены следующие различия: курящие юноши более склонны к конфронтации, чем некурящие ($F_{эмп}=2,062$; $F_{кр}=1,64(0,05)$ и $2,31(0,01)$ на уровне $0,05$). Курящие юноши более склонны к самоконтролю, чем курящие девушки с достоверностью $0,01$ по критерию Манна-Уитни ($U_{эмп}=18$; $U_{кр}=31(0,05)$ и $19(0,01)$). Курящие юноши больше склонны к принятию ответственности по сравнению с некурящими ($F_{эмп}=1,838$, $F_{кр}=1,64(0,05)$ и $2,31(0,01)$ на уровне $0,05$). Высокие значения по стратегии совладания «бегство» наблюдаются больше среди курящих и юношей, и девушек (55 % и 60% соответственно), среди некурящих эти значения меньше (34 % у юношей, 33 % у девушек). Различия между курящими и некурящими юношами подтвердилось с помощью критерия углового преобразования Фишера на уровне $0,05$ ($F_{эмп}=1,651$; $F_{кр}=1,64(0,05)$ и $2,28(0,01)$ на уровне $0,05$).

Таким образом, можно отметить, что курящим юношам больше свойственны конфронтация, бегство и принятие ответственности, чем некурящим юношам. Среди курящих юношей уровень самоконтроля выше, чем среди курящих девушек.

Среди учащихся технических направлений подготовки наблюдается невысокий уровень эмоционального интеллекта, как среди курящих, так и некурящих студентов. Только 1 % среди некурящих юношей (1 учащийся) набрал по интегральному показателю эмоционального интеллекта высокие значения. Отсутствие различий подтвердилось статистически. По шкале «управление свои-

ми эмоциями» выявилось достоверное различие между юношами и девушками, как в выборке курящих, так и некурящих. Среди некурящих девушек значения по управлению своими эмоциями ниже, чем среди некурящих юношей с достоверностью на уровне 0,01 (фэмп=2,483; фкр =1,64(0,05) и 2,28(0,01)). Также подтвердились различия в выборке курящих юношей и девушек на уровне достоверности 0,05 (Уэмп=26, Укр=19 (0,01) и 31(0,05)): у девушек значения по шкале ниже, чем у юношей. Курение в данном случае не является фактором, обуславливающим различия. Различия по самомотивации подтвердились статистически между курящими и некурящими девушками на уровне 0,05 (Уэмп=29, Укр=19 (0,01) и 31 (0,05)). У некурящих девушек больше средних значений, у курящих – низких значений. Также различия проявились между курящими юношами и курящими девушками на уровне 0,05 (Уэмп=28, Укр=28 (0,01) и 43 (0,05)). Таким образом, у курящих девушек самые низкие значения по самомотивации.

Статистические различия по шкале «умения воздействовать на эмоциональное состояние других людей» проявились между курящими и некурящими юношами с уровнем достоверности в 0,05 (фэмп=2,264; фкр =1,64(0,05) и 2,31(0,01)); между некурящими девушками и юношами с уровнем достоверности 0,05 (фэмп=1,647; фкр=1,64(0,05) и 2,28(0,01)); между курящими и некурящими девушками с уровнем достоверности 0,05 (фэмп=1,69; фкр =1,64(0,05) и 2,31(0,01)). Таким образом, курящие юноши и девушки лучше воздействуют на эмоции других людей, чем некурящие; некурящие девушки лучше, чем некурящие юноши. При этом низких значений по этой шкале много во всех группах.

Полученные данные соотносятся с исследованиями эмоционального интеллекта студентов астраханских вузов [4]. В них отмечается, что уровень эмоционального интеллекта юношеского возраста соответствует среднему (30,1 %) и низкому (66,5 %) [4]. Это связано с тем, что в юношеском возрасте эмоциональная регуляция только формируется, поэтому студентам бывает сложно справиться со своими эмоциями.

Алекситимия наблюдается в обеих выборках. Достоверные различия между юношами и девушками по алекситимии подтвердились в группе некурящих, у девушек этот уровень выше (фэмп=2,438; фкр =1,64(0,05) и 2,31(0,01) на уровне 0,01). Возможно, причины такого распределения связаны: с особенностями выбора профессии девушек при поступлении в технический вуз, с профессиональной направленностью «человек-техника», что требует дальнейших исследований для подтверждения предположения.

По ситуативной и личностной тревожности также наблюдается отсутствие различий в выборке курящих и некурящих испытуемых, что подтвердилось статистически с помощью критерия углового преобразования Фишера (фэмп=0,978; фкр =1,64(0,05) и 2,31(0,01) – ситуативная тревожность у курящих и некурящих юношей); (фэмп=0,691; фкр =1,64(0,05) и 2,31(0,01) – личностная тревожность у курящих и некурящих юношей; также у девушек. Однако различия выявились в группе некурящих: среди девушек выше уровень ситуативной

тревожности, чем среди юношей ($F_{эмп}=2,033$; $F_{кр} = 1,64(0,05)$ и $2,31(0,01)$ на уровне $0,05$).

По тесту индекс жизненного стиля различия между курящими и некурящими проявились в следующих психологических защитах: замещение – больше свойственно курящим юношам, чем некурящим ($U_{эмп}=120,5$, $U_{кр}=106$ ($0,01$) и 135 ($0,05$)); интеллектуализация – больше свойственна курящим юношам, чем девушкам ($U_{эмп}=21,5$, $U_{кр}=17$ ($0,01$) и 28 ($0,05$)). Выявились половые различия. Так, юношам больше свойственна интеллектуализация (различия между курящими девушками и юношами с достоверностью $0,01$ ($U_{эмп}=3$, $U_{кр}=6$ ($0,01$) и 11 ($0,05$)); различия между некурящими девушками и юношами с достоверностью $0,05$ ($U_{эмп}=311,5$, $U_{кр}=289$ ($0,01$) и 336 ($0,05$)). Девушкам больше свойственна регрессия (различия между курящими девушками и юношами с достоверностью $0,05$ ($U_{эмп}=7$, $U_{кр}=6$ ($0,01$) и 11 ($0,05$)), различия между некурящими девушками и юношами с достоверностью $0,01$ ($U_{эмп}=121,5$, $U_{кр}=289$ ($0,01$) и 336 ($0,05$)).

Далее был проведен корреляционный анализ. Во всех рассматриваемых выборках наблюдаются взаимосвязи между показателями эмоционального интеллекта, алекситимией и ситуативной и личностной тревожностью: прямая связь между алекситимией и тревожностью, обратная связь – между эмоциональным интеллектом и алекситимией, что определяет направления психологической работы со студентами. Копинги и психологические защиты у курящих юношей связаны с показателями эмоционального интеллекта. Также у курящих юношей есть обратная связь алекситимии с показателями эмоционального интеллекта: управление своими эмоциями ($r_s=-0,49$; $p<0,05$), эмпатия ($r_s=-0,42$; $p<0,05$), в отличие от некурящих юношей. Аналогично обратной связью с алекситимией связан копинг «бегство» ($r_s=-0,47$; $p<0,05$), то есть чем выше алекситимия, тем меньше склонность к бегству у курящих юношей. У курящих юношей подавление/вытеснение обратно пропорционально связано с эмоциональной осведомленностью ($r_s=-0,67$; $p<0,05$), интеллектуализация – прямо пропорционально с управлением своими эмоциями ($r_s=0,65$; $p<0,05$).

В выборке некурящих юношей алекситимия связана с копингами: прямой связью с дистанцированием ($r_s=0,21$; $p<0,05$) и обратной связью с положительной переоценкой ($r_s=-0,21$; $p<0,05$): чем выше алекситимия, тем выше дистанцирование и ниже положительная переоценка. Копинги «конфронтация» и «дистанцирование» у некурящих юношей связаны со шкалами эмоционального интеллекта: конфронтация – с эмпатией ($r_s=0,31$; $p<0,01$) и управлением эмоциями других ($r_s=0,27$; $p<0,05$), дистанцирование – с эмоциональной осведомленностью ($r_s=0,23$; $p<0,05$) и эмпатией ($r_s=0,23$; $p<0,05$). У некурящих юношей бегство связано с четырьмя показателями эмоционального интеллекта: эмоциональной осведомленностью ($r_s=0,21$; $p<0,05$), самомотивацией ($r_s=0,27$; $p<0,05$), эмпатией ($r_s=0,328$; $p<0,01$), управлением эмоциями других ($r_s=0,24$; $p<0,05$); и также связано с психологическими защитами регрессией ($r_s=0,47$; $p<0,01$), замещением ($r_s=0,39$; $p<0,05$). Самоконтроль у курящих и некурящих юношей связан с эмоциональной осведомленностью положительной связью. Кроме того,

у некурящих юношей самоконтроль также связан с психологическими защитами – регрессией ($r_s=0,42$; $p<0,01$) и замещением ($r_s=0,31$; $p<0,05$).

У курящих девушек алекситимия обратно пропорционально связана с копингом «положительная переоценка» ($r_s=-0,09$; $p<0,05$), у некурящих девушек алекситимия имеет прямую связь с регрессией ($r_s=0,58$; $p<0,01$) и отрицательную связь с интеллектуализацией ($r_s=-0,43$; $p<0,05$). Копинг «социальная поддержка» у курящих девушек связан с алекситимией ($r_s=0,9$; $p<0,05$); конфронтация – с защитой «реактивные образования» ($r_s=0,96$; $p<0,01$). Регрессия у всех девушек связана с личностной тревожностью (у курящих $r_s=0,99$; $p<0,01$; у некурящих $r_s=0,52$; $p<0,05$). Кроме того, регрессия у некурящих девушек имеет отрицательную связь с эмоциональным интеллектом ($r_s=-0,51$; $p<0,05$), самомотивацией ($r_s=-0,45$; $p<0,05$) и управлением эмоциями других людей ($r_s=-0,53$; $p<0,01$).

Анализ корреляционных взаимосвязей показал, что ключевым структурным компонентом у курящих и некурящих студентов является эмоциональный интеллект, через него можно воздействовать на другие психологические параметры: алекситимию, тревожность, копинги.

В процессе дополнительного тестирования нескольких испытуемых, употребляющих никотин, выяснилось, что основными факторами стресса выступают: у испытуемой 1: неуверенность в своих возможностях и способностях (10 баллов из 10), неопределенность в своих желаниях, страх перед будущим (9 баллов из 10), большая учебная нагрузка, неумение правильно распорядиться ограниченными финансами (8 баллов из 10); у испытуемого 2: проблемы в личной жизни (9 баллов из 10), жизнь вдали от родителей и неумение правильно распорядиться ограниченными финансами (8 баллов из 10); у испытуемого 3: нежелание учиться (7 баллов из 10), волнение перед экзаменами (10 баллов из 10); у испытуемого 4: проблемы в личной жизни и нежелание учиться (7 баллов из 10), волнение перед экзаменами (7 баллов из 10). У опрошенных испытуемых, по тесту Фагерстрема, выявлена слабая степень никотиновой зависимости, что соответствует психологической зависимости. Испытуемые выкуривают от 3–4 до 8–14 сигарет в день. Впервые начали курить в возрасте 12–17 лет. Основной мотив курения – «поддержка (снятие эмоционального напряжения)» и «расслабление». Для совладания со стрессом испытуемые используют такие способы, как употребление сигарет, алкоголя, вкусной еды, сон, общение с друзьями, просмотр сериалов, прогулка на свежем воздухе.

Заключение. Таким образом, различия между курящими и некурящими студентами проявляются в том, как учащиеся снижают уровень тревоги в ситуациях стресса. Для курящих это – курение, замещение, уход, конфронтация, как неоптимальные стратегии, но в то же время и принятие ответственности (у курящих юношей). Кроме того, были выявлены гендерные различия: юноши лучше управляют своими эмоциями; у некурящих девушек выше уровень ситуативной тревожности, алекситимии, они больше используют дистанцирование, регрессию и меньше интеллектуализацию; некурящие юноши используют отрицание, подавление, интеллектуализацию.

В психологической помощи нуждаются и курящие, и некурящие учащиеся. Мишенями психологической помощи являются эмоциональный интеллект, ситуативная и личностная тревожность. При повышении эмоционального интеллекта будет снижаться уровень алекситимии и тревоги, повышаться выраженность конструктивных копингов.

Курящим учащимся, прибегающим к курению как к бегству от тревоги, средству снятия эмоционального напряжения и расслаблению, некурящим учащимся с невысоким уровнем эмоционального интеллекта, высокой тревожностью важно помогать в овладении техниками регуляции состояния, мышечной и психической релаксации.

В дальнейшем планируется исследовать копинги студентов гуманитарных и естественных направлений подготовки, а также рассмотреть и другие виды зависимости (компьютерные, игровые, зависимость от гаджетов) в целях профилактики девиантного поведения среди студентов.

Литература

1. Аглиуллина С.Т., Наумов А.С., Валиев Р.И, Каримов Л.А. Анализ распространенности курения среди молодежи // *Медицинский альманах*. – 2018. – № 4. (55). – С. 123–125.
2. Бельских И.А, Полевой Ю.Ю. Любичкая Ю.А. Индивидуальные особенности личности с никотиновой зависимостью / *Научные исследования и разработки молодых ученых*. – 2015. – № 3. – С. 49–52.
3. Беляева Ю.Н., Меликова С.А. Выявление уровня стресса у студентов вузов и пути его преодоления // *Современные научные исследования и разработки*. – 2017. – № 9 (17) – С. 561–562.
4. Бибарсова Н.В. Диагностика эмоционального интеллекта у современных студентов // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2017. – Т. 29. – С. 270–272. – URL: <https://e-koncept.ru/2017/770858.htm>.
5. Домашенко Д.А, Чихачев А.Д. Влияние личностных особенностей студентов на формирование аддиктивного поведения (табакокурение) // *Постулат. Изд-во Приамурский государственный университет им. Шалом-Алейхема (Бирабиджан)*. – 2018. – № 9 (35).
6. Дунай В.И., Аринчина Н.Г., Сидоренко В.Н. Курение в студенческой среде: мотивация, уровень никотиновой зависимости и психологические особенности // *Медицинский журнал*. – 2015. – № 3 (53). – С. 59–61.
7. Кобзев Е.А., Кузьминов Н.Н. Личность и черты характера курильщиков в юношеском возрасте // *Проблемы современного образования*. – 2018. – № 4. – С. 62–68.
8. Козлов В.А., Голенкова В.А., Деомидов Е.С. Никотиновая зависимость у студентов вузов // *Acta Medica Eurasica*. – 2016. – № 2. – С. 12–17.
9. Кострова М.А. Психологические особенности курящей молодежи // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2013. – Т. 3. – С. 1981–1985. – URL: <https://e-koncept.ru/2013/53399.htm>.
10. Кувшинова Т.И., Перминов А.А., Кувшинов Д.Ю. Психологические мотивы табакокурения и их динамика в течение индивидуального года у студентов // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – № 5.
11. Левченко, А.В., Боговин, Л.В. Содержание временной транспективы студентов с табачной зависимостью // *Бюллетень физиологии и патологии дыхания*. – 2011. – № 40. – С. 108–112.
12. Маркова М.П., Жерздева Ю.А. Индивидуальные особенности никотиновой зависимости и проблема отказа от курения // *Инновационные технологии в физическом воспитании и спорте. Материалы всероссийской научно-практической конференции с международ-*

ным участием, посвященной 40-летию факультета физической культуры. ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2017. – С. 116–122.

13. Методика для психологической диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях. Пособие для врачей и медицинских психологов. / Научный ред. проф. Л.И. Вассерман. Психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева. – Санкт-Петербург, 2008. – 35 с.

14. Нестеров, Ю.И., Солодовник, А.Г., Полтавцева, О.В. [и др.] Табакокурение: распространенность среди школьников и студентов, мотивация, профилактика, возможности лечения // *Сердце: журнал для практикующих врачей*. – 2009. – Т. 8 – № 2 (46). – С. 96–97.

15. Руженкова В.В., Руженков В.А., Гомеляк Ю.Н., Боева А.В. Учебный стресс: риск расстройств психического здоровья и формирования суицидального поведения у студентов-медиков первого курса // *Научные ведомости Белгородского государственного университета*. Серия: Медицина. Фармация. – 2017. – № 19 (268). – С. 148–157.

16. Рыткис, И.С. Стрессоустойчивость и формирование табачной зависимости у студенческой молодежи (Украинский НИИ социальной, судебной психиатрии и наркологии МЗ Украины) // *Журнал психиатрии и медицинской психологии*. – 2012. – № 4. – С. 86–90.

17. Солдатова Е.Л., Лаврова Г.Н. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез / Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 384 с.

18. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 544 с. – ISBN 5-222-02731-7.

19. Сюпова М.С., Халикова С.С. Реализация программных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья студентов: опыт российских вузов // *Ученые заметки ТОГУ*. – 2014. – Т. 5 – № 4. – С. 129–134.

20. Buheji M., Jahrami H., Dhahi A.S. (2020) Minimising Stress Exposure During Pandemics Similar to COVID-19 // *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*. 2020. 10(1). P. 9-16. <http://dx.doi.org/10.5923/j.ijpbs.20201001.02>.

21. Busse H., Buck C., et.al. Engagement in health risk behaviours before and during the covid-19 pandemic in german university students: results of a cross-sectional study // *Environmental research and public health*. – 2021, 18(4), 1410; <https://doi.org/10.3390/ijerph18041410>.

22. Jodczyk A.M., Kasiak P.S. et.al. Pals Study: tobacco, alcohol and drugs usage among Polish university students in the context of stress caused by the covid-19 pandemic // *Environmental research and public health*. – 2022 – V. 19. – Issue 3.

23. Tavolacci M.P., Wouters E., et.al. The impact of covid-19 Lockdown on health behaviors among students of a French university // *Environmental research and public health*. – 2021. – 18 (8), 4346; <https://doi.org/10.3390/ijerph18084346>.

УДК 371.3; 613.956

**К.А. Лангуев, ассистент кафедры гигиены
Приволжский исследовательский медицинский университет Минздрава России,
г. Нижний Новгород, Россия,
Е.В. Лангуева, учитель русского языка и литературы,
МАОУ «Школа № 178»,
г. Нижний Новгород, Россия**

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ У МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. Педагогическое и психолого-гигиеническое сообщества отмечают, что современным учащимся характерно так называемое клиповое мышление, возникшее в результате доминирования виртуальной среды в обществе. Оно характеризуется поверхностным восприятием воспринимаемой информации, фрагментарностью и мозаичностью.

Как правило у таких людей снижается критическое восприятие к получаемой информации и формированию логико-концептуальных выводов.

Целью данного исследования стало изучение формирования клипового мышления у молодого поколения на примере учащихся средних и старших классов общеобразовательных организаций города Нижнего Новгорода.

В статье предлагается вместе с авторами проанализировать причины возникновения клиповости и познакомиться с некоторыми научными исследованиями по обозначенной теме.

Ключевые слова: образование, учащиеся, цифровая среда, учащиеся, дети и подростки, линейное мышление, клиповое мышление, когнитивные процессы

*K.A. Languev, assistant of the Department of Hygiene
PIMU of the Ministry of Health of Russia,
Nizhny Novgorod, Russia*

*E.V. Langueva, teacher of Russian language and literature,
School No. 178,
Nizhny Novgorod, Russia*

FORMATION AND DEVELOPMENT OF MOSAIC THINKING AMONG THE YOUNGER GENERATION

Abstract. *Pedagogical and psychological-hygienic communities note that modern students are characterized by the so-called clip thinking, which arose as a result of the dominance of the virtual environment in society. It is characterized by a superficial perception of perceived information, fragmentation and mosaic. As a rule, such people have a reduced critical perception of the information received and the formation of logical and conceptual conclusions.*

The purpose of this study was to study the formation of clip thinking in the younger generation on the example of middle and high school students of educational institutions in Nizhny Novgorod.

The article suggests that together with the authors analyze the causes of clipness and get acquainted with some scientific research on the designated topic.

Keywords: *education, digital environment, students, children and adolescents, linear thinking, clip thinking, cognitive processes*

Введение. Современный мир характеризуется развитием информационно-коммуникационных технологий и интенсивной дигитализацией [1]. Постоянное взаимодействие учащейся молодёжи с цифровыми устройствами, а вместе с этим и с виртуальной информацией не может не повлиять на их когнитивные процессы [2–3].

В условиях глобальной информатизации общества у учащихся происходит постепенный переход от линейного (понятийного) к клипово-комиксному (сетевому) мышлению [4].

Отмечается, что у человека с клиповым мышлением снижается критическое восприятием воспринимаемой информации, память при таком виде мышления неглубокая и кратковременная. Вместе с этим быстрое восприятие информации неблагоприятно сказывается на её детализации, что обедняет глубину понимания [5].

Проблема выявления особенностей восприятия информации у учащихся является малоизученной и важной темой, так как имеющиеся сведения неоднозначны, информация обрывочна и разрозненна. Авторы исследования пытаются найти

ответ на вопрос: каким образом воспринимает информацию современный ученик на примере электронного текста в связи с развитием клипового мышления.

Цель исследования – установить развитие клипового мышления посредством окулomotorной деятельности учащейся молодёжи

Методы исследования. В исследовании приняло участие 106 учащихся 8–11 классов трёх общеобразовательных организаций города Нижнего Новгорода (Московский и Сормовский район). В ходе исследования с помощью анкетирования изучался уровень информатизации (использование в течение суток персонального компьютера/ноутбука/нетбука/компьютерного планшета/ мобильного телефона/ букридера). Результаты анкетирования вычислялись по формуле: $I = \frac{t}{24} \times 100\%$, где I – уровень информатизации, t – время использования средств информатизации в часах [6].

С помощью видеоокулографии регистрировалось перемещение взгляда глаз учащихся во время виртуального чтения текста на экране ноутбука Lenovo IdeaPad 3 14ITL05 PMD-7505 с диагональю 14 дюймов (35,56 сантиметров) с разрешением 1920×1080 пикселей.

Ученик сидел напротив ноутбука, голова его не была зафиксирована, глаза находились на расстоянии 60-65 сантиметров от цифрового устройства.

Использовался айтрекер «GP3HD» (частота дискретизации составило 150 Гц), с помощью которого регистрировалась окулomotorная активность учащихся. Анализировались следующие параметры:

- количество, частота и средняя длительность морганий;
- количество, частота и средняя длительность фиксаций;
- количество, частота и средняя длительность саккад.

В качестве стимульного материала использовалась басня «Эзопа» (текст «Скупой и его золото»), состоящий из 133 слов. Каждому испытуемому необходимо было в течение двух минут познакомиться с текстом, а затем устно ответить на четыре кратких вопроса, проверяющие понимание прочитанного текста.

Полученные результаты были подвергнуты статистическому анализу с помощью компьютерной программы «Microsoft Excel 2013» и статистической программы «IBM SPSS Statistics 22». Достоверность различий показателей в группах сравнения рассчитывалась по критерию t-Стьюдента, критерию согласия Пирсона (критерий согласия χ^2), результаты считались статистически значимыми при $p < 0,05$.

Результаты исследования. Уровень информатизации в сутки на одного учащегося составляет $59,6 \pm 10,35\%$, что составляет 14 часов 16 минут $\pm 2,0$ часа 29 минут.

Проведённое исследование с помощью видеоокулографии позволило понять, что учащиеся 10-х классов совершали более длительные фиксации на словах в предложенном тексте, а вместе с этим было отмечено увеличение количества и общая продолжительность морганий, чем у обучающихся 8–9-х классов (табл. 1). Саккад же у восьми- и девятиклассников больше по сравнению с учащимися 10 классов (табл. 2, рис. 1–2). В научных педагогико-психологических

публикациях по данной теме отмечается, что 1987 году человек читал линейно (одно слово за другим), то теперь они стали пользоваться так называемым нелинейным чтением или F-паттерном. В ходе этого процесса происходит прочитывания заголовка или первой строки заголовка, а дальше происходит сканирования левой стороны текста, додумывая содержание правой части. Это увеличивает скорость чтения, но ухудшает понимание текста.

Таблица 1

Результаты измерений параметров морганий

| Параметр | Учащиеся | | |
|---|-----------|-----------|-----------|
| | 8 класс | 9 класс | 10 класс |
| Количество морганий на одном слове | 2,44±1,1 | 1,82±1,4 | 3,16±1,2 |
| Общая продолжительность времени на одном слове, сек | 0,42±0,02 | 0,38±0,31 | 0,48±0,02 |

Таблица 2

Результаты измерений параметров саккад

| Параметр | Учащиеся, % | | |
|-------------------|-------------|-----------|-----------|
| | 8 класс | 9 класс | 10 класс |
| Количество саккад | 50,75±1,1 | 51,44±1,3 | 48,12±0,6 |

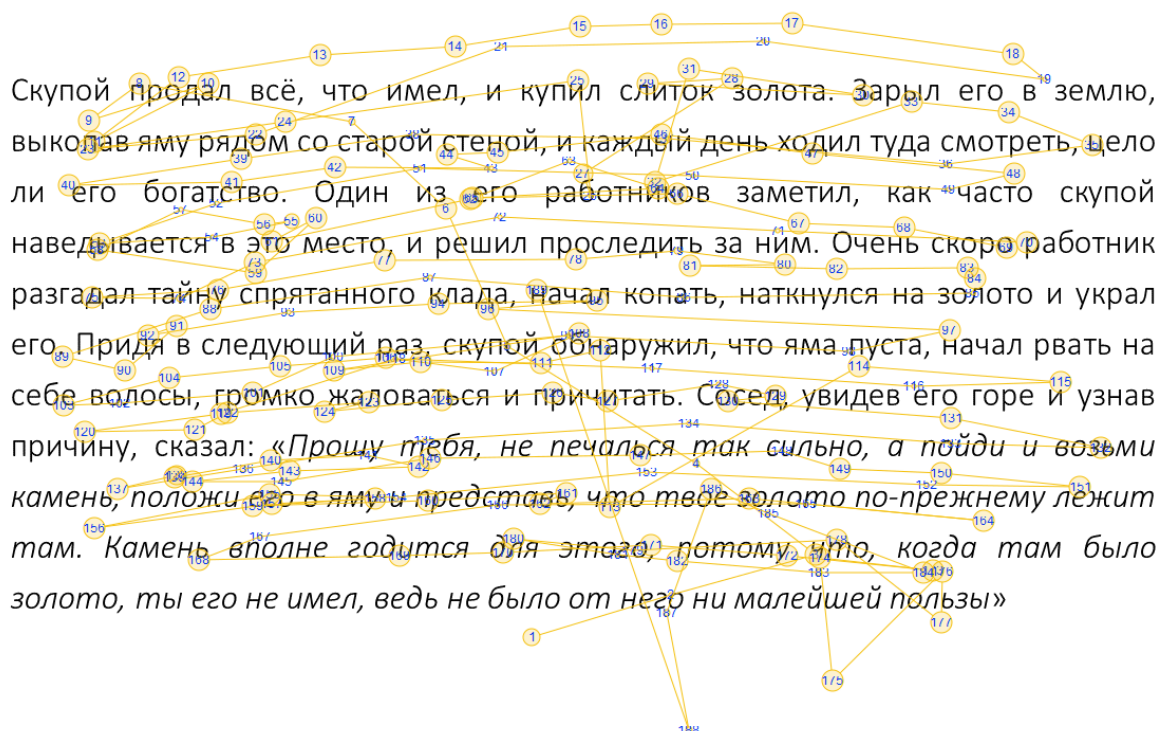


Рисунок 1. Карта движения глаз (саккады) учащегося 10 класса

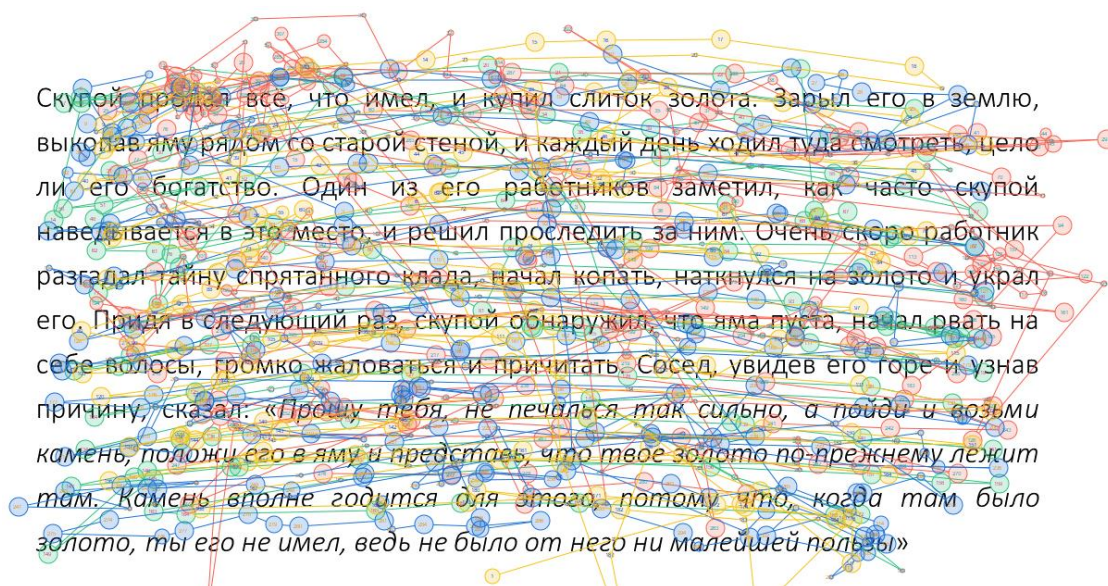


Рисунок 2. Карта движения глаз (саккады) учащегося 8 класса

После прочтения предложенного текста, учащимся были предложены выполнить задания, проверяющие текстовую интерпретацию. С данными заданиями смогли справиться – 58,3 % учащихся 8-х классов, 62,2 % учащихся 9-х классов и 77,1 % учащихся 10-х классов.

На положительную оценку выполнили задания, где необходимо было объединить вербальную и графическую информацию 47,2 % восьмиклассников, 57,6 % девятиклассников и 64,4 % десятиклассников.

Заключение. Цифровизация помимо положительных аспектов (конвергентная коммуникация, создание экранных пространственных конструкций, конструирование моделей объектов/процессов) обладает рядом и неблагоприятных воздействий на когнитивную сферу учащихся. Происходит ослабление дискурсивных (рассуждающих) свойств и преобладание констатирующих свойств мышления, проявляющегося в ослаблении способности концентрировать внимание на выявлении существенных признаков отбираемой информации.

Новый тип мышления заменяет непрерывное восприятие информации на дискретное, что препятствует цельности восприятия информации.

Важно и дальше изучать с помощью современных научных методов данный тип мышления. В настоящее время таких методик не так много. Изучение алогичного мышления должно происходить вместе со специалистами по цифровой коммуникации.

Необходимо развивать новые педагогические методы по способу обучения учащихся. Примером могут послужить применение на уроках дивергентных карт, случайных ассоциаций, синектики, инверсии, аналогии отношений и аналогии внешних форм, а также развитие технологии критического мышления. Актуальными мероприятиями в работе по профилактике клиповости являются просветительские беседы с родителями учащихся.

Таким образом, совместная работа педагогов, психологов и гигиенистов в области детей и подростков позволит найти пути адаптации к клиповому мышлению у современных учащихся и оптимально учитывать его особенности в образовательном процессе.

Литература

1. Богомолова Е.С., Лангуев К.А. «Клипное мышление» у детей и подростков как новая реальность современного мира (научный обзор литературы). Аспирантские чтения – 2020: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Молодые учёные: научные исследования и инновации» с международным участием, посвящённой 90-летию з.д.н. РФ профессора А.А. Лебедева / под ред. проф. РАН А.В. Колсанова, академика РАН Г.П. Котельникова и д.м.н., доцента Е.Н. Зайцевой. Самара: ООО «СамЛюксПринт»; ФГБОУ ВО СамГМУ Минздрава России, 2020. – С. 230–232.
2. Большаков А.М., Крутько В.Н., Кутепов Е.Н., Мамиконова О.А., Потемкина Н.С., Розенблит С.И., Чанков С.В. Информационные нагрузки как новый актуальный раздел гигиены детей и подростков. Гигиена и санитария. – 2016; 95 (2): 172–177.
3. Букатов В.М. Клиповые изменения в восприятии, понимании и мышлении современных школьников – досадное новообразование постиндустриального уклада или долгожданная реанимация психического естества? Актуальные проблемы психологического знания. – 2018; 4 (49): 5–19.
4. Гиринок Ф.И. Клиповое сознание. – М: Проспект, 2018. – 254 с.
5. Гречкина М.Э. Феномен «клипового мышления» подростков в эпоху информатизации. Профилактика зависимостей. – 2019; 3 (19): 107–112.
6. Кучма В.Р., Ткачук Е.А. Гигиеническая оценка информатизации обучения и воспитания. Гигиена и санитария. – 2015; 94(7): 16–20.

УДК 378

**Е.В. Лёвкина, к.п.н., доцент,
И.В. Кузина, к.п.н., доцент,
В.Ф. Миронычева, к.п.н., доцент,
Н.В. Федосеева к.п.н., доцент**

**Национальный исследовательский нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского»,
Арзамасский филиал
г. Арзамас, Россия**

ЦИФРОВЫЕ СЕРВИСЫ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОСНОВЫ И ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

Аннотация. Актуальность владения педагогами современными цифровыми сервисами обусловлена рядом составляющих: они открывают возможности реализации творческого подхода к образовательному процессу, вооружают педагога средствами самовыражения. Поэтому проблема рассмотрения цифровых сервисов требует своего решения. **Цель исследования.** Несмотря на то, что в трудах Н.А. Моревой, В.В. Кузнецова, В.И. Блинова, Е.Г. Бодровой, В.В. Гришкуна, рассматривается многообразие цифровых сервисов, их классификации, детально проблема применения цифровых сервисов как средств совершенствования профессионально-педагогической деятельности в формате обучающего курса не рассматривалась. Целесообразно изучить основы и практику использования цифровых сервисов как средств совершенствования профессионально-педагогической деятельности на уровне спроектированного обучающего курса «Цифровые средства: условия внедрения и перспективы использования». Решение данной проблемы достигается с помощью задач: спроектировать и обосновать курс по использованию сервисов в образовательном процессе как средств совершенствования профессионально-педагогической деятельности; определить организационно-педагогические условия реализации данного курса; проанализировать на уровне освоения обучающего курса владение цифровыми сервисами как средствами совершенствования образовательного процесса. **Методы исследования.** Ключевыми понятиями при формировании и реализации курса явились понятия цифровизации и персонализации образования, также системно-структурный, компетентностный, интегративный, деятельностный подход.

ды, определившие критерии выбора сервисов для курса, структуру построения, способы использования в различных сферах профессионально-педагогической деятельности. Методический инструментарий исследования составили моделирование, эксперимент, методы сбора и анализа результатов полученных данных. Базой исследования выступил Арзамасский филиал ННГУ и МБОУ Ш № 10. В эксперименте принял участие 121 человек. В ходе исследования был разработан и апробирован курс объёмом 36 часов по овладению сервисами как средством совершенствования профессионально-педагогической деятельности, выбранными на основе принципов доступности, частоты использования, наличия разных вариантов применения в образовательном процессе. Курс состоит из 4 разделов каждый по 4 подраздела. **Результаты** проведенного **исследования** показали, что систематическая деятельность в виде продуманного курса «Цифровые средства: условия внедрения и перспективы использования» способна расширить представление о цифровых сервисах как средствах совершенствования профессионально-педагогической деятельности, о возможностях и перспективах их применения.

Ключевые слова: цифровые сервисы, профессионально-педагогическая деятельность, средства, обучающий курс, образование.

*E.V. Levkina, PhD, Associate Professor,
I.V. Kuzina, PhD, Associate Professor,
V.F. Mironycheva., PhD, Associate Professor,
N.V. Fedoseeva, PhD, Associate Professor
National Research Nizhny
Novgorod State University. N.I. Lobachevsky, Arzamas branch
Arzamas, Russia*

DIGITAL SERVICES AS A MEANS OF IMPROVING PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY: FUNDAMENTALS AND PRACTICE OF USING

Abstract. *The relevance of teachers' possession of modern digital services is due to a number of components: they open up opportunities for the implementation of a creative approach to the educational process, equip the teacher with means of self-expression. Therefore, the problem of considering digital services requires a solution. **The purpose of the study.** Despite the fact that in the works of N.A. Moreva, V.V. Kuznetsov, V.I. Blinov, E.G. Bodrova, V.V. Grishkuna, the variety of digital services, their classification is considered, the problem of using digital services as a means of improving professional and pedagogical activity in the format of a training course has not been considered in detail. It is advisable to study the basics and practice of using digital services as a means of improving professional and pedagogical activity at the level of the designed training course "Digital tools: conditions for implementation and prospects for use". The solution to this problem is achieved through the following tasks: to design and justify a course on the use of services in the educational process as a means of improving professional and pedagogical activity; to determine the organizational and pedagogical conditions for the implementation of this course; to analyze at the level of mastering the training course the possession of digital services as a means of improving the educational process. **Research methods.** The key concepts in the formation and implementation of the course were the concepts of digitalization and personalization of education, as well as system-structural, competence-based, integrative, activity-based approaches that determined the criteria for choosing services for the course, the structure of construction, and ways of using them in various fields of professional and pedagogical activity. The methodological tools of the study were modeling, experiment, methods of collecting and analyzing the results of the data obtained. The basis of the study was the Arzamas branch of the UNN and MBOU Sh №. 10. 121 people took part in the experiment. In the course of the study, a 36-hour course on mastering services as a means of improving professional and pedagogical activity was developed and tested, selected on the basis of the principles of accessibility, frequency of use, availability of different application options in the educational process. The course consists of 4 sections, each with*

4 subsections. **Discussion and Conclusions.** The results of the study showed that systematic activity in the form of a well-thought-out course “Digital tools: conditions for implementation and prospects for use” is able to expand the idea of digital services as a means of improving professional and pedagogical activities, about the possibilities and prospects of their application.

Keywords: digital services, professional and pedagogical activity, means, training course, education.

Введение. Цифровизация образования это не просто тенденция его развития, а осуществляющийся процесс, пронизывающий все направления деятельности и всё образовательное пространство. Актуальность владения педагогом современным цифровыми сервисами обусловлена рядом составляющих. Во-первых, сервисы открывают возможности реализации творческого подхода к организации образовательного процесса, позволяют повысить мотивацию обучающихся, интерес к учебному предмету. Они делают работу педагога с детьми более живой, интересной, привлекающей внимание школьников, настраивающей на творчество и открытия. Во-вторых, владение разнообразными сервисами вооружает педагога средствами самовыражения, повышения уровня своего педагогического мастерства.

Поэтому проблема рассмотрения цифровых сервисов как средств совершенствования профессионально-педагогической деятельности в формате универсального обучающего курса, который позволит улучшить организацию образовательного процесса и повысить его результативность, требует своего решения. Хаотичное их использование может не дать желаемого результата, поэтому следует рассматривать применение цифровых средств в форме обучающего курса для практикующих и будущих педагогов.

Теоретический анализ литературы. Специфика профессионально-педагогической деятельности рассмотрена у Н.А. Моревой, В.В. Кузнецова [5], В.И. Блинова [1] и других. У С.В. Панюковой [6] разбирается многообразие цифровых средств и их особенности, классификации средств представлены у Е.Г. Бодровой [2], Л.Н. Дегтяренко [2], В.В. Гришкуном [3] затрагивается проблема цифровых инструментов в профессиональной подготовке педагогов, у В.И. Блинова анализируется цифровизация в формате профессионального образования.

Цель исследования. Однако, детально проблема применения цифровых сервисов как средств совершенствования профессионально-педагогической деятельности в формате обучающего курса, включающего ограниченное количество выбранных сервисов, не рассматривалась. В связи с этим целесообразно изучить основы и практику использования цифровых сервисов как средств совершенствования профессионально-педагогической деятельности на уровне спроектированного, реализованного и проанализированного обучающего курса «Цифровые средства: условия внедрения и перспективы использования».

Следует выделить особенности реализации образовательного процесса по овладению цифровыми сервисами в ходе освоения обучающего курса по овладению цифровыми сервисами объектом исследования. В этом отношении целесообразно определить в качестве предмета исследования условия реализации образовательного процесса по овладению цифровыми сервисами как средства-

ми совершенствования профессионально-педагогической деятельности на уровне обучающего курса.

Решение поставленной проблемы требует выдвижения следующих задач: обосновать и спроектировать курс по использованию сервисов в образовательном процессе как средств совершенствования профессионально-педагогической деятельности; определить организационно-педагогические условия реализации данного курса в работе с педагогами; проанализировать владение цифровыми сервисами как средствами совершенствования образовательного на уровне освоения обучающего курса.

Базой исследования выступили студенты Арзамасского филиала ННГУ. Респондентами выступили студенты 2 курсов направления подготовки «Педагогическое образование», а также учителя МБОУ СШ № 10. Исследование осуществлялось в течение учебного года.

Для проведения исследования были определены контрольная и экспериментальная группа. Экспериментальную группу составили обучающиеся 2 курсов профилей «Русский язык и литература», «Биология и химия» (32 ч.), а также 32 учителя МБОУ СШ № 10 разнородного состава (64 ч.), а контрольную – «История и обществознание», «Математика и физика» (35ч.), 23 педагога МБОУ СШ 10 (57ч.).

Методы и методики исследования. Ключевыми понятиями при формировании и реализации курса явились понятия цифровизации и персонализации образования, определившими критерии выбора сервисов для курса, структуру его построения, способы использования сервисов в различных сферах профессионально-педагогической деятельности. Опора на системно-структурный, компетентностный, интегративный, деятельностный подходы при проектировании и реализации обучающего курса по овладению цифровыми сервисами, определившими принципы проектирования курса, технологии взаимодействия в образовательном процессе с практикующими и будущими педагогами.

Методический инструментарий исследования составили входное и итоговое анкетирование, моделирование, эксперимент, математические методы сбора и анализа результатов полученных данных.

Понимание сущности, основ эффективного использования цифровых сервисов в различных сферах профессионально-педагогической деятельности, владение умениями использовать цифровые сервисы в различных направлениях педагогической деятельности, комбинировать пути и приемы их применения явились критериями исследования использования цифровых сервисов как средства совершенствования профессионально-педагогической деятельности. Показателями достоверности полученного результата определены знания о системе сервисов, их особенностях, умение осуществлять отбор того ли иного цифрового сервиса в зависимости от решаемых задач профессионально-педагогической деятельности, использование при конструировании урока, внеклассной воспитательной работы, в сфере презентации педагогического опыта.

Результаты исследования. Первый этап экспериментальной деятельности заключался в проведении во всех группах анкетирования, состоящего из 20 вопросов закрытого типа на предмет знания цифровых сервисов, особенно-

стей и возможностей их использования в образовательном процессе, иных сферах педагогической деятельности. Результаты опроса показали, что в каждой из групп (39 % в экспериментальной и 40 % контрольной группы) имеются ограниченные представления о цифровых сервисах, эффективном их использовании в образовательной и профессионально-педагогической деятельности в целом. Студенты знают лишь некоторые сервисы, знакомы с самыми распространенными приложениями, наиболее часто используемыми в обычной жизни. Отсутствие опыта педагогической деятельности не позволяет им также увидеть возможности и условия эффективного использования сервисов в педагогической деятельности. Результаты среди практикующих педагогов тоже не высоки, что вызвано постоянной занятостью, невозможностью детально изучить те или иные сервисы.

На основе полученных данных был разработан курс на 36 часов. Были выбраны сервисы по принципу доступности, частоты использования, наличия разных вариантов применения в образовательном процессе, они скомбинированы в блоки на основании схожих приемов применения, состоящий. Всего 4 блока, включающих по 4 подраздела (1. Цифровые сервисы в подготовке и проведении урока, 2. Цифровые сервисы в режиме занятий в онлайн формате, 3. Цифровые сервисы в творческой деятельности педагогов и школьников, 4. Цифровые ресурсы в организации, самоорганизации и в управлении профессионально-педагогической деятельностью), содержащих информацию о сервисах в виде пошаговых мастер-классов, видео лекций, практические задания, основанные на применении сервисов в одной из сфер педагогической деятельности.

Второй этап подразумевал апробацию курса в экспериментальной группе в течение учебного года. Студенты и практикующие педагоги в ходе изучения курса участвовали в мастер-классах, самостоятельно использовали сервисы, представляя результаты своей деятельности в виде законченных мини-проектов, давали оценку своей работе, характеру использования сервисов как средств совершенствования обучения, воспитания, управления образовательным процессом.

Заключение. Третий этап состоял в повторном проведении анкетирования, результаты которого показали динамику в овладении цифровыми сервисами как средством совершенствования профессионально-педагогической деятельности. В экспериментальной группе 87 % анкетированных показали знание сервисов, особенности их использования в профессионально-педагогической деятельности, легче и быстрее определяли вариации применения сервисов в образовательном процессе, предлагали новые способы и приемы использования, определяли условия эффективного применения, целесообразность используемых сервисов поставленным задач. Это превышает данный показатель относительно первичного анкетирования. В контрольной группе также наблюдается динамика с 23 % до 66 % респондентов. Однако, результат развития в экспериментальной группе выше в 1,3.

Таким образом, целенаправленная, систематическая деятельность в виде обучающего курса «Цифровые средства: условия внедрения и перспективы использования» способна повысить представление субъектов образовательного процесса о цифровых сервисах как средствах совершенствования профессионально-педагогической деятельности, внесения в нее элементов творчества, расширить представления о возможностях и перспективах их применения.

Литература

1. Блинов, В.И. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие для вузов / В.И. Блинов. – 2022. – 129 с.
2. Бодрова Е.Г., Дегтеренко Л.Н. Цифровые инструменты и сервисы в профессиональной деятельности современного педагога // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2021. – № 2 (52). – С. 48–56.
3. Гриншкун В.В. Цифровые инструменты в профессиональной подготовке педагогов. – Альманах № 43 / Архив / Альманах Института коррекционной педагогики (alldef.ru).
4. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова. 2020. – 98 с. *pedagogicheskaya_konceptsiya_cifrovogo_prof_obr_i_obuch_jan2020.pdf* (ranepa.ru).
5. Кузнецов, В.В. Введение в педагогическую деятельность: учебник и практикум для среднего профессионального образования / В.В. Кузнецов. – 2022.
6. Панюкова С.В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога. Учебно-методическое пособие. – 2020. – 33 с.
7. Шайхутдинова Л.М. Цифровые инструменты педагога для организации дистанционного обучения. – Скиф. – 2021. – № 5 (57). – С. 512–516.

УДК 372.016

*Е.В. Литвиненко, аспирант,
Л.Л. Салехова, д.п.н., профессор,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ПРИМЕНЕНИЕ БЛОГА В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Аннотация. Вызовы, появившиеся в период пандемии COVID-19, открыли новые возможности в обучении иностранным языкам. Внедрение цифровых сервисов и технологий стало одним из способов осуществления успешного дистанционного обучения в динамично-развивающемся мире. Однако в процессе дистанционного обучения внимание в основном уделяется говорению как продуктивному виду речевой деятельности и аудированию как перцептивному виду речевой деятельности. В связи с этим студенты не испытывают трудностей в выражении собственного мнения и в формулировании аргументов, но утрачивают умения и навыки в оформлении речевых задач. Таким образом, встает вопрос о применении средств, способствующих эффективному развитию письменных умений и навыков студентов по иностранному языку. Наиболее популярным в решении данной проблемы может быть использование учебного блога. В связи с этим, целью исследования является осуществить анализ опыта реализации учебного блога в обучении письменной речи студентов языкового вуза и обосновать методические возможности учебного блога в формировании умений и навыков грамотной письменной речи, а также выявить положительные эффекты блог-технологии в целом. В статье исследуется опыт Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета. В качестве эмпирических методов были использованы педагогический эксперимент и педагогическое наблюдение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости внедрения в дистанционное обучение цифровых сервисов и технологий с обязательным фокусом на такой вид речевой деятельности как письмо. Было выявлено, что предложенный методический потенциал блог-технологии обладает хорошим потенциалом для совершенствования иноязычной письменной речи студентов и педагогической практики в целом. Результаты исследования могут быть использованы в обучении иноязычной письменной речи студентов лингвистических и филологических направлений подготовки, а также в рамках обучения по дисциплине «Академическое письмо».

Ключевые слова: блог-технология, иноязычная письменная речь, умения и навыки письменной речи.

*E.V. Litvinenko, PhD student,
L.L. Salekhova, Dr.PhD, Professor,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia*

THE USE OF BLOG-TECHNOLOGY IN TEACHING WRITING TO UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. *The challenges due to the COVID-19 pandemic have provided new opportunities in teaching of foreign languages. The integration of digital services and technologies has become one of the ways to implement successful e-learning in a dynamically developing world. However, in the process of e-learning, speaking devotes to a productive type of speech activity and listening devotes to a perceptive type of speech activity. In this regard, students do not have any problems to express orally their own thoughts or opinion and formulate arguments, but they lose skills of speech design, in other words to express their thoughts in writing in an appropriate way. Thus, the question is which tools can contribute to the effective development of students' skills and abilities in a foreign language writing. The most popular solution to this problem might be the use of blogging. The aim of the study is to analyze the experience of implementing the blog in teaching writing to university students, to substantiate the methodical possibilities of the blog in forming literacy skills and abilities of writing and to identify the positive effects of blog-technology. The article explores the experience of the Institute of Philology and Intercultural Communication of Kazan Federal University. Pedagogical experiment and pedagogical observation are used as empirical methods. The study allows to conclude that it is necessary to implement digital services and technologies into e-learning with a mandatory focus on such a type of speech activity as writing. It was revealed that the proposed methodical possibilities of blog-technology have a good potential to improve foreign language writing skills of students. The results of the study can be useful in teaching foreign language writing of students such specialties as linguistics and philology and can be useful in the framework of learning the discipline "Academic writing" as well.*

Keywords: *blog-technology, foreign language writing, writing skills and abilities.*

Введение. Вызовы, появившиеся в период пандемии COVID-19, открыли новые возможности в обучении иностранным языкам. Внедрение цифровых сервисов и технологий стало одним из способов осуществления успешного дистанционного обучения в динамично-развивающемся мире. Как мы знаем, обучение иностранным языкам включает развитие 4 видов речевой деятельности, однако в процессе дистанционного обучения внимание в основном уделяется говорению как продуктивному виду речевой деятельности и аудированию как перцептивному виду речевой деятельности. В связи с этим студенты не встречаются с препятствиями в устном выражении собственного мнения и в формулировании аргументов, но утрачивают письменные навыки в оформлении речевых задач, т. е. грамотно излагать свои мысли в письменном виде. Таким образом, встает вопрос о применении дистанционных средств, способствующих эффективному развитию письменных умений и навыков студентов по иностранному языку. Наиболее популярным в решении данной проблемы может быть использование технологии WEB 2.0.

Оценив возможности инструментов WEB 2.0 на просторах интернета [6, 9], было выявлено, что блог учебной группы является одним из возможных средств в обучении иноязычной письменной речи. Ряд исследователей определили содержательную часть блог-технологии, в которой отметили основные преимущества блога в целях формирования как лингвистической, языковой, так и социолингвистической компетенций. В связи с этим, целью исследе-

дования является провести анализ опыта реализации учебного блога в обучении студентов языкового вуза письменной речи, обосновать методические возможности блога учебной группы в формировании умений и навыков грамотной письменной речи и выявить эффекты блог-технологии в целом.

Теоретический анализ литературы. Гареев А.А. считает учебный блог как наиболее перспективное средство ИКТ включает личный веб-сайт студента, публикующий текстовые и аудиовизуальные записи по определенной тематике [2]. Под блогом (от англ. blog) также понимается «веб-сайт, содержащий датированные записи мультимедийного характера (словесные знаки, изображения, аудио, видео, гиперссылки), расположенные в обратном хронологическом порядке» [3: 33]. Радион Т.П. считает, что «блог – это персональный сайт пользователя, виртуальный дневник, который состоит из ряда записей (постов), изображений, фото, видео- и аудиофайлов» [5: 168]. Дж. Бейкер подчеркивает, что «обучающий веб-блог – это целенаправленный научный журнал, созданный для формирования компетентности обучающихся по заданной теме» [8: 11]. Павельева Т.Ю. рассматривает «учебный интернет-блог как личный дневник и свободное пространство для письма, который предлагает уникальную форму самовыражения» [4: 41]. Принимая во внимание вышеперечисленные определения, можно отметить, что учебный блог содержит информационное пространство учащихся и учителя, которое носит обучающий характер по предмету и общую коммуникацию по заданной тематике.

Современный вариант Общевропейской системы компетенций владения иностранными языками (CERF) описывает основные способы коммуникативной речевой деятельности и коммуникативные стратегии, такие как речевая рецепция (слушание и чтение), продукция (говорение, письмо), интеракция и медиация, которые необходимо важно учитывать в обучении продуктивных видов речевой деятельности [10]. Учебный блог может служить освоению разных способов коммуникации с целью развития обще-учебных компетенций и языковой компетенции:

- рецепция (оценка важности информации, интересующих фактов, извлечение необходимой информации);
- продукция (умение излагать мысли в письменной форме, применение письменной транзакции);
- интеракция (умение обмениваться информацией и взаимодействовать на уровне письменной речи с участниками);
- медиация (умение взаимодействовать с участниками с целью передачи идей и содержания, умение перефразировать, изменять стиль и уровень сложности языка).

В обучении иностранных языков учебные блоги могут использоваться в качестве инструмента, который направлен на:

- публикации письменных работ и проектов;
 - формирование языкового портфолио обучаемых;
 - формирование научной коммуникации;
 - получение целенаправленной обратной связи от преподавателей (комментарии, рекомендации и т. д.).
- Возможность использования материала разного формата в учебном блоге позволяет улучшать преимущественно пассивные речевые компетенции, такие как чтение и письмо. Для этого могут быть ис-

пользованы написание эссе, отзывов, писем, обзоров, рецензий на книги, фильмы, рекламных и брендовых продуктов, что способствует обогащению не только языковых, но и социокультурных знаний.

Важно отметить, что блоги оснащены богатым дидактическим и воспитательным ресурсом. Дидактические свойства учебного блога были описаны Сысоевым П.В. [7]: возможность дистанционного синхронного и асинхронного общения; мультимедийность; линейность; авторское оформление страницы и ее модерация; поликультурность; организация и контроль учебной деятельности.

По Волохонскому В.Л. дидактическими функциями учебного блога являются [1]:

- коммуникативная функция (письменной коммуникация для участников образовательного процесса, с возможностью получения и передачи информации, оценки и прогноза результатов процесса обучения);
- функция социально-психологического моделирования (учебная мотивация, развитие интереса и положительного отношения);
- функция самопрезентации (совершенствование навыков письменной речи разных стилей);
- функция саморазвития или рефлексии (собственная информационная среда обучающегося, с помощью которой удовлетворяются его/ее образовательные запросы).

С целью реализации учебного блога на практике учитываются общедидактические и методические принципы, к ним можно отнести: доступность и посильность, активность, взаимность и автономность обучения, новизну, билингвальность обучения, содержание обучение, последовательность формирования письменных навыков, интерактивность [1].

Методы исследования. Данная статья включает теоретические методы: анализ предмета исследования на основе педагогической и методической литературы; рефлексивно-системный анализ блог-технологии в обучении письменной речи студентов. В качестве эмпирических методов были использованы педагогический эксперимент и педагогическое наблюдение.

В пилотном исследовании приняли участие 2 группы респондентов, всего 24 бакалавра 2 курса по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (русский язык и иностранный (английский) язык) Казанского федерального университета, являющиеся будущими учителями английского языка. Их возраст колебался от 19–21 год, из них 87,9 % опрошенных относились к женскому полу и 12,1 % к мужскому.

Респондентам одной из групп предлагалось вести свой персональный блог на сервисе Wordpress по пройденным темам в течение 3 месяцев с октября по декабрь 2021 г. Студенты второй группы выполняли письменные задания в традиционной форме, предусматривающие подготовку к устному общению.

Результаты исследования. Студентам предлагалась форма индивидуальной программы по выполнению домашних заданий и самостоятельной работы. Пост в учебном блоге включает ряд шагов:

- выбор тематического содержания к предложенной теме поста;
- поиск дополнительных материалов к посту (аудио, видео, картинки, статьи и т. д.);

- план публикации;
- оформление поста с учетом требований.

На рисунке 1 приведен фрагмент записи блога, который велся студентом в рамках индивидуальной траектории, посвященный изучению такого жанра письменной работы как анализ газетной статьи. В этой записи приводится анализ статьи из зарубежной газеты “Guardian” из раздела «Кино».

The analysis of newspaper article

Apr 10, 2022

Let me analyze an article named “Lucifer: the devil’s charismatic but the show is predictable as hell”.



Lucifer: the devil wears a very nice suit. Photograph: Fox



Ralina

RR from England 🇬🇧

13 followers Follow

💬 ☆ 3

The author is Brian Moylan, a pop culture writer who lives in New York. The article was published on 22nd of January in 2016 on an online daily newspaper “The Guardian”. Brian Moylan reviews the good, the bad, and the ugly of television’s newest offerings.

Well, here we can read a kind of an interview, but we don’t know who are the interviewer and interviewee. But I guess Brian Moylan just used such a creative way of writing an article. He shortly told the plot, compared two images of the devil, mentioned about the Bible, admitted the main actor and expressed his opinion about the TV-show.

This article is a review on a popular series because we can read author’s opinion on some themes and answers on questions.

To my mind, the purpose of the loud or even provocative headline to attract attention. The headline is teasing because when people see something like this they want to read it in full. There are some lexical and graphic peculiarities in it. For instance, author used colon after proper name which was unusual and some phrases with the word “hell” which was like reference to the series. Moreover, the lead of an article is delayed because there is a description, some information about the main idea of the series. The body is written in the form of an interview, where there are questions and extensive answers to them expressing author’s opinion. It’s written in the quote way. The story doesn’t have a thread due to the interview. The story ends with the author’s recommendation who can watch the series.

The article has such peculiarities that it is written in an informal style, with colloquial expressions and speech, as well as with slang. I think in this style it is easier to perceive information than to read abstruse words.

It’s posted one picture of the main character in order to introduce the reader to the main character and show the atmosphere of the TV-show.

The author wrote a rather neutral summary about this series, although he expressed sympathy for the characters at some points, and antipathy at some. He also finds the show predictable and mundane at times, boring. Brian praised the special effects and design work, as well as the performance of lead actor Tom Ellis.


As for me, I agree with the author that the idea of the series is a little predictable, but the acting, special effects, style, speech and plot of each episode are breathtaking, magnificent, you will never guess what will happen next with the characters. If you like mythology, beautiful actors and American speech, then I strongly recommend you to watch the series “Lucifer”. Of course, only in English!

← Share 💬 ☆ 3 Likes

Рисунок 1. Пример записи в блоге студента

В блоге предъявляется основное требование студентам использовать официально-деловой стиль изложения с учетом лексического и грамматического оформления записей, однако, студентам также предлагается выполнить задания в блоге с разным стилистическим оформлением в зависимости от вида письма. Знакомство студентов с разными видами письменных работ на английском языке, развивает не только их навыки грамотного оформления, но и возможность применения того или иного жанра в зависимости от цели и ситуации происходящего.

В качестве примера на рис. 2 приведена запись из блога студента на такой вид письма как эссе-рассуждение на тему “Most people believe that regrets are positive because you learn from your mistakes. Is that true?” с обязательным условием использования пройденной лексики уровня B2-C1 и грамматического правила “Conditionals”.




almeekim
Study blog

10 followers Following

4

Most people believe that regrets are positive because you learn from your mistakes

Mar 7, 2022



Most people ~~regret~~ everything. Decades-old decisions, things they ~~missed~~, things they didn't say, opportunities they missed, opportunities they took, recent purchases, non-purchases, returns. They turn all of these things over in their mind and examine them for clues — to what, a difficult question. Some of them are sure that it helps them learn from their mistakes, while others just can't forgive themselves and believe that these regrets are their burden that makes life difficult for them.

I think, regret is a valuable psychological tool. It helps people to understand what they did wrong and makes them pay attention to the situation in order to solve it later or not to repeat it again. No one can be a perfect machine that doesn't make mistakes. It's okay for a person to do something wrong. And each of us must accept ourselves and our shameful actions. All the past is in the past. We can't change something like that. It remains only to accept the situation and learn from it and don't be scared to make another mistake in the future.

Talkink about another point of view, that people state that regret is a negative emotion. The reason is that regret can significantly impede happiness because regret often causes people to feel shame, sadness, or remorse about decisions or the ways in which they have spent their lives. Sometimes regret can contribute to depression, but depression can also cause feelings of regret that were not previously there. For example, sometimes people say: «I wish I had taken better care of my body» or “I wish I had called my grandparents when they were alive”. It makes people feel plagued by regret and unable to live full lives.

To sum up, I want to say that I really wish people wouldn't feel negative emotions at all. However, I admit that even such unpleasant stuff like negative feelings and emotions are necessary and have the other side of the coin. So, indeed, regrets can be positive and negative and it depends on you, what side you will choose.

Рисунок 2. Пример записи в блоге студента

Проведенный анализ письменных постов позволяет выявить какие организационные, педагогические и методические условия необходимы для обучения письменной речи студентов при использовании учебного блога “Wordpress”, а также:

- мотивацию студентов по развитию иноязычной коммуникативной компетенции посредством учебного блога;
- сформированность лингвокомпьютерной компетенцию у студентов и цифровых навыков при изучении иностранного языка;
- уровень владения иностранным языком согласно CERF (B2-C1);
- применение технологии совместного обучения;
- интеграцию аудиторной и внеаудиторной форм работы.

Если преподавателем будет организована своевременная обратная связь студентам, то деятельность студентов будет обуславливаться процессом развития их письменной коммуникации.

Полученные результаты исследования показали, что группа студентов, которая вела учебный блог и публиковала посты имели качественней работы, чем группа, которая выполняла письменные работы в традиционной форме. Это может свидетельствовать об эффективности использования блогов профессиональной направленности при организации домашней, так и самостоятельной работы.

Выводы и рекомендации. В процессе введения персонального блога заметно, что студенты постепенно овладевают обобщенными видами информации (поиск, анализ, синтез, передача информации) и навыками письменной речи (аргументирование и отстаивание своей точки зрения при коммуникативном взаимодействии и способами ведения Интернет-коммуникации). Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости внедрения в дистанционное обучение цифровых сервисов и технологий с обязательным фокусом на такой вид речевой деятельности как письмо. Было выявлено, что методический потенциал блог-технологии обладает хорошим потенциалом для совершенствования иноязычной письменной речи студентов и педагогической практики в целом. Таким образом, в перспективе дальнейшего исследования планируется разработка методического потенциала учебного блога в развитии мотивации студентов к изучению английского языка.

Литература

1. Волохонский В.Л. Психологические механизмы и основания классификации блогов // *Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet. Блоги: новая реальность.* – СПб.: Издательство СПбГУ. – 2006. – С. 116–130.
2. Гареев А.А. Применение блогов в процессе изучения иностранного языка и развитии навыков самостоятельной работы // *Инновации в образовании: сб. материалов науч. метод. конф. преподавателей и сотрудников Иж-ГТУ им. М.Т. Калашикова.* – Ижевск: ИННОВА. – 2017. – С. 87–93.
3. Елькин В.В., Мельникова, Е.Н. К вопросу о лексико-семантических средствах лингвокреативного арсенала фэшин-блогера // *Казанский лингвистический журнал.* – 2019. – Т. 2, № 1. – С. 32–49.
4. Павельева Т.Ю. Развитие умения участия в интернет-дискуссии средствами учебного интернет-блога // *Вестник ТГУ.* – 2010. – № 10. – С. 41–45.

5. Радион Т.П. Использование блогов в преподавании иностранных языков // *Непрерывная система образования «школа-университет». Инновации и перспективы: сборник статей Международной научно-практической конференции (23–24 февраля 2017 г.)* / ред. Г.А. Вершина, О.К. Гусев, Н.П. Воронова, Е.К. Костюкевич, М.О. Шумская. – Минск: БНТУ. – 2017. – С. 167–172.

6. Роберт И.В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие / И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова. – М.: Дрофа. – 2008. – 312 с.

7. Сысоев П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // *Язык и культура*. – 2012. – № 1 (17). – С. 120–133.

8. Baker J.H. *The Learning Log* // *Journal of Information Systems Education*. – 2003. – № 14. – P. 11–13.

9. Bloch J. *Abdullah's blogging: A generation 1.5 student enters the blogosphere* // *Language Learning & Technology*. – 2007. – Т. 11, № 2. – С. 128–141.

10. Council of Europe. *CEFR Companion Volume with New Descriptors (Provisional Edition). Communicative language*. – Strausbough: Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department. – 2017. – URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2> (13.02.22).

УДК 371

О.Б. Лобанова, к.п.н., доцент,
Д.Д. Бурушкин, студент,
Лесосибирский педагогический институт – филиал СФУ,
г. Лесосибирск, Россия

ПРИБЛИЖЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ ПОСРЕДСТВОМ МУЛЬТКЛУБА

Аннотация. Приоритетом сегодня становится формирование основ здорового образа жизни и привлечение подрастающего поколения к занятиям физической культурой и спортом. Проблема исследования состоит в том, что современная отечественная и зарубежная практика исследований в области физического здоровья населения мира и его охраны, свидетельствуют о достаточно тревожной проблеме ухудшения основных показателей физического здоровья у значительного количества молодых людей. Поэтому сегодня государство придает важное значение формированию и развитию здорового образа жизни граждан, о чем свидетельствуют государственные документы: Положение о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО) (2014); «Стратегия развития физической культуры и спорта в РФ на период до 2030 года» (2020); Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» (2012), ФГОСы и др. Поэтому важно находить эффективные средства решения этой проблемы. Одним из таких средств может быть мультклуб. Работа мультклуба предполагает следующее: просмотр мультфильмов, обсуждение темы до и после просмотра, рефлексию; создание инсценировок по мотивам мультфильмов с созданием декораций и костюмов; создание собственных мультфильмов по теме физической культуры и спорта; встреча с успешными спортсменами своей школы, города, региона. Приобщение детей к занятиям физической культурой и спортом, формирование основ здорового образа жизни следует не только создавая особую физкультурно-спортивную среду в учебных заведениях и на улицах, но и занимаясь пропагандой и популяризацией физической культуры и спорта. По мнению авторов, это будет способствовать пониманию младшими школьниками ценности физической активности и здорового образа жизни. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: показать возможности мультклуба как средства приобщения младших школьников к физической культуре и спорту, формирования у детей основ здорового образа жизни. **Методы исследования:** теоретиче-

ские методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения психолого-педагогической; систематизация и обобщение. В качестве эмпирических методов использовано анкетирование. В исследовании приняли участие 50 младших школьников в возрасте 9–10 лет.

Ключевые слова: мультклуб, мультипликационные фильмы, физическая культура и спорт, физическое воспитание, встречи со спортсменами, здоровый образ жизни.

**O.B. Lobanova, PhD in Pedagogy, Associate professor,
D.D. Burushkin, student,
Lesosibirskij Pedagogical Institute – branch of Siberian Federal University,
Lesosibirsk, Russia**

A CLUB OF ANIMATED FILMS AS THE MEANS OF INTRODUCING YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

Abstract. *The priority today is the formation of the foundation for a healthy lifestyle and the involvement of the younger generation in physical education and sports. The problem of the study is that modern domestic and foreign research practice in the field of physical health and its protection of the world's population, indicate a rather alarming problem of deterioration of the main indicators of physical health among a significant number of younger people [1]. Therefore, from now, the state attaches great importance to the formation and development of a healthy lifestyle of citizens, as evidenced by state documents: Regulations on the All-Russian Physical Culture and Sports Set "Ready for Work and Defense" (GTO) (2014); "Strategy of the Development of Physical Culture and Sports in the Russian Federation for the period up to 2030" (2020); the Law of the Russian Federation "On Education in the Russian Federation" (2012), the Federal State Educational Standards, etc. Therefore, it is important to find effective solutions for this problem. One of these tools may be an animated film club. The work of the animated film club involves the following: watching cartoons, discussing the topic before and after viewing, reflection; role plays based on cartoons with the creation of scenery and costumes; creating your own cartoons on the topic of physical culture and sports; meeting with successful athletes of their school, city, region. Watching animated films is a powerful source of influence on the child's conscious and subconscious. The appeal to the cartoon is resonable. Cartoons today are one of the most significant mechanisms of socialization of children, which influences the formation of a worldview and value system. It is not only demonstrating the emotional state that the characters are experiencing, but also is forming stereotypes of behavior and resolution of situations. The information presented in a visual form is the most accessible for perception of schoolchildren, it is absorbed easier and faster. Searching for a solution for the problem of engaging children in the physical culture and sports, the formation of a healthy lifestyle should not consist of only creating a special physical culture and sports environment in schools and on the streets, but also should include the promotion and popularization of physical culture and sports, which will contribute to the development of younger people as healthy individuals who understand the value of physical activity and a healthy lifestyle. In this context, meetings with successful athletes and participation in joint master classes are expected to be carried out in cartoon clubs. Based on the above, the **purpose of the research** is to show the possibilities of the animated film club as a mean of introducing younger schoolchildren to physical culture and sports, forming the foundations of a healthy lifestyle in children. **Research methods:** theoretical methods, including the analysis of the subject of research based on the psychological and pedagogical studies; systematization and generalization. Surveys were used as an empirical methods. The study involved 50 primary school students aged 9–10 years. **Conclusions and recommendations.** The conducted research allows us to conclude that it is necessary to search for various means that contribute to the formation of the foundations of a healthy lifestyle and the involvement of children in physical education and sports. As part of the study, a program of the animated films club "Sportlandia" was developed based on the results of a survey of younger schoolchildren. It is*

*proved that the proposed program will be an effective means of physical education. Its implementation involves not only the use of specially selected animated works, but also the creation of role plays based on cartoons with the creation of scenery and costumes; the creation of their own cartoons on the topic of physical culture and sports; meeting with successful athletes of their school, city, region. According to the authors, all this will contribute to the formation of children's initial ideas about physical culture and sports, the basics of a healthy lifestyle, acquaintance with different sports. **The results of the study can be used in choosing forms, methods and means of working with younger schoolchildren in attracting children to physical education and sports and forming the foundations of a healthy lifestyle for them***

***Keywords:** cartoon club, animated films, physical culture and sports, physical education, meetings with the athletes, healthy lifestyle.*

Введение. Приоритетом сегодня становится формирование основ здорового образа жизни и привлечение подрастающего поколения к занятиям физической культурой и спортом. Проблема исследования состоит в том, что современная отечественная и зарубежная практика исследований в области физического здоровья населения мира и его охраны, свидетельствуют о достаточно тревожной проблеме ухудшения основных показателей физического здоровья у значительного количества молодых людей. Поэтому государство придает важное значение формированию и развитию здорового образа жизни граждан, о чем свидетельствуют государственные документы: Положение о Всероссийском физкультурно–спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО) (2014); «Стратегия развития физической культуры и спорта в РФ на период до 2030 года» (2020); Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» (2012), ФГОСы и др. Поэтому важно находить эффективные средства решения этой проблемы, начиная с младшего школьного возраста [3]. Одним из таких средств может быть мультклуб.

Теоретический анализ литературы.

Эффективность клубной работы с детьми общеизвестна. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования, в которых авторы анализируют различные аспекты организации клубов для младших школьников. Например, М.Л. Хайдарова, И.С. Чальцева и др. предлагают организовывать клубные объединения в рамках внеурочной деятельности [6, 7]; о воспитательных возможностях клуба отражено в работах Е.Ю. Ухаткиной [5]. Интересны исследования Ю.В. Шнайдер, где организация клубной работы способствует развитию бесконфликтного общения младших школьников [8]. В работах Л.В. Степановой и Н.И. Доржиевой клуб охарактеризован как средство развития младших школьников [4]. Коллектив авторов (Плеханова Е.М., Гордиенко Е.В., Мосина Н.А., Лобанова О.Б., Казакова Т.В.) рассматривает мультлекторий как средство формирования социальных установок старших дошкольников [1].

Цель исследования: показать возможности мультклуба как средства приобщения младших школьников к физической культуре и спорту, формирования у детей основ здорового образа жизни.

База исследования. В исследовании приняли участие 50 младших школьников г. Лесосибирска в возрасте 9–10 лет.

Методы исследования: теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения психолого-педагогической; систематизация и обобщение. В качестве эмпирических методов использовано анкетирование.

Результаты исследования.

Для изучения сформированности представлений о здоровом образе жизни с использованием средств физической культуры было организовано диагностическое исследование обучающихся младших классов образовательных организаций города Лесосибирска Красноярского края.

Мы выяснили, что в образовательных организациях регулярно проводятся мероприятия, направленные на сохранение и укрепление здоровья обучающихся. Результаты исследования показывают, что значительная часть опрошенных (78 %) проводят мало времени на свежем воздухе; отраднее, что подавляющее большинство младших школьников (более 80 %) стремятся к получению новых знаний о здоровом образе жизни, занятиями физической культурой и спортом. Этому способствуют систематические организация на системной основе мероприятий по охране и укреплению здоровья: уроки здоровья, спортивные соревнования; спортивные секции; тематические викторины и конкурсы физкультурной направленности. К сожалению мы выяснили, что в большинстве семей совместным походам и занятиям спортом уделяется мало времени, так ответили 65 % респондентов. Занимаются спортом на регулярной основе только 35 % школьников. В организации досуга-спорта (участие в соревнованиях, посещение массовых спортивных мероприятий) принимают участие семьи 56 % младших школьников.

В связи с полученными результатами диагностики мы предлагаем такую форму популяризации физической культуры и спорта, формированию основ здорового образа жизни как мультклуб [1].

Работа мультклуба предполагает следующее: просмотр мультфильмов, обсуждение темы до и после просмотра, рефлексия; создание инсценировок по мотивам мультфильмов с созданием декораций и костюмов; создание собственных мультфильмов по теме физической культуры и спорта; встреча с успешными спортсменами своей школы, города, региона. Приобщение детей к занятиям физической культурой и спортом, формирование основ здорового образа жизни следует не только создавая особую физкультурно-спортивную среду в учебных заведениях и на улицах, но и занимаясь пропагандой и популяризацией физической культуры и спорта.

Мультипликационные фильмы не только демонстрируют эмоциональное состояние, которое переживают его герои, но и формируют определенные стереотипы поведения, предлагают варианты решения той или иной ситуации. Информация, которую предлагает для восприятия мультипликация, доступна, легко усваивается школьниками, учитывает возрастные особенности. Такая организация позволяет донести информацию для младшего подростка в наиболее доступной и интересной форме, подкрепленную конкретными примерами, способствует позитивному настрою и активному вовлечению в работу каждого из участников [2].

Организация просмотра мультипликационных фильмов должна осуществляться на системной основе. Поэтому выбор такого вида работы как мультлекторий представляется автором обоснованным (табл. 1). В ходе мультлектория предполагается просмотр мультфильмов, обсуждение темы до и после просмотра, рефлексию. Поэтому мультлекторий – эффективная форма работы с детьми с целью приобщения детей к занятию физической культурой и спортом. Авторы предлагают пример мультлектория, рассчитанный на первую четверть учебного года

Таблица 1

Примерная программа мультлектория

| Сроки | Мультфильм | Вид спорта | Примерные вопросы для обсуждения |
|---------------------------|---|--|--|
| Вторая неделя сентября | «Тихая поляна», 1946 г. (реж. Б. Дежкин, Г. Филиппов) | футбол | Какие профессиональные спортивные термины звучат в фильме? Что они означают? Какая музыка звучит в фильме? Какова основная идея фильма? |
| Четвертая неделя сентября | «Спортландия», 1958 г. (реж.) | Спортивная гимнастика, футбол, хоккей и др. | Какой спортивный инвентарь встречается в мультфильме? В каких видах спорта оно используется? Что такое комплекс БГТО? Сегодня существует комплекс БГТО? |
| Вторая неделя октября | «Шайбу! Шайбу!» 1964 г. (реж. Б. Дежкина) | Хоккей, фигурное катание | Какие правила игры в хоккей мы видим на экране? Какова экипировка спортсменов? Имена каких хоккеистов и фигуристов вы знаете? |
| Четвертая неделя октября | «Ну, погоди», 13 выпуск, 1980 г. (реж. В. Котеночкин) | Легкая атлетика, спортивная гимнастика и др. | Какому знаменательному событию посвящен мультфильм? Проходили ли олимпийские игры в России в 21 веке? |

Следующий вид работы в рамках мультклуба – создание инсценировок по мотивам мультфильмов с созданием декораций и костюмов. Эта работа позволит эмоционально раскрыть образ любимшегося мультгероя, принять его образ посредством создания и демонстрации спортивного костюма. Создание костюма знакомит с его особенностями, т. е. с особенностями экипировки спортсменов, занимающихся тем или иным видом спорта.

Решение проблемы приобщения детей к занятиям физической культурой и спортом, формирования основ здорового образа жизни следует не только со-

здавая особую физкультурно-спортивную среду в учебных заведениях. Этому будет способствовать студия по созданию собственных мультфильмов, как еще один вид работы мультклуба.

По мнению авторов, при организации по привлечению детей к занятиям физической культурой и спортом встреча, особое значение должно придаваться организации встреч с успешными спортсменами своей школы, города, региона. В этом контексте в рамках работы мультклуба будет важно участие младших школьников в совместных со спортсменами мастер-классах.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости поиска различных средств, которые способствуют формированию основ здорового образа жизни и привлечение детей к занятиям физической культурой и спортом. В рамках исследования на основе результатов анкетирования младших школьников разработана программа мультклуба «Спортландия». Обосновано, что предлагаемая программа будет эффективным средством физического воспитания. Ее реализация предусматривает не только применение специально подобранных мультипликационных произведений, но и создание инсценировок по мотивам мультфильмов с созданием декораций и костюмов; создание собственных мультфильмов по теме физической культуры и спорта; встреча с успешными спортсменами своей школы, города, региона. По мнению авторов все это будет способствовать формированию у детей первоначальных представлений о физической культуре и спорте, основ здорового образа жизни, знакомству с разными видами спорта. Результаты исследования могут быть использованы при выборе форм, методов и средств работы с младшими школьниками в привлечении детей к занятиям физической культурой и спортом и формированию у них основ здорового образа жизни.

Литература

1. Гордиенко Е.В., Мосина Н.А., Лобанова О.Б., Казакова Т.В. Мультлекторий как средство формирования социальных установок старших дошкольников // *Современные проблемы науки и образования*. – 2018. – № 5.
2. Дубик Е.А. Формирование человеческого капитала: здоровый образ жизни как составляющий фактор // *Креативная экономика*. – 2014. – № 2 (86). – С. 53–63.
3. Плеханова Е.М., Лобанова О.Б. Сущность социальных установок и их особенности в младшем школьном возрасте // *Научное обозрение. Педагогические науки*. – 2017. – № 5. – С. 152–161.
4. Степанова Л.В., Доржиева Н.И. Клуб как средство развития личности младшего школьника // *Современное образование: традиции и инновации*. – 2019. – № 4. – С. 119–122.
5. Ухаткина Е.Ю. Воспитательные функции клуба как детской общности младших школьников // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*. – 2012. – № 1 (8). – С. 301–303.
6. Хайдарова М.Л. Предметные клубы как элемент внеурочной работы младших школьников // *Педагогический журнал*. – 2019. – Т. 9. – № 4–2. – С. 608–612.
7. Чальцева И.С., Щербина Е.Н. Клубные объединения в практике организации внеурочной деятельности младших школьников // *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*. – 2018. – № 7. – С. 76–82.
8. Шнайдер Ю.В. Музыкальный клуб как средство развития умений бесконфликтного общения младших школьников // *Вестник современных исследований*. – 2021. – № 1–4 (39). – С. 46–53.

*Е.М. Любимова, ст. преподаватель
Э.З. Галимуллина, ст. преподаватель,
Елабужский институт Казанского федерального университета
г. Елабуга, Россия*

СИСТЕМА ЦИФРОВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

***Аннотация.** В статье обсуждается актуальная проблема цифровой подготовки будущего педагога. Обоснована компонентная структура и логика указанной подготовки, приведены практические рекомендации к построению образовательных программ. Результаты исследования могут быть использованы для определения структуры системы цифровой подготовки будущего учителя, а также при проектировании образовательных программ подготовки бакалавров педагогического образования, программ курсов повышения квалификации и дополнительного образования педагогов.*

***Ключевые слова:** педагог, цифровая компетентность, система подготовки, структура, логика.*

*E.M. Ljubimova, senior lecturer,
E.Z. Galimullina senior lecturer,
Kazan Federal University, Elabuga Institute,
Yelabuga, Russia*

A SYSTEM OF DIGITAL TRAINING FOR FUTURE TEACHERS

***Abstract.** The article discusses the actual problem of digital training of a future teacher. The component structure and logic of digital training are substantiated, practical recommendations for the construction of educational programs of such training are given. The results of the study can be used to determine the structure of the system of digital training of future teachers, as well as in the design of educational programs for bachelor of pedagogical education, programs of advanced training courses and additional education of teachers.*

***Keywords:** teacher, digital competence, training system, structure, logic.*

В настоящее время студенты должны научиться жить в глобальном, цифровом и меняющемся обществе, которое производит огромное количество информации. Поэтому потребности студентов в обучении требуют способов организации учебного процесса, значительно отличающиеся от тех, которые использовались двадцать лет назад [1, 5]. В течение последнего десятилетия мы переживаем переход от модели образования, ориентированной на обучение и передачу контента, к методологической модели, ориентированной на приобретение компетенций. Однако университетское образование традиционно базируется на образовательной модели, ориентированной на лектора, которая подчеркивает передачу знаний и их воспроизведение студентами, урок преподавателя и индивидуальную работу [7]. Одной из стратегических целей Европейской комиссии в области образования и профессиональной подготовки является поощрение инноваций и креативности, содействие приобретению универсальных, в том числе цифровых компетенций, всеми гражданами [2]. Цифровые компетенции являются одной из восьми ключевых компетенций, которые каждый человек должен был развить по завершении обязательного образования,

чтобы иметь возможность быстро адаптироваться к быстро меняющемуся VUCA-миру [3].

Педагоги-исследователи отмечают, что первоочередной задачей мирового педагогического сообщества является разработка системы оценки цифровых компетенций учителей и разработка на этой основе более практичных и персонализированных учебных программ, отвечающих потребностям учителей в цифровую эпоху [10, 11]. Назрела необходимость в определении теоретических и практических основ, которые способствуют созданию модели, позволяющей реализовать инновационные подходы преподавания и обучения для интеграции цифровых технологий в педагогическое образование [4, 12]. В настоящее время специалисты высшей школы испытывают затруднения при разработке учебных планов подготовки педагогов в проектировании эффективной системы цифровой подготовки будущих учителей [8]. Таким образом, возникла острая необходимость в разработке новых подходов к структуре и логике цифровой подготовки будущего педагога, что привело к пересмотру роли и места предметного содержания, обновления учебных планов подготовки будущих учителей, готовых к применению цифровых инструментов и ресурсов в профессиональной деятельности.

Цель исследования. На основе анализа научно-педагогической литературы и результатов практического опыта теоретически обосновать компонентную структуру и логику цифровой подготовки будущего педагога, разработать практические рекомендации к построению образовательных программ подготовки бакалавров педагогического образования.

Методы исследования. В работе использовались теоретические методы исследования: анализ педагогического опыта, изучение научно-педагогических источников, анализ, синтез, сравнение, систематизация понятий, подходов, моделей по проблеме исследования, прогнозирование, проектирование и моделирование.

Основная часть. Осознавая востребованность новых подходов к формированию концепции цифровой подготовки будущего учителя, исследователи обосновывают подходы к формированию нового содержания дисциплин на основе деятельностного подхода. Предлагается состав новых цифровых компетенций учителя, опираясь на концепцию индивидуальности человека [14]. К наиболее значимым исследованиям в данном научном направлении относятся работы, посвящённые новым подходам к непрерывному педагогическому образованию. Обсуждаются как модели многоуровневой подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения [13], так и программы для повышения квалификации [15].

Однако, как показывает анализ источников научно-педагогической литературы, на текущий момент не существует готовой к применению на практике системы подготовки цифрового педагога. В данной работе сделана попытка разработки структуры первого этапа становления цифрового педагога-бакалавра. Такая система должна быть сквозной и проходить через все уровни

становления будущего учителя. Представим некоторые положения, из которых необходимо исходить при построении такой системы.

Основными функциями учителя в условиях VUCA-мира, являются создание комфортной и открытой цифровой образовательной среды, реализация методов и форм организации образовательного процесса с использованием цифровых технологий на основе сетевой коммуникации. Также к важнейшим функциям относят умение организовать групповую и командную деятельность в цифровой образовательной среде; создание условий для самоконтроля и самоанализа деятельности; формирование критического анализа и оценки, полученной в результате поиска в сети интернет информации, мотивация обучающихся [16].

Для обеспечения результативности приобретения необходимых компетенций студентами, образовательный процесс должен включать определённые виды деятельности обучающихся. Среди которых отмечается создание авторского цифрового ресурса для дальнейшей апробации его на практике в школе; самостоятельная работа в условиях интерактивности смешанного обучения с элементами взаимного оценивания и рефлексии; проведение анализа возможностей инструментов создания цифровых ресурсов самостоятельно и в малых группах; ориентация, оценка, консолидация в процессе дискуссии по обмену опытом работы; взаимообучение технологии создания цифровых ресурсов при модерации преподавателем; реализация занятия по освоению компьютерных инструментов, подготовленного в малых группах; участие в конференции-презентации разработанных цифровых ресурсов и пр. В условиях использования указанных технологий обеспечиваются следующие принципы обучения в цифровой среде: мобильность в обучении; быстрая обратная связь; кооперативная деятельность студентов; эффективные взаимоконтроль и оценка [9].

Анализ указанных источников, в том числе уровня подхода к готовности педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения показал, что для выпускника педагогического бакалавриата недостаточен знаниево-ориентированный уровень, предполагающий его готовность к использованию различных средств цифровых технологий в учебной деятельности [12]. Важно уже на этом этапе становления педагога способствовать формированию технологических, профессионально-педагогических и личностных цифровых компетенций.

Технологические компетенции – группа компетенций, обеспечивающих минимально необходимый уровень знаний и навыков использования информационно-коммуникационных технологий в профессионально-педагогической деятельности, эффективного и безопасного отбора и применения инфокоммуникационных технологий в разных учебных и учебно-профессиональных ситуациях.

Личностные компетенции отражают индивидуальные особенности личности, позволяющие успешно участвовать в реализации стратегии цифровой трансформации и решать профессионально-педагогические задачи в цифровой образовательной среде.

Профессионально-педагогические компетенции – группа компетенций, связанных с использованием методов и инструментов построения цифровой образовательной среды, управления образовательным процессом, решением профессионально-педагогических задач в цифровой среде.



Рисунок 1. Логика цифровой подготовки будущего учителя

На сегодняшний день накоплен большой опыт преподавания дисциплин на основе smart-архитектуры электронных курсов. Она одинаково хорошо применима как для гуманитарных, так и для естественно-научных дисциплин. Результаты апробации используются для построения учебных курсов. Отличительной особенностью предлагаемой архитектуры курсов является ее направленность на проведение занятий без монологического устного изложения преподавателем учебного материала. Вместо них проводятся вводные, установочные и итоговые занятия, носящие информационно-объяснительную функцию, на которых преподаватель обозначает проблематику и цель курса, план и логику траектории обучения, разъясняет методы работы в учебном курсе. Для обеспечения целенаправленного формирования индивидуальной траектории движения очно используются такие технологии, как интерактивные практики, проектная деятельность (рис. 2). Образовательные события, проводимые очно и в электронном формате, позволяют организовать командную работу студентов, взаимный контроль и самооценку [6].

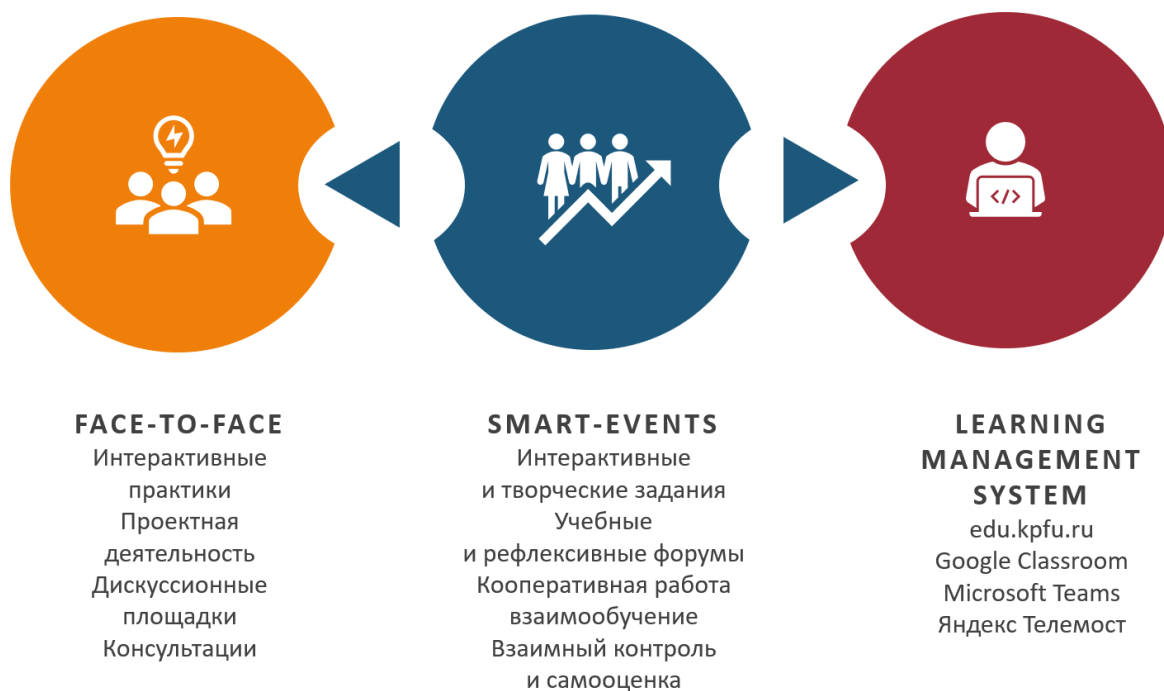


Рисунок 2. Образовательные технологии

Для организации тех или иных видов деятельности используются различные цифровые платформы, такие, как Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams и другие.

С целью поэтапного формирования указанных на рис. 1 групп компетенций разработана структура подготовки будущего цифрового учителя. Приведём описание её компонентов.

Шаг 1. Информационные технологии. Курс должен снабдить будущих учителей базовой подготовкой в области информационных технологий. Поэтому важно, чтобы дисциплина обеспечила понимание студентами того, что уже сегодня сквозные технологии оказывают существенное влияние на образование, сам процесс обучения, педагогические технологии. Будущие учителя также должны осознавать, что их воспитанникам придётся жить и работать в новом, высокотехнологичном мире. Дисциплина направлена на знакомство будущих учителей со сквозными технологиями и обеспечит способность находить и осваивать новую информацию в данной области, подготовку студентов к изучению цифровых инструментов учебной и педагогической деятельности. Содержание дисциплины обновлено и дополнено темой «Сквозные технологии в VUCA-мире». В рамках указанной темы студенты приобретут умение объяснить тренды, которые происходят в VUCA-мире; научатся приводить примеры, демонстрирующие вхождение общества в VUCA-мир; смогут описывать суть каждой из сквозных технологий; находить и анализировать источники информации о внедрении сквозных технологий в образование; применять цифровые инструменты в организации самостоятельной и командной учебной деятельности.

Шаг 2. Инструменты информатики в профессиональной деятельности педагога. Данная дисциплина призвана расширить представления будущих

учителей в области информатики. На втором шаге пути к цифровизации студенты учатся на продвинутом уровне работать с программным обеспечением, подключением и настройкой различных периферийных устройств; знакомятся с программированием, как одной из востребованных компетенций современного мира. Осваивают приёмы организации исследований на основе компьютерных и информационных моделей. Учатся правилам поиска и критической оценки информации в сети интернет. В эпоху технологизации всех сфер жизнедеятельности человека одной из существенных характеристик выпускника становится цифровая безопасность, поэтому дисциплина содержит как вопросы технической, так и социальной защиты информации. В содержание деятельности обучающихся также включены прикладные аспекты работы в электронных таблицах; создание и редактирование графических и мультимедийных объектов при помощи различных программных средств, средства создания сайтов и пр. Очевидно, что такое содержание позволит не только применять инструменты информатики в организации своей деятельности в цифровой среде, но и в последующей в профессиональной деятельности.

Шаг 3. Инструменты и ресурсы цифрового образования

В данной факультативной дисциплине обучающиеся разбирают понятия «цифровая школа», «образовательная экосистема», изучают тренды цифрового образования. Также здесь формируется представление о проблемах и перспективах обучения и воспитания цифрового поколения такие, как: цифровая безопасность школьника, фейки и фишинг, контентные угрозы в интернете, кибербуллинг; коммуникация в интернете и медиаграмотность; образовательные онлайн-платформы и цифровые ресурсы. Важной составляющей этого курса является приобретение студентами навыков работы с цифровыми инструментами организации образовательного процесса, в результате чего обучающиеся создают авторские цифровые ресурсы, которые они смогут апробировать в рамках специализированной практики (см. Шаг 5). Анализ требований к цифровой компетентности педагога позволяет студентам задуматься о необходимости непрерывного повышения уровня готовности к работе в постоянно изменяющихся условиях VUCA-мира.

На практических занятиях студенты индивидуально и в команде осваивают возможности социальных сетей, мессенджеров. Создают блоги, участвуют в форумах и сетевых сообществах. Регистрируются и реализуют приёмы работы на различных образовательных платформах, анализируя и сравнивая их инструментарий. Частью практической деятельности будущих педагогов становится организация интернет-коммуникаций. Проведение студентами анализа курсов повышения квалификации и участие в онлайн семинарах даёт им возможность войти в сообщество педагогов, активно применяющих цифровые технологии в своей работе.

Шаг 4. Цифровая образовательная среда педагога. Следующим шагом в траектории движения студентов к цифровой компетентности становится формирование умений, связанных с проектированием цифровой образовательной среды. В процессе освоения этой дисциплины студентами проводится анализ проблем цифровизации российского образования. На основе понимания целей

национальных проектов «Цифровая экономика», «Образование», задач реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда» и анализа федеральных порталов в области цифрового образования студенты участвуют в дискуссии по актуальным вопросам цифровизации российского образования. В свою очередь анализ профессионального стандарта педагога, подготовка описательного портрета учителя будущего, обзор инструментов оценки цифровых компетенций педагога формирует у обучающихся понимание важности для общества компетентности педагога, а также понимание того, что требования к педагогу будут постоянно меняться, всё возрастая.

Освоение технологии создания цифровой образовательной среды педагогом занимает особенное место в системе подготовки учителя. Здесь студенты не только осваивают инструментарий, в частности, систем управления обучением, но и выполняют проектирование модулей цифровой среды педагога по техническому заданию.

Шаг 5. Практика по применению технологий электронного обучения.

В учебные планы всех профилей педагогического направления обучения включена учебная стационарная практика, направленная на расширение представлений об основных функциональных возможностях систем управления обучением. Здесь происходит:

- изучение современных методик и технологий организации электронного обучения: смешанного, перевернутого обучения, интерактивных технологий, дистанционных образовательных технологий, геймификации, технологий формирующего оценивания;

- закрепление, расширение, углубление и проверка знаний, умений и навыков, приобретаемых при изучении дисциплин цифровой подготовки, формирование умений применять усвоенное для решения конкретных задач профессиональной деятельности;

- формирование профессионально-педагогических практических знаний, умений и навыков организации и проведения занятий в условиях электронного обучения;

- формирование профессионально-педагогических практических знаний, умений и навыков организации и проведения занятий с использованием электронных курсов.

Задания практики ориентированы на выработку навыков организации самостоятельной работы с помощью технологий и средств электронного обучения. Теоретическую часть обучающиеся осваивают самостоятельно, практические задания выполняют с помощью преподавателя. Цель практико-ориентированного обучения – формирование у бакалавров педагогического образования способности организовывать образовательную деятельность на основе использования технологий электронного обучения.

Выводы и рекомендации. Рассмотренная в исследовании логика продвижения студента по траектории приобретения компетенций, связанных с построением цифровой образовательной среды, обеспечивает системный подход к формированию всех компонентов групп технологических, личностных и профессионально-педагогических цифровых компетенций. Заявленные образова-

тельные технологии позволяют сделать процесс обучения более гибким, интерактивным, повышают самостоятельность студента и уровень его ответственности за результаты обучения. Таким образом, выпускник бакалавриата педагогического образования готов в полной мере к осуществлению профессиональной деятельности в условиях быстро изменяющегося цифрового мира.

Данная работа открывает возможности для дальнейших исследований в области определения структуры системы цифровой подготовки будущего учителя. Результаты исследования могут быть использованы в высшей школе при проектировании образовательных программ подготовки будущих учителей, программ курсов повышения квалификации и дополнительного образования педагогов.

This paper has been supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program (Priority-2030).

Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (Приоритет-2030).

Литература

1. Cardona, A.J. *Teacher Training and Professional Development in the Knowledge Society*; Universitas: Madrid, Spain, 2008.
2. European Commission. *Strategic Framework for Education and Training 2020 (ET2020)*; Official Journal of the European Union (2009/C 119/02); European Commission: Luxembourg, 2009.
3. European Parliament and of the Council. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of December 18, 2006 on key competences for lifelong learning*. Off. J. Eur. Union 2006, 30, 2006.
4. Howard, S.K., Tondeur, J., Ma, J., & Yang, J. (2021). *What to teach? Strategies for developing digital competency in preservice teacher training*. *Computers & Education*, 165, 104–149.
5. López, E.; Vázquez-Cano, E.; Jaén, A. *The group e-portfolio: A diachronic study at University Pablo de Olavide in Spain (2009–2015)*. *Rev. Humanid.* 2017, 31, 123–152.
6. Lyubimova, E.M. *Smart-space architecture to ensure IT-competency of Physical Education teacher* / E.M. Lyubimova, E.Z. Galimullina, R.R. Ibatullin // *Theory and Practice of Physical Culture*. – 2018. – No 3. – P. 35. – EDN YVNCJN.
7. Marín, V.; Reche, E.; Maldonado, G.A. *Advantages and disadvantages of online training*. *Rev. Digit. Investig. Docencia Univ.* 2013, 7, 33–43.
8. Melash V. et al. *Modernization of Education Programs and Formation of Digital Competences of Future Primary School Teachers* // *International Journal of Higher Education*. – 2020. – T. 9. – № 7. – С. 377–386.
9. Merzon E.E., Galimullina E.Z., Ljubimova E.M. *The model of smart trajectory of teacher training. Cases on Smart Learning Environments* // Hershey, PA: IGI Global. Darshan Singh, A., Raghunathan, S., Robeck, E., & Sharma, B. – 2019. – С. 164–187.
10. Nowak, B.M. (2019). *The Development of Digital Competence of Students of Teacher Training Studies--Polish Cases*. *International Journal of Higher Education*, 8(6), 262–266.
11. Örtengren, A. *Digital Citizenship and Professional Digital Competence — Swedish Subject Teacher Education in a Postdigital Era*. *Postdigit Sci Educ* (2022).
12. Rodrigues, A.L. (2020). *Digital technologies integration in teacher education: the active teacher training model*. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 16(3), 24–33.

13. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. Модель многоуровневой подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения / М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева // Электронный научно-публицистический журнал "Homo Cyberus". – 2019. – № 2 (7). – URL: http://journal.homocyberus.ru/Vayndorf-Sysoeva_ME_Subocheva_ML_2_2019.

14. Гребенюк Т.Б. Подготовка будущего педагога к цифровизации образования как педагогическая проблема // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2020. – № 2 (6) / июль. – С. 20–27. – URL: <https://koirojurnal.ru/realises/g2020/3jul2020/kvo203/>

15. Колыхматов, В.И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования: учеб-метод. пособие – СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020. – 135 с. https://loiro.ru/files/pages/elibrary_44026132_58410928.pdf

16. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: монография / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.Ю. Есенина [и др.]; под науч. ред. В.И. Блинова. – М.: Дело (РАНХиГС), 2020. – 112 с. – ISBN 978-5-85006-240-8. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1862430> (дата обращения: 19.03.2022).

УДК 378

**О.А. Любичкая, аспирант,
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия**

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД COVID-19 В ИСПАНИИ

Аннотация. В статье приведены результаты исследования трансформации образования в период пандемии в Испании, выделены трудности, с которыми столкнулось образование и выявлены слабые стороны испанской системы образования, а также ее способность реагировать на кризисную ситуацию. В первую очередь осознание ценности очного обучения как гарантии справедливости в системе образования сыграло большую роль для возвращения к очному формату обучения в 2020–2021 учебном году. Для возвращения к очному формату преподавателям дали возможность скорректировать учебный план, выявление ее основных элементов, чтобы адаптировать его к фактической ситуации в школах. Эта корректировка касалась в основном содержания учебной программы, но не столько целей или оценки, которая осталась такой же, как и в обычном году. Так же Испания пришла к полной уверенности, что технологии в школах является необходимым спутником как в дистанционных так и в очных учебных ситуациях и положительно влияют на коммуникации и образовательный процесс.

Ключевые слова: трансформация образования, навыки преподавателя, стратегии преподавания, цифровая трансформация, постковидный мир.

**О.А. Lyubitskaya, graduate student,
Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russia**

TRANSFORMATION OF EDUCATION IN THE PERIOD OF COVID-19 IN SPAIN

Abstract. The article presents the results of a study of the transformation of education during the pandemic in Spain, highlights the difficulties faced by education and identifies the weaknesses of the Spanish education system, as well as its ability to respond to a crisis. First, awareness of the value of full-time education as a guarantee of fairness in the education system played a big role in returning to full-time education in the 2020–2021 academic year. To return to the full-time format, teachers were given the opportunity to adjust the curriculum, identifying its main elements

to adapt it to the actual situation in schools. This adjustment concerned mainly the content of the curriculum, but not so much the goals or assessment, which remained the same as in a normal year. Spain has also come to full confidence that technology in schools is a necessary companion in both distance and face-to-face learning situations and has a positive impact on communication and the educational process.

Keywords: *transformation of education, teacher skills, teaching strategies, digital transformation, post-visual world.*

Пандемия Covid-19 стала большим вызовом, принесшим огромный урон Испании. Практически все сферы жизнедеятельности требовали немедленной трансформации, позволяющей адаптироваться и создавать новые условия для перехода в новую цифровую среду. Так образовательные учреждения были вынуждены экстренно перейти в новый онлайн формат обучения, а учителям обучиться новым технологиям преподавания. Ряд исследователей Испании подчеркивает факт нарушения привычной целостности систем, разрыва интегративных связей, существующих между множеством их элементов. В 2020–2021 учебном году в Испании, после первой волны пандемии Covid-19, школы перешли от экстренного дистанционного обучения к более плановому и инклюзивному подходу к образованию, придя к решению, что обучение необходимо проводить в непосредственном контакте учителя и обучающего, что так же привело к организационным социальным проблемам. Данные обстоятельства актуализируют проблему поиска новой методологии организации образования с обязательным условием интеграции образования в Испании.

Целью данного исследования является обзор и анализ опыта трансформации образовательного процесса в Испании в период пандемии, разбор аналитики перехода образования в цифровую среду.

Как утверждают исследователи, COVID-19, был самой серьезной проблемой, с которой столкнулось образование в Испании после гражданской войны и ее ужасных последствий. Трудность сохранения здоровья учащихся и учителей во время обучения и преподавания отметила все мероприятия, реализованные в течение учебного времени. Все подразделения системы образования приложили неизмеримые усилия, чтобы справиться с задачей сохранить здоровье. По этой причине COVID-19 может помочь нам узнать слабые и сильные стороны испанской образовательной системы, особенно в необычных обстоятельствах, а также возможности и угрозы, с которыми она может столкнуться. COVID-19, несомненно, спровоцировал множество новых проблем, но он также стал катализатором проблем, причины которых восходят к экономическому кризису 2008 года или являются частью структурных проблем в испанской системе образования. В то же время анализ развития 2020–2021 учебного года выдвигает на первый план смелые решения, правдоподобные инновации и ценные решения, разработанные и реализованные руководителями школ и учителями в очень критической и сложной ситуации.

В августе 2020 года состоялось заседание правительства Испании, на котором было достигнуто соглашение, устанавливающее 23 меры и 5 рекомендаций, которым должны следовать образовательные центры в течение 2020–2021 учебного года. Это соглашение установило, что преподавательская деятель-

ность будет очной для всех уровней и ступеней системы образования, по крайней мере, до второго года обязательного среднего образования. Таким образом, учебные заведения должны поддерживать очную образовательную деятельность, а также гарантировать предоставление услуг питания и образовательной поддержки детям с особыми потребностями или из социально незащищенных семей, если это позволяет эпидемиологическая ситуация. При этом установлено, что сотрудники образовательных центров сократят свое пребывание в центре до необходимого, а вся внеучебная деятельность будет осуществляться в режиме онлайн. Также был изложен ряд других мер, которые имели решающее значение для разработки заданного курса:

- школы должны назначить человека, ответственного за все вопросы, связанные с COVID-19, роль, которого исполняли управленческие кадры;
- на всей территории школы должна соблюдаться социальная дистанция не менее 1,5 метра;
- маски обязательны с 6 лет;
- организация учащихся устанавливается в мини группы, избегая взаимодействия между учащимися из разных групп и минимизируя, по возможности, мобильность учителей между этими группами;
- школьные помещения следует часто проветривать (10–15 минут в начале и в конце дня, во время перемены и по возможности между занятиями);
- среди прочих мер следует усилить уборку помещений и гигиену рук.

Несмотря на то, что очная организация преподавания и обучения оказалась достаточно позитивной, она вызвала значительный и, никогда ранее не испытанный, стресс для учителей, учащихся и семей, которые сосредоточили все свое внимание на профилактических мерах, борьбы с COVID-19.

Как указывалось ранее, центральное и региональное правительство Испании полностью доверяет очному обучению. Во время карантина, несмотря на то, что школы могли продолжать обучение с использованием цифровых ресурсов, также были выявлены важные структурные проблемы, связанные с неравенством обучения и цифровых технологий. Таким образом, развитие 2020–2021 учебного года было возложено, в основном, на очное обучение и эффективное выполнение мер безопасности, продиктованных центральными и региональными правительствами. Это означало, что вся организация и работа школ подчинены строгому соблюдению мер по борьбе с COVID-19. В этом смысле соблюдение мер безопасности, разработанных каждым учебным заведением, означает важные изменения в повседневной жизни образовательного сообщества.

Хотя каждая школа действовала автономно в соответствии со своими условиями и ресурсами, главной заботой в начале учебного 2020–2021 года было поддержание социальной дистанции в классе. Для этого измерялись классы, чертились участки на полу классных комнат или игровых площадок, устанавливались дифференцированные графики доступа в школу, изучался поток людей в коридорах, чтобы избежать ненужных контактов. Во многих случаях, эти меры было трудно поддерживать и соблюдать из-за проблем с инфраструктурой в школах. С другой стороны, мобильность и контакты между учениками и учителями были ограничены или даже избегались в классах. Это спровоциро-

вало в некоторых школах, например, важное ограничение для учителей-специалистов (учителей музыки, физкультуры, речи), которые столкнулись с тем, что их обычное присутствие в различных группах сократилось, чтобы предотвратить мобильность, или их роль в школе изменилась, чтобы руководить группой студентов в качестве воспитателя. Также запрещено совместное использование школьных принадлежностей – от ручек и карандашей до компьютерных клавиатур. Это была важная проблема в детском саду и начальном образовании, а также для тех предметов на всех уровнях образования, в которых манипулирование является необходимой помощью (в математике, физкультуре или музыке), а также для доступа к компьютерным классам в тех школах, которые не имели электронных устройств в обычных классах. Это привело к многочисленным трудностям (особенно в детском саду и начальной школе), а также в доступе к комнатам общего пользования, таким как библиотеки, музыкальные или компьютерные классы, которые во многих школах были преобразованы в обычные классы, чтобы их можно было разделить на части, таким образом, чтобы поддерживать межличностную дистанцию. Наконец, закрыт доступ в образовательные центры любому постороннему, от семей до других агентов, которые традиционно могли участвовать в занятиях (волонтеры, спикеры различных мероприятий, авторы детской и юношеской литературы для рассказа о своей работе и т. д.); конечно, по крайней мере, в течение первого и второго семестров учебного года были исключены прогулки и визиты за пределы учебного центра, которые могли бы подразумевать межличностные контакты, которые могли бы вызвать нежелательное заражение. Последствия этих решений, направленных на то, чтобы гарантировать очное посещение и избежать заражения, были разнообразными на педагогическом уровне. Отметим, что после составления протокола о мерах по борьбе с COVID-19 учителям пришлось переработать свои учебные программы, рассмотрев три возможных сценария: сценарий очного обучения, сценарий смешанного обучения (в случае частичного самоизоляции) или сценарий дистанционного обучения (в случае нового тотального ограничения системы образования). В этой реструктуризации учебных программ преподавателям пришлось пойти на уступки с точки зрения методологии, а в некоторых случаях и в отношении целей и содержания. Таким образом, чтобы избежать контактов и заражения между учащимися, преподавание было в большей степени ориентировано на учителя; другими словами, межличностная дистанция породила более индивидуальное обучение с меньшим количеством групповой работы или без нее. Кроме того, для некоторых учителей (например, преподавателей речи) использование лицевых масок было серьезной проблемой, из-за чего они либо использовали прозрачные экраны, либо прибегали к технологиям в качестве средства коммуникации. Можно сказать, что протокол по борьбе с COVID-19 определил педагогические возможности, доступные в Испании. Сохранение межличностной дистанции разрушило группы, а также могло препятствовать обучению на основе проектов. В 2020 году вся образовательная система признала, что преподавание должно быть подчинено протоколу по борьбе с COVID-19, который каждая школа может разработать с учетом своих обстоятельств, а затем школы должны сделать все возможное

в рамках этой структуры, чтобы способствовать обучению и благополучию своих учеников.

Решение вернуться к очному обучению после изоляции было основано на сосредоточении внимания на мерах безопасности (с последствиями, описанными выше) и практическом пренебрежении образовательными технологиями как основным учебным ресурсом. Любопытно, что в документах, опубликованных центральным правительством в конце 2019–2020 учебного года, цифровое образование вообще не упоминалось, хотя дистанционное обучение и цифровые технологии были главными активами, обеспечивающими функционирование образования во время самоизоляции. Тем не менее, в 2020–2021 учебном году в школах появилось больше цифровых технологий из-за тяжелого опыта предыдущего года. В этом смысле можно констатировать, что уроки, извлеченные во время изоляции, которые способствовали повышению уровня цифровой компетентности учителей, учащихся и семей (Rodríguez Rodríguez, López Gómez, Marín Suelves & Castro Rodríguez, 2020), позволили шире и лучше использовать цифровые технологии в течение нового учебного года. В 2020 году учителя осознали важность повышения уровня цифровой компетентности своих учеников за счет явного использования образовательных технологий. Учителя стараются поддерживать определенный уровень цифровой активности, по крайней мере связанный с использованием платформ и постановкой цифровых задач, когда это позволяет доступность цифровых ресурсов, либо потому, что они принадлежат ученикам (их смартфоны, например) или потому что образовательный центр имеет достаточные ресурсы. Таким образом, школы, похоже, осознали, что учителя и ученики в равной степени приложили значительные усилия, и охотно продолжали использовать цифровые технологии в новом году, пусть даже в основном в качестве хранилища для школьных или домашних заданий, либо в качестве средства общения между учителями и учениками.

Проблемы доступа к цифровым технологиям и возможного их использования особенно актуальны на тех школьных уровнях, которые подверглись процессу гибридизации. С одной стороны, когда ученики или классы были ограничены, гибридное обучение использовалось на всех этапах образовательной системы, обычно вынуждая учителя уделять внимание, теоретически, очному обучению и виртуальному обучению одновременно. С другой стороны, нормы, продиктованные центральным правительством, устанавливают, что, начиная с третьего года обязательного среднего образования, учащиеся могут получать обучение с помощью цифровых технологий, и многие образовательные центры выбрали чередование учеников и дней (половина учащихся, посещающих первую неделю по понедельникам, средам и пятницам, а вторую неделю только по вторникам и четвергам и наоборот). Некоторые школы и территории решили использовать временные интервалы, разделив учебный день на две части с центральным периодом для дезинфекции школы, и половина учащихся посещают ту или иную из этих временных частей. В этих случаях учащиеся, которые не посещают уроки в школе, либо участвуют посредством удаленной видеоконференции в очных уроках, которые получают их одноклассники, присутствующие в классе, либо выполняют задания, загруженные на виртуальную

учебную платформу пока их одноклассники учатся в школе; преподавательский состав в любом случае присутствовал в образовательном центре и посещал очных студентов, поэтому их возможность посещать дистанционных студентов крайне ограничена, если не полностью невозможна. Следовательно, цифровая технология в основном использовалась сквозным образом, сосредоточенным на использовании платформ для назначения домашних заданий и проведения удаленных разъяснительных видеоконференций синхронно с очным уроком, так что половина студентов присутствовала в классе, и половина из них посещала урок из дома. Кроме того, в течение пандемии учителя осознали, что дистанционное обучение и преподавание сопряжено с большими трудностями. Учителя должны были найти способы обеспечить вовлеченность учеников, но многие из них объясняют свои трудности в организации учебного процесса, чтобы ученики не чувствовали себя постепенно отстраненными. Одновременное очное и дистанционное обучение породило проблемы с учебными привычками, трудности в обучении и демотивацию среди учеников.

Тем не менее, опыт изоляции в 2019–2020 учебном году также способствовал укреплению цифровой инфраструктуры и цифровой компетентности всех членов образовательной среды. Это было важно всякий раз, когда была необходима частичная и временная самоизоляция класса или группы учащихся, и даже при временном закрытии школ в тех регионах, которые пострадали от урагана.

Самоизоляция означала огромные усилия для учителей, которым приходилось тратить все свое время и ресурсы на дистанционное обучение; для некоторых из них это было также необходимо срочно развивать собственную цифровую педагогическую компетенцию, чтобы иметь возможность преподавать в новой ситуации. Логично, что результаты были удовлетворительными лишь в той мере, в какой удавалось контактировать со студентами и поддерживать определенную учебную деятельность, но полного удовлетворения от опыта дистанционного обучения во время самоизоляции не выявлено. Более того, это ощущение усиливается в течение 2020–2021 учебного года. С одной стороны, те, кто преподает лицом к лицу, обрели узнаваемые профессиональные ощущения и практики (визуальный контакт со своими учениками, способность просматривать задания на месте, оценивание через наблюдение и другие стратегии и т. д.); с другой стороны, гибридное обучение не кажется хорошим опытом на тех курсах, где оно имеет место, как упоминалось выше. Более того, как в очных, так и в смешанных ситуациях учителя использовали учебные платформы в качестве хранилища задач, особенно в среднем образовании.

Во многих регионах и школах цель поддержания межличностной дистанции за счет уменьшения размера группы привела к неожиданному эффекту в виде уменьшения соотношения. Учителя положительно оценили снижение нагрузки, с которой они работали в 2020–2021 учебном году, либо за счет разделения групп благодаря найму новых учителей, либо за счет смешанных учебных групп, разрешенных в среднем образовании. Уровень удовлетворенности в тех случаях, когда это уменьшенное соотношение было возможно, таков, что некоторые отметили, хотя у студентов могло быть меньше учебных дней и ча-

сов по определенным предметам, эффективность совместного личного времени в небольших группах компенсировалась. Так же учителя отметили, что тратят меньше времени на вопросы дисциплины и, следовательно, могут учить лучше, чем при работе с большей группой. Некоторыми учителями даже было предложено включить в свою практику предложения, которые при нормальных условиях не кажутся жизнеспособными, например, паркур в физическом воспитании или обучение игре на укулеле (также в качестве альтернативы использованию духовых инструментов в музыкальном образовании), в обоих случаях в начальном образовании. Своеобразная организация школ во время пандемии, возможно, создала правильные условия для определенного уровня образовательных инноваций или, по крайней мере, исследований со стороны учителей. Некоторые учителя ощутили новое чувство порядка, чему способствовала ограниченная мобильность учеников в классе, в коридорах и даже на игровой площадке. Поддержание межличностной дистанции «обездвижило» учеников на участках в классе и на игровой площадке, предотвратив контакт с другими одноклассниками, не входившими в их кружковую группу, что оказало положительное и отрицательное влияние на повседневное сосуществование в школе (искусственное разделение учеников, большее чувство дисциплины, меньше возможностей для социализации, потеря смешения возрастов и т. д.). Присутствие большего количества учителей в школе также положительно повлияло на развитие учебного года. Из-за пандемии были наняты новые учителя, которые сделали возможным разделение классов и вспомогательные задания, которые были бы невозможны в обычный учебный год, тем самым обеспечив более персонализированную работу с учащимися.

Наибольшие трудности возникли в тех классах, которые имели смешанное обучение (начиная со второго цикла среднего образования и далее), испытывали те учащиеся, которые уже находятся в уязвимом положении. С другой стороны, отсутствие структур совместного обучения в тех классах, где они обычно используются, особенно пагубно для более слабых учащихся, которые очень положительно извлекают пользу из поддержки, оказываемой более компетентными или лучше успевающими учащимися. В некоторых средних школах существование маленьких групп привело к однородным группировкам по уровню успеваемости из-за выбора факультативных предметов или предоставления двуязычного или многоязычного образования. Такие группировки, сохраняющиеся в течение длительного периода времени, могут «заклеймить» менее успевающих учеников и лишить их возможности учиться вместе с более знающими и компетентными сверстниками; исчезновение структур совместного обучения также способствует более индивидуальному обучению, что наносит ущерб ученикам с более низкими академическими достижениями или трудностями в обучении.

Актуальным вопросом в период пандемии является эмоциональное состояние и самочувствие студентов. Некоторые исследователи отмечают, что изоляция вызвала не только академические потери, но и эмоциональные проблемы, особенно в среднем образовании. Кроме того, в отличие от чрезвычайной ситуации с самоизоляцией, когда были даны четкие указания для корректировки

оценки в зависимости от ситуации, в 2020–2021 году серьезных корректировок в оценке ни в одной из двух проанализированных ситуаций, а именно в полной посещаемости и гибридном обучении не предусматривалось. Учителя использовали процедуру оценки, которая использовалась в школах до пандемии (в большинстве случаев письменный экзамен), используя очные дни для тестирования в случае гибридного обучения.

Пересмотр учебной программы с целью выбора основного содержания для преподавания также оказал положительное влияние на оценивание и, косвенно, на обучение и благополучие учащихся. Приспособив преподавание к основной учебной программе, стало возможным лучше использовать время и гарантировать, что учащиеся усвоили его. Так, в тех школах, где произошла эта «обрезка» учебного плана, учителя выражают большее удовлетворение со стороны учеников, которые чувствуют, что время, содержание и усилия лучше слажены и действительно достигнуты лучшие результаты.

Учитывая ситуацию, строгое соблюдение мер безопасности в школах стало нормой, и учащиеся не выражают недовольства этими нормами.

Пандемия выявила слабые стороны испанской образовательной системы, а также ее способность реагировать на кризисную ситуацию, несмотря на эти недостатки. Если рассматривать положительные аспекты трансформации образования в Испании, следует выделить следующее:

– во-первых, осознание ценности очного обучения как гарантии справедливости в системе образования. Открытие школ и готовность сохранить очное обучение в качестве основного варианта даже в те моменты, когда заражение росло за пределами школ, по мнению исследователей, в целом считается успешным. Однако это открытие было достигнуто за счет жертв с точки зрения педагогических возможностей (отказ от групповой работы и сокращение проектного обучения), возможностей обучения (особенно в средней школе и тех школах, которые выбрали гибридное обучение) и более слабого внимания к инклюзивному образованию.

– во-вторых, школы и учителя, пользуясь собственной автономией, скорректировали учебную программу, чтобы обеспечить эффективное обучение учащихся в условиях глобальной пандемии. Такой подход уже применялся в период полной изоляции, но самоизоляция и дистанционное обучение стали препятствием для обучения и преподавания в целом (проблемы с реализацией учебной программы во время изоляции, трудности, связанные с оцениванием). Но уже в 2020–2021 учебном году, учитывая возможность очного обучения, учителя имели возможность корректировать учебный план, выявляя его основные элементы, адаптировать его к реальной ситуации в школах. Эта корректировка касалась в основном содержания учебной программы, но не столько целей или оценок, которые остались такими же, как в обычном году. Таким образом, это означает, что учебная программа была «урезана», чтобы сделать ее более управляемой и значимой с учетом обстоятельств в школах. Стоит отметить удовлетворенность учителей опытом работы с уменьшенным соотношением учеников на одного учителя.

Так же есть и несколько уязвимых аспектов:

– Структурные недостатки испанской образовательной системы, касающиеся инклюзивности и внимания к разнообразию, усилились во время пандемии, что привело к сокращению ресурсов и усложнению помощи некоторым из этих учащихся.

– Меры по борьбе с COVID-19 нацелены использовать методологии, которые больше ориентированы на учителя, чем на учащихся, теряя по пути варианты совместного и активного обучения, такие как обучение на основе проектов, которые считались в этой ситуации более склонными для создания большей мобильности и, следовательно, более рискованных видов учебной деятельности.

– Не использование цифровых технологий в полной мере. Стоит учесть, что цифровые технологии, стали действенным каналом связи для всего образовательного сообщества, а также образовательным инструментом, как в классе, так и за его пределами. Эта тенденция началась во время карантина и в дальнейшем доказала, что технологии в школах являются необходимым компаньоном как при дистанционном, так и при очном обучении (включая подготовку учителей).

Опыт Испании в трансформации образования во время пандемии достаточно интересен и может быть рассмотрен в качестве примера для анализа с другими странами.

Литература

1. *Andrés Arístegui, Francisco Sánchez, Monograph – The COVID-19 pandemic in Spain, 2021.*
2. *Çiler Hatipoğlu, Elżbieta Gajek, Lina Milosewska, Nihada Delibegović Džanić, Student evaluation of teachers' pedagogical skills during the first COVID-19 period, 2021.*
3. *Fernandez Simo Deibe, María Victoria Carrera-Fernández, Deficits in the Socio-educational School Inclusion Strategy for Students with Social Difficulty in Spain during the Covid-19 Pandemic, 2022.*
4. *Nadia G. Yusupova, Galina N. Skudareva, Oksana A. Milkevich, The Socio-Cultural Meanings of the New Pedagogical Education, 2019.*
5. *Trujillo Sáez, F., The school year 2020–2021 in Spain during COVID-19: country report, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2021.*

УДК 1147

**С.В. Мамаджанова, преподаватель,
Кокандский государственный педагогический институт,
г. Коканд, Узбекистан**

ВИРТУАЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ОСОБЕННОСТИ И МЕТОДИЧЕСКАЕ ПРОБЛЕМЫ В ЕЁ ПРОЕКТИРОВАНИИ

Аннотация. Проблема исследования. Прогресс в сфере образования связывается с реализацией идей цифровизации образования, с широким применением организационных форм и технологий электронного обучения. Растущие требования к качеству образовательного процесса определяют потребность выстраивания педагогического процесса параллельно динамике научно-технического прогресса, перестраивая и формируя особую образовательную среду, отвечающую требованиям времени и парадигмальным установкам государства. В связи с этим встает проблема проектирования виртуальной информационной

образовательной среды, при которой существуют определенные особенности и методические проблемы.

Исходя из выше сказанного, **целью исследования** является: выявление особенностей проектирования виртуальной составляющей информационной образовательной среды, что сопряжено с рядом рисков и требует новых методических подходов к организации образовательного пространства. **Методология исследования.** В основу методологии исследования данной проблемы положен системный подход к проектированию виртуальной информационной образовательной среды в современной школе как новой педагогической системы, позволяющий рассматривать изучаемое явление не как неизменное и нерасчлененное, а как систему, представляющую структурное объединение первичных элементов в единое целое с позиций внутреннего строения и целостности.

Результаты исследования. В статье рассмотрено влияние виртуальной информационной образовательной среды на дидактику основного образования; функции виртуальной информационной образовательной среды как новой педагогической системы; показана взаимосвязь реальной и виртуальной составляющей информационной образовательной среды в целостном педагогическом процессе; представлены условия отбора организационных форм обучения в условиях виртуальной информационной образовательной среды. **Практическая значимость** данного исследования заключается в том, что в нем обоснованы условия отбора организационных форм обучения при проектировании виртуальной информационной среды как педагогической системы. Обоснованность отбора организационных форм обучения обеспечивает достижение гарантированно высокого качества образовательного процесса.

Ключевые слова: основное образование, дидактика, информационная образовательная среда, виртуальная информационная среда, проектирование виртуальной информационной среды, условия отбора организационных форм обучения.

*S.V. Mamadjanova, Lecturer,
Kokand State Pedagogical Institute,
Kokand, Uzbekistan*

VIRTUAL INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT: FEATURES AND METHODOLOGICAL PROBLEMS IN ITS DESIGN

Abstract. Research problem. Progress in the field of education is associated with the implementation of the ideas of digitalization of education, with the widespread use of organizational forms and e-learning technologies. The growing demands on the quality of the educational process determine the need to build the pedagogical process in parallel with the dynamics of scientific and technological progress, rebuilding and forming a special educational environment that meets the requirements of the time and the paradigmatic attitudes of the state. In this regard, the problem of designing a virtual information educational environment arises, in the design of which there are certain features and methodological problems.

Based on the foregoing, **the aim of the study** is to study the design features of the virtual component of the information educational environment, which involves a number of risks and requires new methodological approaches to the organization of the educational space.

Research methods. The methodology of the study of this problem is based on a systematic approach to the design of a virtual information educational environment in a modern school as a new pedagogical system, which allows us to consider the phenomenon under study not as unchangeable and undifferentiated, but as a system representing the structural unification of primary elements into a single whole from the standpoint of internal structure and integrity.

Research results. The article examines the influence of the virtual information educational environment on the didactics of basic education; the structure and functions of the virtual information educational environment as a new pedagogical system; shows the relationship between the real and virtual components of the information educational environment in a holistic pedagogical process;

*presents the conditions for the selection of organizational forms of learning in a virtual information educational environment. The **practical significance** of this study lies in the fact that it substantiates the conditions for the selection of organizational forms of learning in the design of a virtual information environment as a pedagogical system. The validity of the selection of organizational forms of training ensures the achievement of guaranteed high quality of the educational process.*

Keywords: *basic education, didactics, information educational environment, virtual information environment, design of virtual information environment, conditions for the selection of organizational forms of education.*

В современных условиях цифровизации и информатизации нашего общества полагаем, что педагог имеет возможность настраивать навигационные системы виртуальной образовательной информационной среды, придавая ей продуктивную смысловую окраску. Однако на сегодняшний день, выбор учителем организационных форм обучения в условиях виртуальной информационной образовательной среды носит проблемный характер, так как вопрос не имеет ни фундаментального научного решения, ни обширного системного практического опыта. Однако, по мнению К. Роджерса и Дж. Фрейберга, «... учителям всегда приходится отвечать на требования извне» [9, 469]. Сложность данной ситуации подчёркивает В.В. Вербицкий, обращающий внимание на факт отсутствия психолого-педагогической теории цифрового обучения, являющегося неотъемлемой сутью виртуальной информационной образовательной среды. При этом учёный подчёркивает, что цифровым может быть обучение, но не образование, а три основные проблемы в соотношении с профессиональной компетентностью учителя определяет как отсутствие необходимого количества электронных ресурсов; опыта педагога как компетентного практиканта в цифровой образовательной реальности; представлений о научной основе психолого-педагогического сопровождения ученика в новой образовательной среде [2, 109–111].

Тем не менее, мы берём за ориентир возможность условий трёх «р»: раскрытие, развитие и развитие [8, 3], основываясь на мысли авторитетного русского педагога К.Д. Ушинского, сравнившего педагога с архитектором в главном предназначении: они изначально должны знать, что хотят строить [11, 11]. Ведущим основанием при проникновении педагога в суть рассматриваемого нами явления является не только познание ученика, но что немаловажно, самого учителя. Говоря словами Ю.М. Лотмана, «всякое познание, что-то ранее неизвестное, ощущается как «раскрытие» (развитие) того, что ранее было заперто или скрыто от нас, как проникновение в глубину ...» [4, 297]. Действительно, выстраивание особой виртуальной информационной образовательной среды, которая будет являться частью общей образовательной среды – ведущая стратегическая задача учителя, осознанное понимание главных вопросов: «Что?», «Зачем?», «Почему?» и «Как?». Иначе говоря, учитель изначально должен понимать: почему он отдаёт предпочтение тем или иным организационным формам учебной деятельности в этих условиях. Полагаем, что выбор соответствующих им форм обучения не может быть статичным явлением, так как основан на поликомпонентной структуре (интеллектуальном и творческом уровнях развития учителя, уровня подготовленности учеников, возможностей технического обеспечения учебного процесса и др.). Мы согласимся с позицией Н.М. Борыт-

ко, А.Т. Панфилова, А.В. Давлатова в том, что специфика цифровизации социума обуславливает и трансформацию подходов к организации обучения, где «ключ к определению базисных знаний находится в точке пересечения содержания педагогики и обучения... [7, 39] и всегда будет нести в себе социокультурный аспект [1, 39].

Сама педагогическая деятельность ассоциируется с организацией учебно-воспитательного процесса, основанного на поливекторности движения и непредсказуемости его динамики, особенно в проекции движения в асинхронности пространства виртуальной образовательной среды.

И, тем не менее, смысловую тональность определяет С.Л. Рубинштейн, полагая, что необходимо акцентировать внимание на включение рефлексивной компетентности в сумму самых важных профессиональных характеристик педагога, которая в своей совокупности даёт возможность раскрываться, развиваться и реализовываться его одаренности [10]. Такая компетентность, по мнению Дж. Максвелла, основана на «трёх китах»: то, что человек знает, что человек видит и что человек чувствует (синергетический эффект) [6]. Виртуальная информационная образовательная среда определяет изменения основных составляющих учебного процесса, проставляя акценты на план выделения продуктивных возможностей виртуалистики в обучении и сохранении его преемственности с традиционной системой обучения:

– от обучения, ограниченного рамками классно-урочной системы к обучению в различных средах, включая виртуальную реальность, увеличивая степень продуктивности развития личности;

– от учебного процесса, замкнутого пространством одной школы или класса к распределённому обучению в виртуальной среде, раздвигающей географически её координаты;

– от организации деятельности преподавания и учения к организации процессов проектирования, формирования и освоения индивидуальных образовательных маршрутов личности;

– от преподавания как ведущей деятельности педагога к многообразию его профессиональных функций [3, 31].

Таким образом, проблема «перестройки» мышления и мировоззренческих установок учителя в плане профессиональной компетенции в проекции выстраивания индивидуальных маршрутов учащихся в виртуальной образовательной реальности на сегодняшний день является насущной проблемой, ожидающей незамедлительных решений. Мы полагаем, что роль транслятора знаний не исчезает из профессиональных умений и навыков, так живое слово учителя сложно заменить, но неминуемо прибавляется роль фисилитатора как организатора и путевода в виртуальной образовательной реальности [5]. В чём же заключается интерактивность выстраивания педагогом такого образовательного процесса?

Ответ, на наш взгляд заключается в её многокомпонентной структуре:

– *технологический компонент* – обеспечивает выбор электронных средств обучения и качеством компьютерной техники, подразумевая предметное содержание, основанное на дидактике и методологии образовательного процесса;

– *информационно-коммуникативный компонент* – ориентируя на потребность выстраивания межличностных отношений в процессе усвоения учебного материала через алгоритм выстраивания обратной связи участников виртуального образовательного процесса;

– *содержательно-методический компонент* – определяющий педагогический инструментарий в решении обучающих и развивающих задач в условиях виртуальной образовательной среды;

– *ресурсный компонент* – возможность накопления связей с различными ресурсными площадками и центрами (виртуальные библиотеки, сайты, электронные издания, программные издания по учебным областям и др.);

– *организационный компонент* – определяется дифференциацией обучения организации педагогом учебного процесса в условиях виртуальности через многовариантность выбора организационных форм (web-квесты, виртуальные и дискретные лекции и др.), позволяющих при пространственном дистанцировании обеспечивать «вхождение» в мир познания в целях нивелирования пробелов знаний.

– *культуротворческий компонент* – позволяет обеспечивать развитие творческой активности учащихся, основанной на мастерстве педагога, определяющего содержание, методы ценности, служащие основой развития в условиях виртуальной среды.

Метаморфоза содержания виртуального образования состоит в переходе от относительной константности используемых форм организации обучающего процесса к его динамичности на основе поливариантности и эмоциональной насыщенности учебной деятельности. При этом выбор организационных форм обучения в условиях виртуальной среды при получении доступа к информационным образовательным ресурсам должен осуществляться только во взаимодействии учителя и ученика с последующим предоставлением возможности последнему получения умений и навыков самостоятельного поэтапного планирования обучения.

Для виртуалистики образования важен выбор форм обучения как организации деятельности, основанной на взаимодействии участников образовательного процесса при обеспечении заранее установленным алгоритмом: урок, экскурсия, проекты, олимпиады, конкурсы, семинары, факультативы, домашние задания, экзамены и зачеты, лекции, консультации, тестирование, мастер-классы и другие формы остаются оптимальными для достижения цели развития потенциала личности. При этом есть разные формы организации в новой образовательной среде: коллективная, фронтальная, групповая и индивидуальная. Как видим, целый спектр возможностей организации учебного процесса спроецирован во многом с традиционного аналога, но приобретает при этом новые возможности.

Таким образом, развитие методологии в рамках новой электронной дидактики при появлении и постоянном совершенствовании сетевых глобальных технологий и методов сетевой интеграции разнородных ресурсов позволяют использовать самые разнообразные организационные формы обучения, учитывающие процессы самоорганизации на психофизиологическом уровне с проек-

цией в социальную коммуникацию в условиях интеграции сред виртуального и реального миров.

Однако мы можем выделить следующие трудности: слабое техническое обеспечение образовательного процесса; недостаточное владение основами электронной дидактики, что сказывается на неумении перестройки учебного материала; возникающие трудности на психологическом уровне из-за «дефицита» живого общения; в непонимании потребности перестановки смысловых акцентов с преподавания на организацию условий индивидуального самостоятельного развития в процессе обучения учащегося.

Закономерно, что сегодняшняя виртуалистика образования остро ставит вопросы определения продуктивных условий функционирования как динамичной системы связей между реальной и виртуальной образовательной средой, определяющей становление творческой личности ученика с ярко выраженной доминантой мотивации познания. Решение проблемы находится в смысловой оценке данной ситуации учителем и выборе им организационных форм обучения способных обеспечить новообразования личности в условиях виртуальной информационной образовательной среде.

Литература

1. Борытко, Н.М. Педагогика / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков, учеб. пособ. для высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 496 с.
2. Вербицкий, А.А. Комплексное образование в России США: монография. – М.-СПб.: Нестор-История, 2019. – 316 с.
3. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 97 с.
4. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров: человек – текст – самосфера – история / Ю.М. Лотман. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 192 с.
5. Мамаджанова С.В., Джурраев И.И. Преимущества обучения в виртуальной информационной среде и роль учителя // Научный вестник НамГУ. – 2021. – № 5. – С. 463–468.
6. Максвелл, Дж. Как общаться с людьми, чтобы установить контакт и быть услышанным / Дж. Максвелл, пер. с англ. С.Э. Борич – Минск: Попурри, 2019. – 304 с.
7. Панфилова; А.В. Долматов., под редакцией А.П. Панфиловой. – М.: Изд-во Юрайт, 2020. – 486 с.
8. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.
9. Роджерс, К., Фрейберг, Дж. Свобода учиться / под. ред. А.Б. Орлова, 2-е изд. – М.: Смысл, 2019. – 527 с.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Изд-во АСТ, 2020. – 960 с.
11. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т., Т. 5 / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.

*И.Н. Медведева, к. физ.-мат. н, доцент,
Псковский государственный университет,
г. Псков, Россия*

*О.А. Рябова, педагог дополнительного образования,
Образовательный центр «Орион»,
г. Сочи, Россия*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация.** Необходимость поддержки образовательного процесса в условиях пандемии COVID-19 потребовала от образовательных организаций реализации ускоренных мер по введению дистанционного обучения, актуализировала вопросы готовности учителей к эффективному применению дистанционных технологий для сопровождения обучающихся в условиях гибридного обучения. В период пандемии изменился формат взаимодействия обучающихся с учителем и между собой в ходе обучения, в том числе, при осуществлении проектной деятельности. В работе рассмотрены вопросы, связанные с организацией проектной деятельности обучающихся в условиях пандемии, выявлены проблемы, которые возникают в ходе дистанционного сопровождения проектной деятельности, изучено мнение студентов – будущих учителей, а также действующих учителей-практиков об организации проектной деятельности в гибридном формате. Результаты исследования могут быть использованы при реализации учебного процесса в общеобразовательной школе в условиях смешанного обучения, в практике подготовки будущих учителей, проведении исследований для разработки методологии практической подготовки педагога*

***Ключевые слова:** проектная деятельность, дистанционное сопровождение, смешанное обучение, пандемия*

*I.N. Medvedeva, Associate Professor,
Pskov State University,
Pskov, Russia*

*O.A. Ryabova, teacher of additional education,
Orion Educational Center,
Sochi, Russia*

ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF HYBRID LEARNING

***Abstract.** The need to support the educational process in the context of the COVID-19 pandemic required educational organizations to implement accelerated measures to introduce distance learning, actualized the issues of teachers' readiness for the effective use of distance technologies to accompany students in hybrid learning. During the pandemic, the format of students' interaction with the teacher and with each other during training, including during the implementation of project activities, has changed: lack of real communication, feedback, decreased motivation and interest in project implementation. to consider issues related to the organization of project activities of students in the context of a pandemic, to identify problems that arise during remote support of project activities, to explore the point of view of students-future teachers and to study the opinion of current teachers-practitioners on the possibilities of organizing project activities in a hybrid format. The results of the study can be used in the implementation of the educational process in a comprehensive school in a mixed learning environment, in the practice of training future teachers, conducting research to develop a methodology for practical teacher training.*

***Keywords:** project activity, remote support, blended learning, pandemic.*

Введение. Программа развития универсальных учебных действий, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом общего образования, должна быть направлена на формирование у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности, навыков разработки, реализации и общественной презентации результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, личностно и (или) социально значимой проблемы.

Теоретический анализ литературы.

Вопросы организации проектно-ориентированного обучения рассматривали в своих работах многие исследователи (Helle, Tynjälä & Olkinuora, 2006; Полат Е.С., 2008, Bell, 2010; Dul'zon, 2010; Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A., 2016; Lang, L. 2018, Казун А.П., Пастухова А.С., 2018 и другие).

Авторы отмечают высокий образовательный потенциал использования проектной технологии, возможность конструирования занятий, нацеленных на самостоятельное или групповое добывание знаний [2]. Проектно-ориентированное обучение содействует развитию самостоятельности, формированию навыков организаторской деятельности учащихся [9,10].

С точки зрения Е.С. Полат, метод проектов можно считать способом достижения поставленной цели при помощи детального анализа и обработки проблемы, которая в конечном итоге становится практически применимым результатом [5].

По мнению Л.В. Загрековой и В.В. Николиной, значимыми особенностями технологии проектного обучения являются возможности диалога между преподавателем и обучающимися, постановки актуальной проблемы, интеграция с другими предметными и метапредметными областями, внедрения контекста условий развития проекта [1].

Кузнецова Е.В. отмечает, что проект должен иметь реалистичный замысел, социально значимую цель и ее практическое достижение, совокупность материалов для создания какого-либо продукта, конкретный способ осуществления [3]. Ж.-П. Сартр считает, что с помощью проекта человек рассматривает определенный «объект будущего» и стремится к созданию того, «чего еще не было» [6].

Целью исследования являлось изучение вопросов, связанных с сопровождением проектной деятельности обучающихся в условиях пандемии и проблем, которые возникают в ходе дистанционного сопровождения проектной деятельности, изучение точки зрения студентов – будущих учителей и мнения действующих учителей-практиков на возможность организации проектной деятельности в гибридном формате.

База исследования. В исследовании приняли участие 30 педагогов образовательного центра «Орион» (г. Сочи) и 24 студента Псковского государственного университета, обучающихся на программе бакалавриата по направлению Педагогическое образование.

Методы и методики исследования. Теоретические методы, среди которых анализ научно-методической литературы. В качестве эмпирических методов использовано анкетирование, наблюдение, сравнение.

Результаты исследования.

Остановимся на организации проектной деятельности обучающихся, которая была предусмотрена при освоении курса «Познакомьтесь с топологией» в условиях смешанного обучения. Топология в явном виде не изучается в курсе школьной математики, однако школьники, уже с пятого класса, используют топологические понятия и представления: внутренние, внешние и граничные точки, явление непрерывности, знакомятся с некоторыми топологическими задачами. Для знакомства с основными понятиями и идеями топологии авторами был разработан элективный курс «Познакомьтесь с топологией» для обучающихся 5–9 классов школ. Анализ опытно-экспериментального преподавания, которое проводилось в течение трех лет в гуманитарном лицее г. Пскова, в ОЦ Сириус г. Сочи, на конкурсах (iУчитель, Я – профессионал) представлен в работах [4, 11].

В условиях COVID-19 возникла необходимость построения дистанционного сопровождения данного курса [8, 12]. Для этого данный элективный курс был адаптирован для онлайн-площадки Stepik [<https://stepik.org/course/63851/syllabus>]. Изучение элективного курса было построено с использованием технологии проектного обучения. При изучении топологии практические задания проектной направленности позволяют провести исследование топологических явлений на реальных объектах.

В случае с дистанционным обучением групповая проектная деятельность используется в меньшем объеме, но при этом появляется больше возможностей для проявления креативности в условиях комфортных для каждого обучающегося [7]. Например, задания из блока «Моделирование некоторых топологических объектов» ориентированы на моделирование ленты Мёбиуса и тора, на их разрезание и раскрашивание. Проектное задание подразумевает не только выполнение шаблонного преобразования модели, но и создает условия для творчества при поиске новых, необычных способов создания модели и ее изменения. Для выполнения проектов учащиеся имеют возможность взаимодействовать между собой и с преподавателем дистанционно, используя мессенджеры или видеосвязь.

При освоении онлайн-курса «Познакомьтесь с топологией» обучающиеся могут поэтапно создать единую карту знаний, выполняя практические проектные задания. Результатом такой проектной деятельности может являться, например, сборник различных материалов по топологии, построенные модели неориентированных топологических многообразий.

Таким образом, реализация онлайн-курса «Познакомьтесь с топологией» не только позволяет учащимся освоить основные топологические понятия, но и дает возможность объединиться для совместной проектной деятельности. Для учащихся создается площадка для непрерывного и интенсивного образования, открывая им возможности для развития критического мышления при работе с информационной средой; креативности при выполнении заданий или поиске подходов к их выполнению; навыков коммуникации при обсуждении результатов освоения курса или при выполнении заданий, где большую роль играют навыки письменной речи.

Ежегодно в ОЦ «Орион» (г. Сочи) проводится Фестиваль исследовательских работ. Можно выделить основные этапы, которые проходят обучающиеся:

- Выбор педагога в качестве куратора проектной или исследовательской работы.
- Очные или дистанционные встречи с куратором два раза в неделю в течение модуля (5 учебных недель).
- Предзащита работы (уровень куратора работы).
- Стендовая защита работы на общем мероприятии.

С целью выявления более удобного формата взаимодействия при реализации проектной деятельности был проведен опрос педагогов образовательного центра, в котором участвовало 30 человек. Дистанционное взаимодействие с обучающимися с целью сопровождения проектной деятельности у педагогов не вызывает трудностей (см. рис. 1). Было выявлено, что большинство кураторов Фестиваля предпочитают смешанный формат взаимодействия (см. рис. 2).

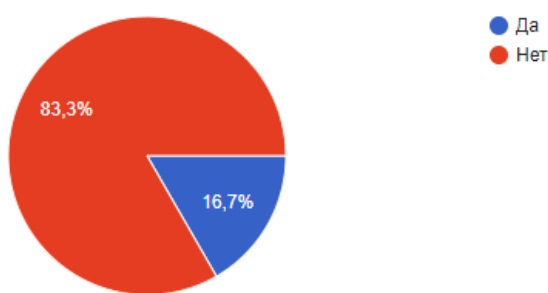


Рисунок 1. Ответы на вопрос «Вызывает ли у Вас трудности дистанционное взаимодействие с обучающимися (в целях сопровождения проектной деятельности)?»

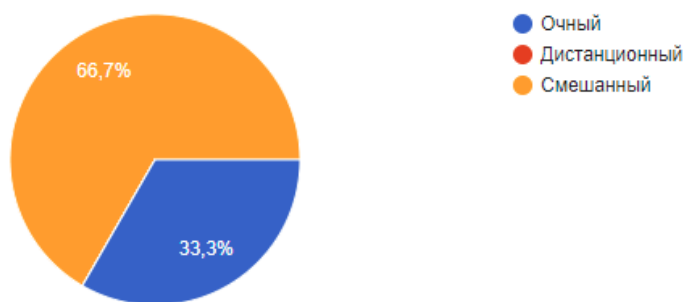


Рисунок 2. Ответы на вопрос «Какой формат сопровождения проектной деятельности Вы использовали?»

При этом никто из учителей не считает, что для сопровождения проектной деятельности подходит только дистанционный формат.

Участники опроса выявили следующие основные трудности, которые возникают при дистанционном формате сопровождения проектной деятельности школьников:

- Нет полного контроля деятельности школьников;
- Ограниченные возможности при организации групповой деятельности.

- Отсутствие возможности скорректировать практическую деятельность (лепка, рисование, конструирование).
- Трудности с восприятием информации участниками проекта или исследования.

Среди преимуществ дистанционного сопровождения проектной деятельности педагогами были отмечены следующие:

- Появляется возможность приглашать гостей-экспертов из любых городов и стран.
- Использование онлайн-сервисов (виртуальные доски и др.).
- Удаленное взаимодействие позволяет объединять школьников из различных городов и стран в один проект.
- Появляется возможность более частых контактов с обучающимися: короткие онлайн встречи по стадиям готовности проекта или возникающим вопросам.

В рамках исследования было также проведено анкетирование студентов 3 курса Псковского государственного университета, в котором приняли участие 24 человека.

Проанализируем точку зрения будущих педагогов.

Преобладающее большинство респондентов считают наиболее подходящим очный формат сопровождения проектной деятельности обучающихся. Вторым по популярности стал смешанный формат, включающий как очное, так и дистанционное взаимодействие. Меньше всего голосов получил дистанционный формат (рис. 3).

Если бы Вы курировали выполнение проекта обучающимися, то какой формат общения Вы бы выбрали?

24 ответа

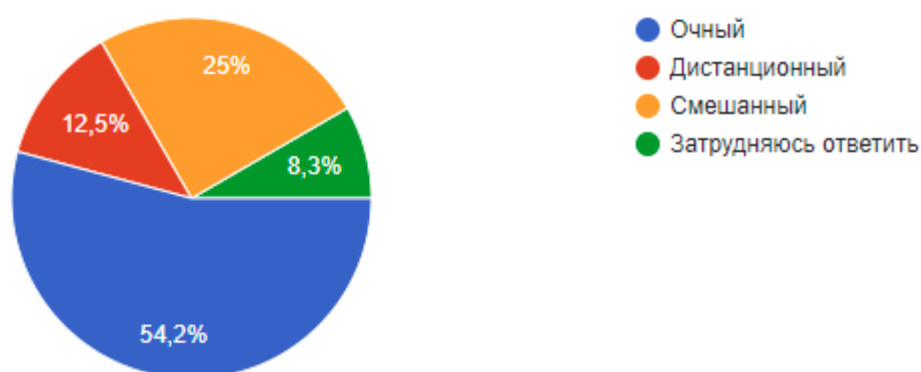


Рисунок 3. Ответ на вопрос: «Если бы Вы курировали выполнение проекта обучающимися, то какой формат общения Вы бы выбрали?»

Среди основных преимуществ дистанционного сопровождения студентами были выделены следующие:

- работа с цифровыми технологиями, что развивает ИКТ-компетенцию обучающихся;

- наглядность процесса сопровождения: схемы, таблицы и графики на онлайн-площадках позволяют установить четкую цель проекта и разбить работу на этапы;
- возможность взаимодействия с обучающимися в различных географических точках;
- контроль процесса работы над проектом в любом месте и в любое время: повышается уровень удобства.

К проблемным моментам дистанционного сопровождения проектной деятельности студентами были отнесены такие факторы, как возможные неполадки с оборудованием, трудность в осуществлении контроля деятельности обучающихся, увеличение нагрузки на ученика и преподавателя.

Большинство студентов и учителей придерживаются стратегии очного взаимодействия при сопровождении проектной деятельности обучающихся. Основными недостатками дистанционного сопровождения являются сложность в организации стабильной работы технического оборудования при массовом взаимодействии, а также трудности при осуществлении контроля проектной деятельности обучающихся.

Вместе с тем и учителя и студенты выделяют и преимущества в дистанционном взаимодействии в виде развития навыков работы с цифровыми платформами. Таким образом, гибридный формат позволяет интегрировать преимущества дистанционного и очного сопровождения проектной деятельности обучающихся.

Заключение. Результаты исследования показали, что будущие учителя, и практикующие педагоги выделяют как трудности, так и преимущества дистанционного сопровождения проектной деятельности обучающихся, при этом считают, что наиболее эффективным форматом сопровождения проектной деятельности является гибридный/смешанный формат. Необходим дальнейший поиск возможностей сопровождения проектной деятельности школьников в условиях смешанного обучения для более эффективного сопровождения проектной деятельности учащихся.

Литература

1. Загрекова Л.В. *Теория и технология обучения: учеб. пособие для студентов педвузов* / Л.В. Загрекова, В.В. Николина. – М.: Высшая школа, 2004. – 157 с.
2. Казун, А.П., Пастухова, Л.С. *Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран // Образование и наука.* – 2018. – № 2. – С. 32–59.
3. Кузнецова Е.В. *Федеральный государственный образовательный стандарт и индивидуальный учебный проект // Современные наукоемкие технологии.* – 2015. – № 12–1. – С. 103–107.
4. Медведева, И.Н., Рябова, О.А. *Об опыте преподавания элементов общей топологии в школе // Молодость. Интеллект. Инициатива: материалы VIII Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов, Витебск, 22 апреля 2020 г. / Витеб. гос. ун-т, – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – 502 с. – С. 28–30.*
5. Полат, Е.С. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов вузов, – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 364 с.*
6. Сартр, Ж.П. *Проблемы метода / Ж.П. Сартр. – М.: Прогресс, 1993. – 240 с.*

7. Самунина А.Е. Электронное обучение: плюсы и минусы // *Современные проблемы науки и образования*. – 2006. – № 1. – С. 89–90.
8. Bozkurt, A., & Sharma, R.C. *Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic*. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1). – 2020.
9. Bell S. *Project-based learning for the 21st century: skills for the future*. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 2010. – P. 39–43.
10. Dul'zon A.A. *Опыт проблемно-ориентированного и проектно-организованного обучения. Высшее образование в России – 2010 – 10 – P. 42–48.*
11. Medvedeva I., Ryabova *The use of project technology to introduce schoolchildren to elements of the general topology Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, Rezekne – 2021. – Vol 2. – P. 376–386.*
12. Rogacheva P.S., Semergey S.V. *Problems of distance education in the pandemic period // Vestnik Majkopskogo Gosudarstvennogo Tehnologiceskogo Universiteta. – 2020. – Vol. 12. – No 4. – P. 85–93.*

УДК 376

**О.А. Медведева, к.ф.-м.н., доцент,
М.И. Хаматянов, магистрант,
И.Р. Гиматов, студент,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия
Е.И. Сайфутдинова, учитель,
МБОУ «Школа № 184», г. Казань, Россия**

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматриваются методы и формы обучения детей с аутизмом. Приводится обзор цифровых инструментов и технологий для организации обучения и социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: дистанционное обучение, аутизм, цифровые технологии.

**O.A. Medvedeva, PhD Associate professor,
M.I. Khamatyanov, master student,
I.R. Gimatov, student,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia
E.I. Sayfutdinova, teacher,
MBOU "School No. 184",
Kazan, Russia**

THE DIGITAL TECHNOLOGY IN THE EDUCATION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. The article discusses the methods and forms of teaching children with autism. An overview of digital tools and technologies for the organization of education and social adaptation of children with autism spectrum disorders is given.

Keywords: distance learning, autism, digital technologies.

Введение. Среди учащихся с ограниченными возможностями здоровья особую категорию представляют дети с расстройствами аутистического спектра. Аутизм – это расстройство психологического и психического развития, ко-

торое характеризуется выраженным дефицитом эмоциональных состояний и сферы общения. Человек с таким заболеванием имеет некоторую особенность, которая заключается в специфике восприятия окружающей действительности, в том числе социальной, и, соответственно, в специфике коммуникативного поведения и развития. Для обучения таких детей существуют различные виды программ: адаптированные общеобразовательные, индивидуальные образовательные, специальные индивидуальные программы развития и другие. Все перечисленные программы включают в себя информационно-коммуникационные технологии или цифровые технологии, которые реализуются с помощью компьютерной техники [1].

Обзор цифровых технологий. В условиях самоизоляции во время пандемии COVID-19 дети учились удаленно. Цифровые технологии пришли на помощь всем участникам образовательных отношений. Онлайн-обучение с применением специального программного обеспечения стало основной формой организации дистанционного обучения [2]. Для детей с аутизмом и их родителей стало возможным проведение онлайн-уроков и онлайн-консультаций со специалистами с помощью различных технологий: MS Teams, Zoom, Skype, WhatsApp, Viber, Telegram, онлайн-платформы, электронная почта. Что в определенных жизненных ситуациях позволило родителям оставаться с консультантом на связи [3].

Приведем обзор существующих программных приложений, предназначенных для обучения детей с расстройствами аутистического спектра.

AR TUTOR (<https://artutor.ru/>) – свободно распространяемое мобильное приложение для социальной адаптации и обучения детей с особенностями психического развития (рис. 1).

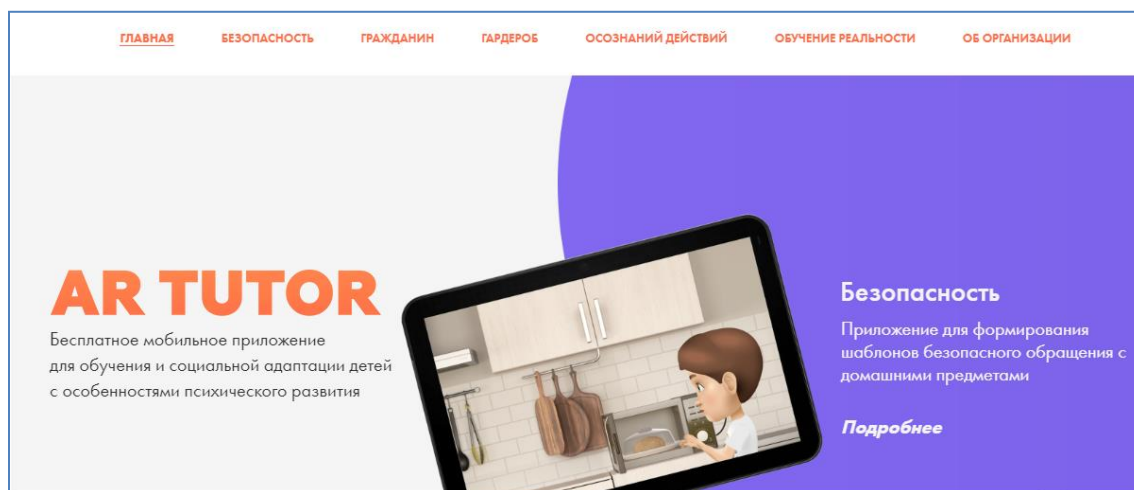


Рисунок 1. AR TUTOR

Одной из важных задач в обучении является формирование среды и условий для обеспечения интереса и мотивации ребёнка к образовательной деятельности. Команда разработчиков при создании мобильного приложения использовала дополненную реальность, чтобы заинтересовать ребёнка, привлечь его

внимание, обучить его новым навыкам в увлекательной форме. С помощью дополненной реальности уже разработаны эффективные образовательные технологии. В предлагаемом пособии с дополненной реальностью статичная картинка трансформируется в интерактивный мультфильм. Визуализируются предметы и действия, в наглядной форме можно увидеть, как осуществляется то или иное действие с предметом. Смена цвета и формы изучаемого предмета, фона, варианты его использования формируют у ребенка с аутизмом полезные поведенческие навыки, приучают к изменениям обстановки и позволяют закрепить и перенести полученные навыки в повседневную жизнь. Приложение полезно детям с расстройством аутистического спектра, с установленными диагнозами детский церебральный паралич, нейротипичным детям, с синдромом дефицита внимания, с задержкой психического и речевого развития, а также с умственной отсталостью.

Программный комплекс «А-спект» Мерсибо (<https://mersibo.ru/>) – программно-дидактический комплекс для занятий с детьми с нарушениями интеллекта и аутизмом (рис. 2).

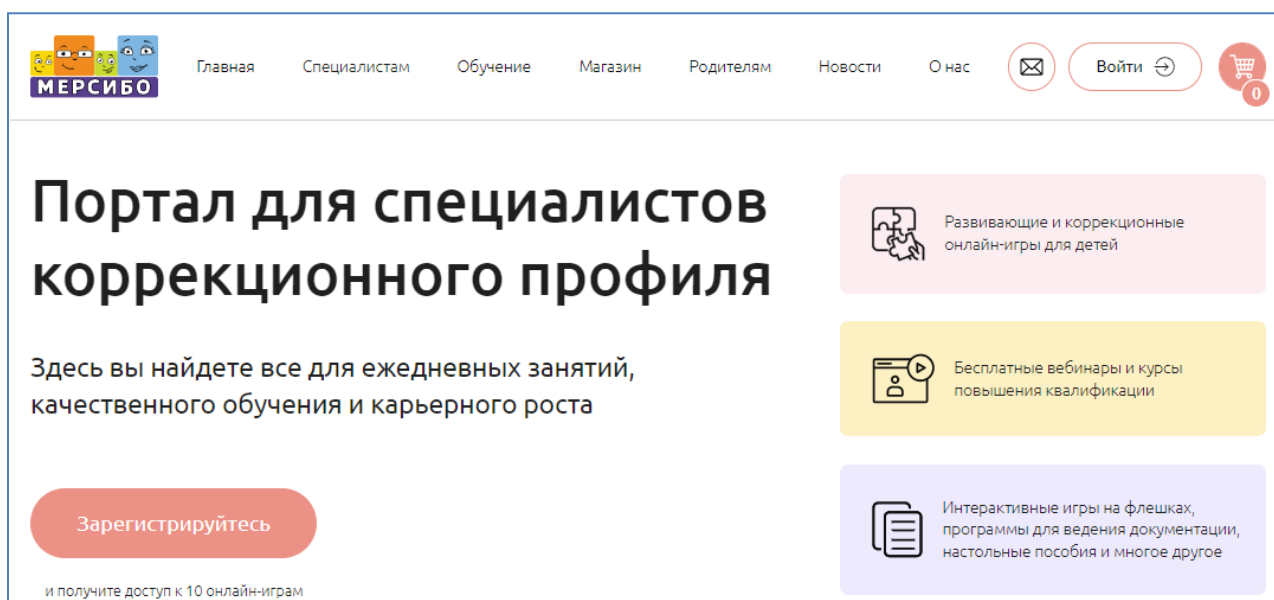


Рисунок 2. Программный комплекс «А-спект» Мерсибо

Комплекс состоит из 20 игр, реализованных на основе прикладного анализа поведения. Играя в них, ребенок сможет снизить уровень тревожности, запоминать предметы окружающей среды, выделять значимые звуковые сигналы, лучше ориентироваться в пространстве, развить навык «узнавания» объектов, а также другие навыки социально-бытовой жизни. Программно-дидактический комплекс предназначен для детей с аутизмом разного уровня развития и возраста, а также для детей с нарушениями интеллекта и сенсорными расстройствами, детей, которые не понимают обращенной речи, для неговорящих детей.

К преимуществам данного комплекса относятся: снижение нагрузки на специалиста и монотонности занятий. Поскольку работа с детьми с аутизмом специфична, многозадачна, приводит к быстрому истощению, физическому

и эмоциональному выгоранию учителя. Техническую и рутинную часть работы берет на себя «А-Спектр». Диктор повторит задание столько, сколько необходимо для понимания ребенком. С помощью программы можно зафиксировать результаты каждого занятия: во что играли, сколько времени потратили, какой процент ошибок и другие параметры. У учителя будет больше времени на взаимодействие с ребенком и выполнения творческой части работы. У детей с аутизмом наблюдается чувствительность к сенсорной нагрузке. Например, от слишком громкого звука ребенок может испугаться, а от слишком яркого цвета – будет нервничать. В программном комплексе сведены к минимуму риски сенсорной перегрузки, что помогает снизить сенсорную нагрузку на детей и удерживать их внимание на задании. Ребенку комфортно и безопасно заниматься с представленными играми, поскольку все обучение ведется в системе «человек-компьютер», формулировка заданий, форма поощрений, визуальные и звуковые элементы, а также другие параметры реализованы с учетом особенностей восприятия детей с расстройством аутистического спектра.

Новосибирскими учеными и разработчиками Академпарка при поддержке Билайн создается технология для помощи детям с аутизмом и их семьям. Выполняется разработка браслета **AutismCare**, который сможет осуществлять мониторинг эмоционального состояния ребенка. Реализация проекта осуществляется путем передачи по GSM-каналу на телефон родителей или педагогов, занимающихся с ребенком, информации о степени и характере его эмоционального состояния. С помощью браслета можно определять изменение эмоционального состояния у ребенка, выявлять предвестники стрессового состояния, оповещать об этом родителей или опекунов. На данный момент проект находится в разработке. В браслет интегрировано несколько датчиков: пульсометра, акселерометра и кожно-гальванической реакции (рис. 3.).

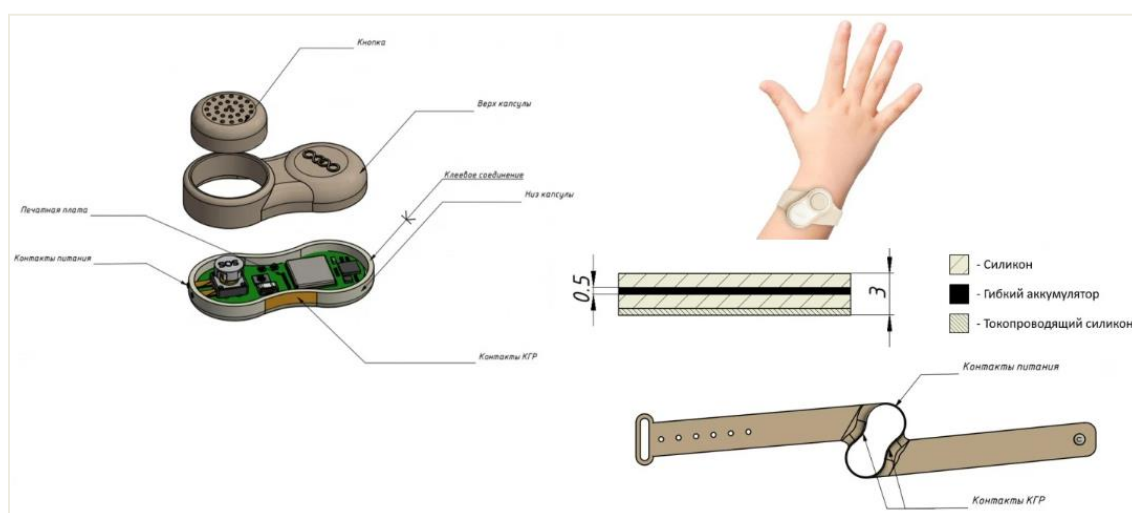


Рисунок 3. Браслет AutismCare

Заключение. На сегодняшний день имеется большой практический опыт обучения детей с аутизмом, разработаны и внедрены различные модели обучения, позволяющие реализовать потенциал этих детей, а также соблюдать их

право на получение адекватного их возможностям и способностям образования. Огромную поддержку в развитии социальных, речевых, коммуникативных, когнитивных и моторных навыков аутичных детей предоставляют цифровые технологии.

Литература

1. Almazova, O.V. *The Use of Digital Technologies in the Activities of Teachers in the Vocational Guidance of Students with Mental Retardation* / O.V. Almazova, G.G. Zak, T.V. Kozik. – Текст: непосредственный // *Advances in social science, education and humanities research: proceedings of the conference “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects DETP 2020”*. – Ekaterinburg: Atlantis Press, 2020. – P. 292–298.

2. Almazova, O.V. *Use of Information and Communication Technologies in Working with Students with Multiple Complex Developmental Disorders* / O.V. Almazova, O.G. Nugaeva, G.K. Trufanova. – Текст: непосредственный // *Advances in social science, education and humanities research: proceedings of the conference “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects DETP 2020”*. – Ekaterinburg: Atlantis Press, 2020. – P. 408–413.

3. Гусева, Н.Ю. *Применение дистанционных технологий в обучении детей с расстройствами аутистического спектра* / Н.Ю. Гусева, О.С. Пискарева. – Текст: непосредственный // *Аутизм и нарушения развития*. – 2020. – Т. 18, № 2. – С. 6–13.

4. Осинина, Т.Н. *Цифровая образовательная среда современной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью* / Т.Н. Осинина, О.В. Давыдова. – Текст: непосредственный // *Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета*. – 2018. – № 4. – С. 24–28.

5. Панцырь, С.Н. *Возможности и условия дистанционного консультирования семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра* / С.Н. Панцырь, Е.Ф. Шведовский. – Текст: непосредственный // *Аутизм и нарушения развития*. – 2020. – Т. 18, № 2. – С. 14–20.

6. Уваров, А.Ю. *Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации: монография* / А.Ю. Уваров. – М.: Издательский дом ВШЭ, 2018. – 168 с. – Текст: непосредственный

УДК 37881'276(075.8)

**А.И. Мезенцева, старший преподаватель,
Черноморское высшее военно-морское училище имени П.С. Нахимова,
А.Г. Михайлова, старший преподаватель,
Севастопольский государственный университет
г. Севастополь, Россия**

СОВРЕМЕННЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В настоящее время в образовании происходят изменения, которые включают разработку новых учебных программ, в том числе электронных учебников. Эти изменения в образовательной ситуации, связанные с пандемией COVID-19, требуют изменения того, как мы учимся. Отмечается, что появились новые условия для преподавания и обучения, такие как смешанное и электронное обучение. В статье раскрывается проблема современного электронного учебника в процессе обучения иностранным языкам студентов технического вуза. Обоснован выбор темы и описана актуальность исследования. Электронные учебники базируются на конструктивистской теории обучения и коммуникативной методике преподавания языка, обеспечивая доступность заданий в процессе изучения иностранного языка. Авторы проанализировали трудности, вызванные проблемами в про-

цессе работы с электронным учебником. Существуют три основных подхода к применению электронных учебников: Был проведен эксперимент с целью оценки отношения студентов к важности применения электронных учебников на занятиях по дисциплине «Иностранный язык». Авторы приходят к выводу, что использование электронных учебников является важной частью набора подходов, которые обеспечивают наиболее подходящие способы поддержки вовлеченности и достижений учащихся. Изучение иностранного (английского) языка может быть улучшено за счет использования электронных учебников для мотивированного группового обучения.

Ключевые слова: современный, электронный учебник, процесс обучения, иностранные языки, студенты, технический профиль.

*A.I. Mezentseva, Senior Lecturer,
Black Sea Higher Naval School named after P.S. Nakhimov,
A.G. Mikhaylova, Senior Lecturer,
Sevastopol State University,
Sevastopol, Russia*

MODERN ELECTRONIC TEXTBOOK IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract. *Currently, changes are taking place in education, which include the development of new curricula, including electronic textbooks. These changes in the educational situation related to the COVID-19 pandemic require a change in how we learn. It is noted that there are new conditions for teaching and learning, such as mixed and e-learning. The article reveals the problem of a modern electronic textbook in the process of teaching foreign languages to students of a technical university. The choice of the topic is justified and the relevance of the study is described. Electronic textbooks are based on the constructivist theory of teaching and the communicative methodology of language teaching, ensuring the availability of tasks in the process of learning a foreign language. The authors analyzed the difficulties caused by problems in the process of working with an electronic textbook. There are three main approaches to the use of electronic textbooks: An experiment was conducted to assess the attitude of students to the importance of using electronic textbooks in classes on the discipline "Foreign Language". The authors conclude that the use of electronic textbooks is an important part of a set of approaches that provide the most appropriate ways to support student engagement and achievement. Learning a foreign (English) language can be improved by using electronic textbooks for motivated group learning.*

Keywords: *research activities, professional training, student, education, potential, risks.*

Обучение иностранным языкам студентов технических специальностей играет существенную роль, поскольку будущие специалисты должны владеть профессиональной лексикой, уметь работать с иностранной профессиональной литературой и интернет-источниками по своей специальности, вести дискуссию на иностранном языке, выступать с презентациями и докладами на профессиональные темы [1].

Итак, одной из ключевых целей обучения иностранному языку является развитие профессиональной коммуникативной компетенции. Однако на практике эта задача не всегда успешно реализуется, часто из-за недостаточного количества современных методических пособий. Основной целью данной работы является определение места и роли современного электронного учебника в процессе обучения иностранным языкам студентов технического вуза.

Для овладения профессиональной коммуникативной компетенцией необходимо разработать учебно-методическое обеспечение, отвечающее современным тенденциям и требованиям к обучению в профессиональной сфере [2]. Учебно-методическое, а также информационное обеспечение учебного процесса включает в себя набор базовых учебников, учебных пособий и информационных ресурсов для учебной деятельности студентов; набор методических рекомендаций и информационных ресурсов по организации учебного процесса; материально-технические средства для реализации учебного процесса [2].

Учебник при обучении иностранному языку является основным средством обучения. Это ключевой элемент современной методики преподавания иностранных языков. Учебник помогает вовлечь студентов в учебную, познавательную, научную и будущую профессиональную деятельность [1].

Одной из ключевых целей иноязычного образования является развитие профессиональной коммуникативной компетенции. Однако, на практике данная цель не всегда успешно реализуется зачастую из-за недостаточного количества современных методических средств обучения. Многие ученые исследуют потенциальные электронные учебники (е-учебники), которые должны дополнить обучение и образование: Салли Мейнард, Эмили Чейн [6] Моника Ландони, Палома Диас [5], Норшухада Ширатуддин, Моника Ландони, Форбс Гибб, Шахизан Хассан [10]. Ученые рассматривали основные преимущества электронных книг [7]

В настоящее время в образовании происходят изменения: 1. Смешанное обучение из-за пандемии, вызванной блокировками COVID-19; 2. «Болонский процесс с акцентом на более автономный способ обучения» [9]; 3. Регулярная оценка учащихся и результатов обучения. Эти изменения в образовательной ситуации, связанные с пандемией COVID-19, требуют изменения того, как мы учимся. Таким образом, появились новые условия для преподавания и обучения, такие как смешанное обучение и электронное обучение. Пандемия, вызванная COVID-19, разрушила системы образования во всем мире, затронув наиболее уязвимых учащихся. Это усилило неравенство и усугубило существующий кризис в сфере образования.

Сегодня, несмотря на вариант Омикрона, в Севастополе открыты университеты, поддерживаемые протоколами охраны труда и техники безопасности. Именно поэтому Севастопольский государственный университет (СевГУ) и Черноморское высшее военно-морское училище имени П.С. Нахимова (БВШНС) совершенствуют обучение с помощью технологий, о чем свидетельствует быстрое внедрение методов обучения с использованием технологий и моделей смешанного обучения. «Смешанное обучение (также известное как гибридное обучение) – это метод обучения, который объединяет технологии и цифровые средства массовой информации с традиционными занятиями в классе под руководством инструктора, предоставляя учащимся большую гибкость в настройке своего учебного опыта» [11]. Таким образом, мы являемся свидетелями перехода от традиционных подходов к преподаванию и обучению к совершенно новому спектру способов обучения. Наиболее распространенной технологией, используемой в смешанном обучении, являются электронные

учебники. Они используются для улучшения как дистанционного, так и очного изучения языка на различных уровнях формального образования.

«Лингводидактическое влияние языковой среды является методологическим фактом, который влияет на студента посредством следующих факторов: путем методического создания образовательной системы с учетом наличия естественной языковой среды (реальной и/или виртуальной) и формирования внутреннего обучения» [3, с. 287].

Существует широкий спектр видов смешанного обучения, которые варьируются от использования видео, электронных учебников до программирования онлайн-курса. В частности, электронные учебники внесли свой вклад в процесс изучения языков студентами первого и второго курсов высших учебных заведений в процессе изучения английского языка как иностранного. Мы используем электронные учебники, а также онлайн-курсы, чтобы улучшить коммуникативные навыки студентов и развить их устные навыки за счет использования аутентичных материалов, таких как Cambridge English Empower Starter Student's Book, Cambridge English Empower Elementary Student's Book, Cambridge English Empower Pre-intermediate Student's Book, Cambridge English Empower Intermediate Student's Book с онлайн-оценкой и практикой и онлайн-рабочей тетрадью, Cambridge English Empower UpperIntermediate Student'sBook, Cambridge English Empower Advanced Student's Book. Студенты первого курса пользуются этими книгами. Cambridge English Empower – это общий курс для взрослых, который сочетает в себе содержание курса из издательства Cambridge University Press с проверенной оценкой экспертов Cambridge English Language Assessment. Английский для конкретных целей (ESP) – это ориентированный на учащихся подход к преподаванию английского языка студентами второго курса в качестве дополнительного языка, который фокусируется на развитии коммуникативной компетенции в конкретной дисциплине, такой как академическая, бухгалтерская, агрологическая, бизнес, ИТ, преподавание и инженерия.

«Дистанционное обучение обеспечивает гибкость, поскольку студент сам определяет, когда и сколько времени посвятить курсу. Это способствует автономии учащихся и может способствовать развитию множественного интеллекта» [9]. Это особенно верно, когда речь идет об автономии учащихся. Однако у применения электронных учебников есть некоторые недостатки. Самый важный из них – это массовый отказ студентов. Осуществление прогрессивного и успешного процесса обучения требует выполнения некоторых условий. Целевая ориентация студентов, их мотивация и уровень осознания ответственности являются ключевыми факторами. «Кроме того, важность качественных цифровых материалов и разработка контекстов и соответствующих методологий для выполнения обучения, а также надлежащее и эффективное обучение студентов являются важными элементами» [9].

Все электронные учебники основаны на тщательно спланированной методологии и хорошо обоснованной теоретической основе для объяснения лексических и грамматических вопросов. Они способствуют развитию компьютерной грамотности, межкультурной коммуникативной компетенции, а также междисциплинарному обучению и позитивному отношению к другим образам

жизни. Речевая (коммуникативная) ценность материала способствует формированию готовности к общению, что предполагает использование коммуникативно ценного речевого материала [3].

Концепция качества в языковом образовании, как и в области человеческой деятельности, становится все более распространенной, но в то же время сложной в своем практическом значении. «Можно предположить, что понимание качества возможностей обучения занимает центральное место в процессе обучения» [4]. Качество имеет важное значение для тех, кто понимает задачу разработки и внедрения учебной программы, что является вопросом профессиональных достижений. Именно поэтому электронные учебники основаны на конструктивистской теории обучения и коммуникативной методике преподавания языка, обеспечивая доступность заданий в процессе изучения иностранного языка [3].

Существует при основных подхода к применению электронных учебников:

- ориентированность на учащихся;
- обучение языку на основе задач;
- процесс презентации, практики и исполнения;
- лучшее обучение, интерактивность;
- интерактивные занятия (обучающие приложения);
- мультимедиа для ознакомления с контентом;
- использование блогов и вики для совместного обучения;
- использование большего количества видео для прослушивания;
- использование виртуальных обучающих платформ для выполнения домашних заданий.

Из-за COVID-19 образование резко изменилось, с характерным ростом электронного обучения, при котором преподавание осуществляется дистанционно и с помощью электронных учебников. Некоторые ученые считают, что быстрый переход к онлайн-обучению – без обучения, недостаточной пропускной способности и недостаточной подготовки – приведет к плохому пользовательскому опыту, который не приведет к устойчивому росту. Другие говорят, что интеграция информационных технологий в образование будет еще более ускорена и что онлайн-образование станет неотъемлемым компонентом высшего образования.

Таким образом, использование электронных учебников является важной частью набора подходов, которые обеспечивают наиболее подходящие способы поддержки вовлеченности и достижений учащихся. Изучение английского языка может быть улучшено за счет использования электронных учебников для мотивированного группового участия.

Литература

1. Айбазов М.М. *Формирование педагогической культуры учителя // Современные концепции развития науки.* – 2017. – С. 36–38.

2. Галкина Е.А. *Механизмы обновления основных профессиональных образовательных программ магистратуры в региональном педагогическом вузе (на примере КГПУ им. В.П. Астафьева) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.* – 2015. – № 2 (32).

3. Михайлова А., Кобзева Н.А. Коммуникативные образовательные технологии в контексте развития языковой личности // *Язык. Общество. Образование: сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования»* / под ред. Ю.В. Кобенко; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2021. – 412 с. – С. 286–291.

4. Crabbe D. *The Quality of Language Learning Opportunities. TESOL Quarterly.* (37.1). Pp. 9–34 (2003).

5. Landoni M., Díaz P. *E-education: Design and Evaluation for Teaching and Learning. Interactive learning technologies* (2006).

6. Maynard S., Cheyne E. *Can electronic textbooks help children to learn? The Electronic Library.* 23(1). DOI: 10.1108/02640470510582781 (2005).

7. Oyaid A., Alshaya H. *Saudi University Students Views, Perceptions, and Future intentions towards E-books. CC BY-NC-ND. DOI: 10.17220/mojet.2019.01.005* (2019).

8. Panopto. *What Is Blended Learning?* – URL: <https://www.panopto.com/blog/what-is-blended-learning> (2020).

9. Pareja-Lora A., Rodríguez-Arancón P., Calle-Martínez C. *Applying information and communication technologies to language teaching and research: an overview. New perspectives on teaching and working with languages in the digital era. Edited by Antonio Pareja-Lora, Cristina Calle-Martínez, and Pilar Rodríguez-Arancón. Research-publishing.net.* 408 p. (2016)

10. Shiratuddin N., Landoni M., Gibb F., Hassan S. *E-Book Technology and Its Potential Applications in Distance Education. DBLP.* – URL: <https://www.researchgate.net/publication/220357401> (2003).

11. Wilson R., Landoni M., Gibb F. *The WEB Book experiments in electronic textbook design. Journal of Documentation.* 59(4) DOI: 10.1108/00220410310485721 (2003).

УДК 371

**Г.Г. Мингазова, старший преподаватель,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия**

КОНТЕКСТНЫЙ ФОРМАТ ПЕРЕДАЧИ ИНФОРМАЦИИ НА УРОКАХ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. Результаты международных сравнительных исследований качества общего образования показывают, что в российской школе не наблюдается положительных сдвигов в формировании естественнонаучной грамотности обучающихся. Это свидетельствует о том, что характер изучения естественнонаучных предметов мало ориентирован на применение знаний и умений учащихся для решения конкретных задач, взятых из реального жизненного контекста. Одной из необходимых мер, которая позволит изменить ситуацию в лучшую сторону, является развитие и применение методик, стимулирующих познавательную активность учащихся в области естественных наук. Учителя-предметники естественнонаучных дисциплин Республики Татарстан разработали новый подход к освоению учебного материала на уроках. Основываясь на примерных программах учебных предметов, выбрали контексты и, опираясь на спецификацию измерительного материала вышеуказанного сравнительного мониторинга, разработали задания. Применение данных заданий на уроках повысит познавательную активность учащихся в области естественных наук, повысит мотивацию к изучению учебного материала и изменит отношение к предмету.

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность, исследование, обучающиеся, компетенции, результат, контекст, примерная учебная программа.

CONTEXTUAL FORMAT OF INFORMATION TRANSFER IN THE LESSONS OF NATURAL SCIENCES

***Abstract.** The results of international comparative studies of the quality of general education that in the Russian school there are no positive results in the natural science literacy of students. This is due to the fact that the nature of the study of natural science subjects is little focused on the application of students' knowledge and skills to solve specific problems carried out from a real life environment. One of the natural measures, which, of course, can change to a significant extent, is the development and application of methods that stimulate the cognitive activity of students in special sciences. Subject teachers of natural science disciplines of the Republic of Tatarstan have developed a new approach to mastering educational material in the classroom. Based on the exemplary subject curricula, contexts were selected and, based on the specification of the measuring material of the above comparative monitoring, tasks were developed. The use of these tasks in the classroom will increase the cognitive activity of students in the field of natural sciences, increase motivation to study educational material and change their attitude to the subject.*

***Keywords:** science literacy, research, students, competencies, outcome, context, exemplary curriculum.*

Введение. Главной задачей изучения естественнонаучных дисциплин в основной школе является формирование целостного восприятия и понимания окружающего мира. Выполнение данной задачи практически невозможно без развития естественнонаучной грамотности (далее ЕНГ) школьников на материалах учебных предметов «Биология», «Физика», «Химия», «География», «Экология». Каждый предмет опирается на своё содержание, в котором, конечно, должны учитываться и межпредметные связи. Последние не должны сводиться к решению практико-ориентированных заданий, нацеленных на достижение предметных результатов. Сегодня мы говорим об использовании межпредметных связей как о ресурсе формирования ЕНГ школьника, а формат передачи информации на уроках естественнонаучных дисциплин преобразовать в контекстный.

Контекстом можно назвать содержательную область проблемной жизненной ситуации, заключённой в основной, текстовой части задания. Естественнонаучная грамотность обеспечивает развитие способности школьника в применении академических предметных знаний в реальной ситуации для решения обозначенных проблем. Именно контекст отвечает на вопрос, для чего необходимо знать закономерности в протекающих процессах и явлениях природы. Бесконтекстные задания – с материальными точками, брусками, маятниками, идеальными блоками, последовательным и параллельным соединением проводников, тонкими линзами и т. д. – оставляют вопрос открытым, тренируя навыки решения расчётных и качественных задач, направленных на достижение планируемых предметных результатов. Преобразовать бесконтекстное задание в контекстное, возможно. На наш взгляд, нужно начинать с совместной работы учителей-предметников, в ходе которой можно решить много проблем. Это и работа по согласованию тем уроков, и разбор учебного материала в опре-

делённом контексте, и разработка заданий, направленных на развитие ЕНГ школьника.

Целью исследования является рассмотрение возможностей использования контекстного формата обучения в рамках образовательного процесса.

Результаты исследования. Разговор начнём с примерного тематического планирования учебного материала – основы организации учебного процесса. 8 класс.

Таблица 1

Примерное тематическое планирование естественнонаучных дисциплин [1]

| Предмет | Автор УМК | Номер урока | Тема урока | Основное содержание урока |
|----------|--|-------------|---|--|
| Биология | Д.В. Колесов, Р.Д. Маш | 3 | Систематическое положение человека | Место человека в систематике |
| Физика | А.В. Перышкин, Н.В. Филонович, Е.М. Гутник | 3 | Виды теплопередачи. Теплопроводность | Тепловые явления на основе молекулярно-кинетической теории; примеры теплопередачи путем теплопроводности; теплопроводность различных веществ |
| Химия | О.С. Gabriелян, И.Г. Остроумова, С.А. Сладкова | 3 | Агрегатные состояния вещества | Газы. Жидкости. Твёрдые вещества. Взаимные переход вещества из одного агрегатного состояния в другое: возгонка (сублимация) и десублимация, конденсация и испарение, кристаллизация и плавление. |

Анализируя данные табл. 1, можно сказать, что нет согласованности в учебном материале предметов. С целью достижения планируемых результатов и формирования ЕНГ школьников, необходимо изменить подход к календарному планированию. При планировании изучения школьных предметов основной школы выделяются сквозные линии предметных, метапредметных планируемых результатов, элементов формирования ЕНГ и освоения научного метода познания. Технология выделения сквозных линий универсальна и подходит к любому содержанию. Позволяет организовать деятельность ученика в урочное и внеурочное время, для достижения планируемых результатов обучения с использованием любого УМК.

Примерная структура сквозных линий по физике представлена в табл. 2 [1; с. 15].

Сквозные линии календарного планирования [1]

| Сквозные линии | Элементы | | | |
|--|--|---|---|--|
| Явления | Наблюдение явлений | Физические величины, характеризующие явления | Закономерности, законы | Объяснение наблюдений |
| Модели | Модели физических объектов и процессов | Математические уравнения и графики как модели | Границы применимости законов и закономерностей как идеальных моделей реальных процессов | Использование моделей для объяснения явлений |
| Элементы научного метода и ЕНГ | Исходные факты | Моделирование, гипотезы | Эксперимент (опыт) | Практическое применение (контекст) |
| Эксперимент как постоянно действующий фактор | Урок-исследование | Кратковременный фронтальный эксперимент | Традиционная лабораторная работа | Учебные исследования и проекты |
| Экспериментальные умения | Чтение и анализ графиков | Представление результатов эксперимента в виде графиков и таблиц | Измерения (прямые и косвенные); измерение как статистическое исследование; погрешности измерений; сравнение величин | Планирование экспериментального исследования |
| Задачи | Задачи по готовым моделям | Задачи, требующие составления модели | Задания по текстам разного содержания (смысловое чтение) | Контекстные задания по ЕНГ |

Так, элементы в линии «Явления» определяют план изучения любого явления: от наблюдения – к введению величин, описывающих явление – получению законов или закономерностей, описывающих это явление – объяснению явлений, наблюдаемых в природе. Использование этого плана позволит учителю подготовить учеников к проведению самостоятельного исследования явления. Это и есть процесс формирования компетенций естественнонаучно грамотного человека – поэтапное развитие умения научно объяснять явления.

Сквозные линии способствуют учителям естественнонаучных дисциплин определить контексты. В таблице 3 приведены отрывки образовательных про-

грамм нескольких предметов. Выделенные темы способствуют формированию умения учителя в определении контекста. Например: окружающая среда.

Таблица 3

Примерные программы учебных предметов (отрывок) [1]

| Окружающий мир 1–4 классы | Биология 5–9 классы | География 5–9 классы | Физика 7–9 классы | Химия 8–9 классы |
|---|---|--|--|---|
| Неживая и живая природа. Признаки предметов (цвет, форма, сравнительные размеры и др.). Примеры явлений природы: смена времен года, снегопад, листопад, перелеты птиц, смена времени суток, рассвет, закат, ветер, дождь, гроза. Вещество – то, из чего состоят все природные объекты и предметы. Разнообразие веществ в окружающем мире. | Методы изучения живых организмов: наблюдение, измерение, эксперимент. Клеточное строение организмов. Правила работы в кабинете биологии, с биологическими приборами и инструментами. Бактерии. Многообразие бактерий. Роль бактерий в природе и жизни человека. Бактерии – возбудители заболеваний. Меры профилактики заболеваний, вызываемых бактериями. | Современный этап научных географических исследований. Глобус. Масштаб и его виды. Параллели. Меридианы. Определение направлений на глобусе. Атмосфера – воздушная оболочка Земли. Атмосфера. Состав атмосферы, её структура. Значение атмосферы для жизни на Земле. Нагревание атмосферы, температура воздуха, распределение тепла на Земле. | Роль эксперимента и теории в процессе познания природы. Моделирование физических явлений и процессов. Научные гипотезы. Физические законы. Физические теории. Границы применимости физических законов и теорий. Строение и свойства жидкостей и твердых тел. Законы термодинамики. | Методы познания в химии: наблюдение, эксперимент, измерение. Основные классы неорганических веществ. Номенклатура неорганических веществ. Кислород. Воздух. Горение. Оксиды. Оксиды металлов и неметаллов. Водород. Вода. Очистка воды. Аэрация воды. Взаимодействие воды с оксидами металлов и неметаллов. |

При этом ситуация в определённом контексте может рассматриваться на разных уровнях: *личностном* (связанном с самим учащимся, его семьей, друзьями), *местном/национальном* или *глобальном* (в котором рассматриваются явления, происходящие в различных уголках мира). Посмотрим, например, как выглядит на разных уровнях ситуация, относящаяся к контексту «связь науки и технологий». На личностном уровне она может быть связана с работой инструментом для разрыхления почвы (например: лопата, мотоблок). На местном/национальном уровне – с принципом действия трактора с прицепом-культиватором. На глобальном уровне – с использованием в технике принципа разрыхления почвы с твёрдыми породами с дистанционным управлением. Уроки табл. 1 можно проводить в контексте «Тепловые явления в организме человека».

Заключение. Серия уроков биологии, физики и химии, проведённых согласованно с учителями – предметниками одной образовательной организации в определённом контексте, способствуют становлению самостоятельного научного мышления учеников, развитию их способности занимать активную гражданскую позицию по вопросам, относящимся к области естественнонаучных дисциплин, развитию науки и технологий.

Литература

1. Никифоров Г.Г. *Изучение физики на основе научного метода познания. 7 класс: методическое пособие* / Г.Г. Никифоров, А.Ю. Пентин, Г.М. Попова; под редакцией А.Ю. Пентина. – М.: Дрофа, 2019. – 235 с.

2. Пентин А.Ю., Никифоров Г.Г., Никишова Е.А. *Основные подходы к оценке естественнонаучной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика.* – 2019. – Т. 1, № 4 (61). – С. 80–97.

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

УДК 37.013

**В.А. Миннахметова, ассистент, аспирант
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. Одним из основных вопросов современного образования остается вопрос формирования профессиональных компетенций учителя в условиях новой цифровой образовательной среды. Согласно задачам, изложенным в приказе Национальный проект «Образование» от 24 декабря 2018 г., цифровизация и формирование цифровой образовательной среды, является достижением стратегической цели государственной политики в области образования и педагогического в том числе. В то же время известно, что система педагогического образования должна обеспечить подготовку выпускника, обладающего высоким уровнем сформированности компетентности. Это подчеркивает значимость формирования педагогической компетентности будущих учителей химии в условиях цифрового обучения в университете. В связи с этим возникает проблема: каковы специфические особенности формирования компетенций будущих учителей химии в условиях цифровизации образования? Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: выявить специфические особенности формирования общеобразовательных компетенций (ОПК-8) будущих учителей химии в условиях цифровизации образования. **Методы исследования:** теоретические (анализ педагогической, методологической и специальной литературы отечественных авторов; анализ нормативно-правовых документов (Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование. Химия»), учебных планов и рабочих программ; обобщение результатов исследования и педагогического опыта); эмпирический (анкетирование). **Выводы и рекомендации.** Полученные в процессе исследования результаты показывают, что цифровизация образовательного процесса и использование информационных технологии в обучении новая ветвь в развитии образовательного пространства университета, которое открыло доступ студентам и преподавателям к нетрадиционным источникам информации; замотивирова-

ло студентов к изучению дисциплин с учетом повышения уровня самоорганизации, дало возможность в реализации творческих способностей.

Ключевые слова: компетентностный подход, общеобразовательные компетенции, будущие учителя химии, цифровизация образования, педагогическое образование.

V.A. Minnakhmetova, assistant, postgraduate student
Kazan Federal University,
Kazan, Russia

SPECIFIC FEATURES OF THE FORMATION OF COMPETENCIES OF FUTURE CHEMISTRY TEACHERS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

Abstract. One of the main issues of modern education is the question of the formation of professional competencies of a teacher in a new digital educational environment. According to the tasks set out in the order of the National Project "Education" dated December 24, 2018, digitalization and the formation of a digital educational environment is the achievement of the strategic goal of state policy in the field of education and pedagogy as well. At the same time, it is known that the system of teacher education should ensure the preparation of a graduate with a high level of competence development. This emphasizes the importance of developing the pedagogical competence of future chemistry teachers in the context of digital learning at the university. In this regard, a problem arises: what are the specific features of the formation of competencies of future chemistry teachers in the context of digitalization of education? Based on the above, **the purpose of the study is:** to identify the specific features of the formation of general educational competencies (GPC-8) of future chemistry teachers in the context of digitalization of education. **Research methods:** theoretical (analysis of pedagogical, methodological and special literature of domestic authors; analysis of legal documents (Federal state educational standard of the third generation in the direction of training 44.03.01 "Pedagogical education. Chemistry"), curricula and work programs; generalization of research results and teaching experience) empirical (questionnaire). **Conclusion and recommendations.** The results obtained in the course of the study show that the digitalization of the educational process and the use of information technologies in teaching is a new branch in the development of the educational space of the university, which has opened access for students and teachers to non-traditional sources of information; motivated students to study disciplines, taking into account the increase in the level of self-organization, made it possible to realize their creative abilities.

Keywords: competency-based approach, general educational competencies, future chemistry teachers, digitalization of education, teacher education.

Введение. Согласно ФЗ «Об образовании в РФ» [2: 243], понятие «компетенция» определяется в как «совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования». Из этого следует, что в условиях современного высшего образования компетентностный подход играет ведущую роль в современной системе образования.

Проблема дефиниции понятия «компетентностный подход» сводится к отсутствию общей дефиниции. Однако, все определения отражают приоритетные ориентации на векторы образования, такие как: индивидуализация развития личности, ее обучаемость, социализация и коммуникация. Цель компетентностного подхода обуславливается обеспечением качества образования

[1: 155]. В то же время, несмотря на целостность компонентов образовательной сред, проблема оценивания компетенций студентов стоит очень остро и требует к себе качественного рассмотрения в условиях цифровизации образовательного процесса.

Теоретический анализ литературы. Согласно данным ежемесячного межрегионального научно-педагогического журнала «Высшее образование в России», публикующий результаты междисциплинарных фундаментальных и прикладных проблемно-ориентированных исследований современного состояния высшей школы России, осуществленных с позиций современной социогуманитарной науки с 2016 по 2022 год проблеме оценивания компетенций в разных областях научного познания посвящено более четырехсот научно-исследовательских статей. Критический анализ статей, многие авторы сходятся во мнение, что компетенции априори не сумма знаний и умений, а самостоятельные единицы результатов деятельности обучающихся [5: 87]. Важно отметить то, что перечень требований к знаниям, умениям и навыкам является своеобразным индикатором для отбора контролируемого содержания образования и написания соответствующих ему результатов обучения и носят вариативный характер. Анализ показывает, что трудности, связанные с оценкой компетентности студентов, формируются и проявляются только в деятельностном компоненте студентов, следовательно, и при обучении, и при оценивании эту деятельность в образовательном процессе необходимо планировать и организовывать на основе современных моделей оценивания. Однако в условиях «цифровой экономики» традиционная университетская модель оценивания компетенций будущих учителей химии претерпевает качественные изменения, которые связаны с цифровизацией образовательной среды.

В основе профильной подготовке будущих учителей и результате освоения ОПОП ВО у выпускника по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование. Химия» формируются универсальные, общеобразовательные и профессиональные компетенции [3: 167]. Однако критический анализ функциональных обязанностей будущего учителя химии, содержание «модели выпускника» и матрицы компетенций, подвел к необходимости среди комплекса профессиональных компетенций выделить общеобразовательные компетенции, которые отличаются универсальностью и выражают специфику подготовки будущих учителей химии.

Общепрофессиональные компетенции отражают специфику профессиональной деятельности будущих учителей химии, проявляются в контексте предметно-методического блока [4: 3]. Они предполагают сформированность первоначального уровня способности и готовности к профессиональной преподавательской деятельности. Важно то, что общепрофессиональные компетенции формируются в процессе овладения различными методами профессиональной работы, решении конкретных профессиональных проблем и задач различного характера.

Согласно анализу нормативно-правовой литературы среди общепрофессиональных компетенций в подготовке будущего учителя химии, наименее разработанной в учебно-методическом аспекте, является общепрофессиональная

компетенция – 8 – «способность осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний».

Цель исследования. Целью настоящего исследования стало выявить специфические особенности формирования общеобразовательных компетенций (ОПК-8) будущих учителей химии в условиях цифровизации образования.

Методы и методики исследования. Теоретические (анализ педагогической, методологической и специальной литературы отечественных авторов; анализ нормативно-правовых документов (Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование. Химия»), учебных планов и рабочих программ; обобщение результатов исследования и педагогического опыта); эмпирический (анкетирование).

База исследования. В исследовании приняли участие 28 студентов кафедры химического образования Химического института им. А.М. Бутлерова КФУ.

Результаты исследования. При оценке матрицы компетенций, было определено, что на уровне предметно-методического блока формирование ОПК-8 проходит восемь этапов формирования, начиная с первого по восьмой семестр, что определяет значимость формирования компетенции в контексте обучения и цифровизации образовательного процесса. Дисциплина «Дидактика химии» является завершающей единицей в формировании ОПК-8, и помогает провести замер уровня сформированности компетенции. Так, в рамках дисциплины «Дидактика химии» в ходе практических заданий, студенты четвертого курса учатся применять свои знания на практике, развивают свои цифровые компетенции при постановке химических опытов и создании их видеоконтента. Актуальность создания самостоятельного цифрового химического видеоконтента заключается в том, что:

1. В условиях цифровизации на просторах интернета встречается много химически-неграмотного видеоконтента, с нарушением техника безопасности, и не отвечающие принципам научности.

2. В школьной лаборатории при отборе опытов для демонстраций действует ряд ограничений, связанных с повышенной опасностью, вредностью некоторых веществ (токсичные вещества, взрывоопасные, легковоспламеняемые), их стоимостью и доступностью.

3. Увеличения количества детей с аллергией на запахи некоторых реактивов, на запах горящего сухого горючего, что усложняет демонстрацию некоторых экспериментов.

4. Студенты отрабатывают навыки постановки химического эксперимента, развивают общеобразовательные компетенции.

В рамках дисциплины было проведено предметное тестирование, включающее в себя 20 вопросов, направленное на определение уровня сформированности общеобразовательных компетенций.

Первый блок вопросов был направлен на определение уровня сформированности ОПК-8 на предметном уровне.

Таблица 1

Результаты исследования

| Уровень сформированности компетенции | Базовый | Продвинутый | Высокий |
|--------------------------------------|---------|-------------|---------|
| Значение, % | 2 % | 68 % | 30 % |

Исходя из представленных данных можно сделать вывод о том, что студенты четвертого курса имеют продвинутый уровень сформированности ОПК-8 на предметном уровне. Большинство студентов знает, воспринимает, анализирует, критически оценивает научные основы предмета «Химия»; умеют дидактически интерпретировать основные разделы химии и педагогических дисциплин и владеют системой специальных научных знаний в области химии на продвинутом уровне. Именно данный блок раскрывает специфику формирования общеобразовательных компетенций с учетом специфики предмета «Химия». Химический эксперимент – специфика предмета, который требует к себе высокого уровня сформированности профессиональных и общепрофессиональных компетенций. Их формирование и развитие является важностью составляющей в осуществлении дальнейшей профессиональной деятельности будущего учителя химии.

Второй блок вопросов был направлен на определение уровня сформированности ОПК-8 на метапредметном уровне.

Таблица 2

Результаты исследования

| Уровень сформированности компетенции | Базовый | Продвинутый | Высокий |
|--------------------------------------|---------|-------------|---------|
| Значение, % | 3 % | 73 % | 24 % |

Формирование общеобразовательных компетенций на метапредметном уровне является одной из важных составляющих, позволяющий студенту осуществлять трансформацию специальных научных знаний в области химии в соответствии с психофизиологическими, возрастными, познавательными особенностями обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями. Владение методами анализа педагогической ситуации, профессиональной рефлексии на основе специальных научных знаний обеспечивает создание благоприятной психологической атмосферы при обучении химии. Из результатов табл. 2 мы видим, что наблюдается снижение показателей высокого уровня сформированности общеобразовательных компетенций. Значения не являются критическими, однако требует к себе качественного рассмотрения.

Повлияли ли цифровые элементы на освоение учебной дисциплины «Дидактика химии»? Студенты отмечают практическую направленность цифровых

элементов в обучении. Как показывают результаты опроса 81 % студентов до этого никогда не были включены в создание своих собственных цифровых продуктов, которые они могут применять в своей профессиональной деятельности. 70 % студентов были не готовы к созданию цифрового видео-контента и столкнулись с трудностями «цифровой» постановкой эксперимента. Возникли сложности с подбором приложений для монтажа видео, отсутствием навыков его редактирования. Специфической особенностью стал отбор химического опыта с учетом его протекания и визуализации. Однако, несмотря на все сложности, уровень мотивации в изучении предмета составляет 94 %.

Заключение.

Цифровой образовательный ресурс выступает в качестве дидактического инструментария, позволяющий использовать совокупность учебного материала в электронном виде. Создание электронного дидактического является одной из главных задач в развитии цифрового обучающего пространства.

Результаты исследования доказывают, что цифровизация не оказывает негативного влияния на формирование общеобразовательных компетенций студентов четвертого курса кафедры химического образования Химического института им. А.М. Бутлерова, а напротив мотивирует к работе в новом цифровом пространстве и созданию самостоятельных цифровых продуктов. Однако специфическая основа формирования заключается в самой предметной дисциплине и связана с практической направленностью химических знаний.

Таким образом, цифровизация образовательного процесса и использование информационных технологии в обучении новая ветвь в развитии образовательного пространства университета, которое открыло доступ студентам и преподавателям к нетрадиционным источникам информации; замотивировало студентов к изучению дисциплин с учетом повышения уровня самоорганизации, дало возможность в реализации творческих способностей.

Литература

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя // М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – С. 155.
2. Постановление Правительства от 28.08.2017 г. № 1030 «О системе управления реализацией программы «Цифровая экономика Российской Федерации» РФ // СПС Консультант плюс.
3. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.01.2022).
4. Хорошавина, Т.А. Педагогические компетенции современного педагога / Т.А. Хорошавина // Образование и воспитание. – 2020. – № 2 (28). – С. 1–4. – URL: <https://moluch.ru/th74/archive/161/4985/>
5. Хуторской, А.В. Методологические основания применения компетентного подхода к проектированию образования / А.В. Хуторской // Высшее образование в России. – 2017. – № 12 (218). С. 85–91.

*О.И. Михайленко, к.псих. н., доцент,
В.Н. Лесев, к. физ-мат н.,
Р.Х. Багова, к.псих. н., доцент,
Кабардино-Балкарский государственный университет
г. Нальчик, Россия*

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
В СОВРЕМЕННЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ
(НА ПРИМЕРЕ КАБАРДИНО-БАЛКАРСКОЙ РЕСПУБЛИКИ)**

***Аннотация.** В данной работе приведены результаты автоматизированного онлайн опроса родителей школьников в Кабардино-Балкарской Республике (Российская Федерация). Целью опроса было изучить удовлетворенность родителей школьников формой организации и результатами воспитательной работы образовательной организации. Анализируются средние показатели удовлетворенности родителей различными аспектами воспитательной работы. Выявлено, что удовлетворенность родителей по направлениям воспитательной работы различается.*

Родители мало удовлетворены тем, как школа формирует позитивные жизненные цели, высокие жизненные запросы, терпимость к взглядам и мнениям других людей, развитие волевых качеств, самостоятельность. Родители считают, что школа не помогает ребенку поверить в свои силы, научиться решать жизненные проблемы, преодолевать трудности, не учит правильному поведению в трудных жизненных ситуациях.

С их точки зрения родителей, школа недостаточно учит их детей неприятию национализма, экстремизма, коррупции; профилактике алкогольной и наркотической зависимости и курения. Также родители считают, что школа недостаточно хорошо готовит осмысленному выбору профессии.

Для повышения эффективности организации воспитательной работы в современных общеобразовательных организациях Кабардино-Балкарской республики рекомендуется улучшить подготовку будущих педагогов в процессе получения высшего образования. Необходимо подготовить их к профессиональной деятельности в современных условиях цифровой трансформации общества и образования на основе системного подхода к организации воспитательной работы и применения инновационных технологий воспитания: регулярно проводить мониторинг для получения объективной информации о состоянии воспитательного процесса в образовательных организациях КБР, создать цифровую образовательную платформу для развития воспитательной компетентности родителей.

***Ключевые слова:** Онлайн-опрос, воспитание в школе, удовлетворенность родителей, цифровая трансформация общества и образования, инновационные технологии воспитания.*

***O.I. Mikhailenko, PhD in Pedagogy, Associate Professor,
V.N. Lesev, PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor,
R.Kh. Bagova, PhD in Psychology, Associate Professor,
Kabardino-Balkar State University
Nalchik, Russia***

**RESEARCH ON THE PROBLEMS OF EDUCATIONAL WORK ARRANGEMENT
IN MODERN SCHOLARLY ORGANIZATIONS
(BASED ON THE KABARDINO-BALKARIAN REPUBLIC)**

***Abstract.** This paper presents the results of an automated online survey of schoolchildren's parents in the Kabardino-Balkar Republic (Russian Federation). The purpose of the survey was to study the satisfaction of schoolchildren's parents with the form of organization and the results of the*

educational work in scholarly organizations. The average indicators of parents' satisfaction with various aspects of educational work are analyzed. It was revealed that the satisfaction of parents in the areas of educational work differs.

Parents are not satisfied with how the school forms positive life goals, high life demands, tolerance for the views and opinions of other people, the development of strong-willed qualities, independence. Parents believe that school does not help the child to build self-confidence, to learn how to solve life problems, to overcome difficulties, and does not teach proper behavior in difficult life situations.

From their parents' point of view, the school does not teach their children enough about the rejection of nationalism, extremism, corruption, prevention of alcohol and drug addiction, and smoking. Parents also believe that the school does not prepare well enough for a meaningful choice of profession.

To improve the effectiveness of the organizational educational work in modern educational institutions of the Kabardino-Balkarian Republic, it is recommended to improve the training of future teachers in the process of obtaining higher education. It is necessary to prepare them for professional activity in modern conditions of social digital transformation and education based on a systematic approach to the educational work arrangement and innovative technologies of education like regularly monitoring obtained objective information about the state of the educational process in educational institutions of KBR, create a digital educational platform for the development of the parent's upbringing competence.

Keywords: *Online survey, education at school, parental satisfaction, digital transformation of society, innovative technologies of education.*

Последние годы государственная образовательная политика провозглашает воспитание приоритетной стратегией образовательной системы России. Воспитание как сложное, многомерное явление требует подробного и тщательного изучения всех его составляющих. Это поможет прогнозировать его результативность, как в условиях образовательной организации, так и за ее пределами в виде успешности или неуспешности выпускников в дальнейшей жизни.

Для того чтобы получить объективную информацию о состоянии воспитательного процесса в образовательных организациях КБР и разработать систему прогнозируемых изменений, предупреждающих развитие негативных явлений, а также уточнить состояние качества воспитательного процесса, нами был проведен педагогический мониторинг. Термин «мониторинг» (от англ. monitor – контролировать, проверять) – в своей работе мы исходили из определения «мониторинга» как комплекса динамических наблюдений, аналитической оценки и прогноза состояния целостной системы воспитания.

С целью изучения эффективности воспитательной работы школы нами были разработаны автоматизированные методики анкетирования обучаемых и их родителей. С 1 по 28 февраля 2021 в школах КБР была проведена диагностика результативности реализации актуальных аспектов воспитательной работы.

В анкетировании приняли участие 14228 родителей учеников 7–11 классов, из 129 населенных пунктов КБР, а также 20417 школьников 7–11 классов из 135 населенных пунктов КБР. Всего было опрошено 34645 человек.

Цифровая трансформация образования меняет методы исследования, методы получения информации и методы анализа [5]. Для исследования отношения родителей школьников к процессу воспитания в школе мы использовали метод онлайн-опроса. Онлайн-опрос имеет много преимуществ: он позволяет

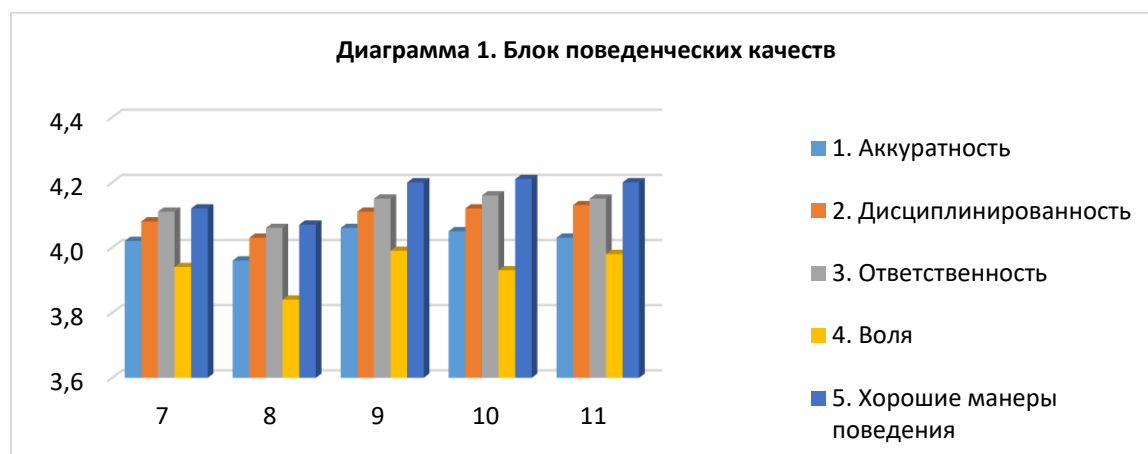
в течение короткого времени опросить большое количество людей, за ходом опроса можно следить в режиме реального времени. При опросе большого числа респондентов важна возможность автоматической обработки данных. Полная анонимность, которую способны обеспечить онлайн-исследования, позволяет опрашиваемым более открыто и честно выражать свое мнение.

Для изучения удовлетворенности родителей жизнедеятельностью образовательной организации мы применили комплексную методику А.А. Андреева, которая была нами дополнена и автоматизирована. Методика позволила выявить оценку родителями участия школы в воспитании у их детей качеств жизненной компетентности, положительных поведенческих и морально-психологических качеств, способности к решению основных жизненных проблем. Анкета состоит из двух частей. Первая часть направлена на диагностику отношения к формированию личностных качеств, вторая часть на диагностику отношения к формированию способности к решению жизненных проблем.

Наиболее высоко родители оценивают воспитательную работу школы по формированию у их детей таких качеств личности как честность, доброта и справедливость в отношениях с людьми, интерес к учебе. Исследования показывают, что высокий уровень интереса к учебе связан в последующем с меньшим количеством прогулов и высокими учебными результатами [11].

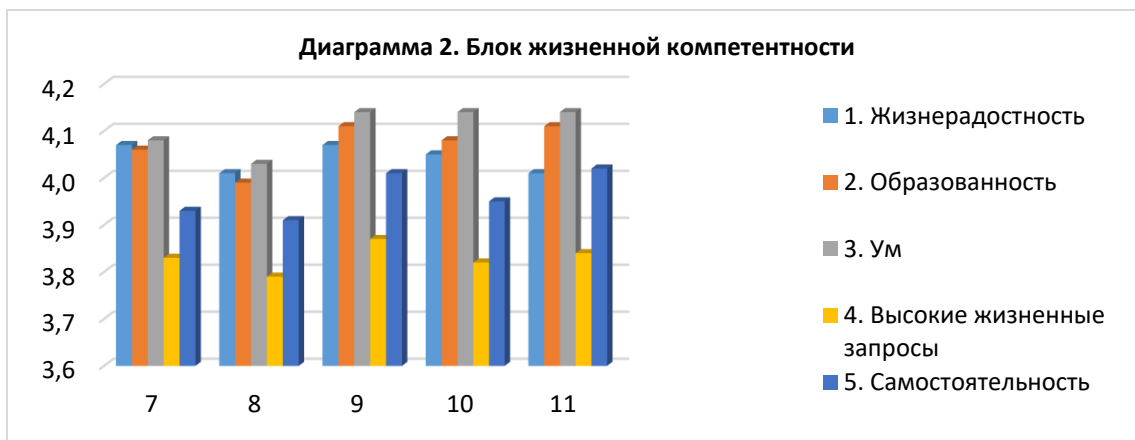
В меньшей степени родители удовлетворены тем, в какой мере школа воспитывает у их детей высокие жизненные запросы, волю и терпимость к взглядам и мнениям других людей, позитивные жизненные цели.

Распределение уровней удовлетворенности родителей воспитательной работой школы по формированию поведенческих качеств по классам с 7 по 11 приведены в Диаграмме 1.

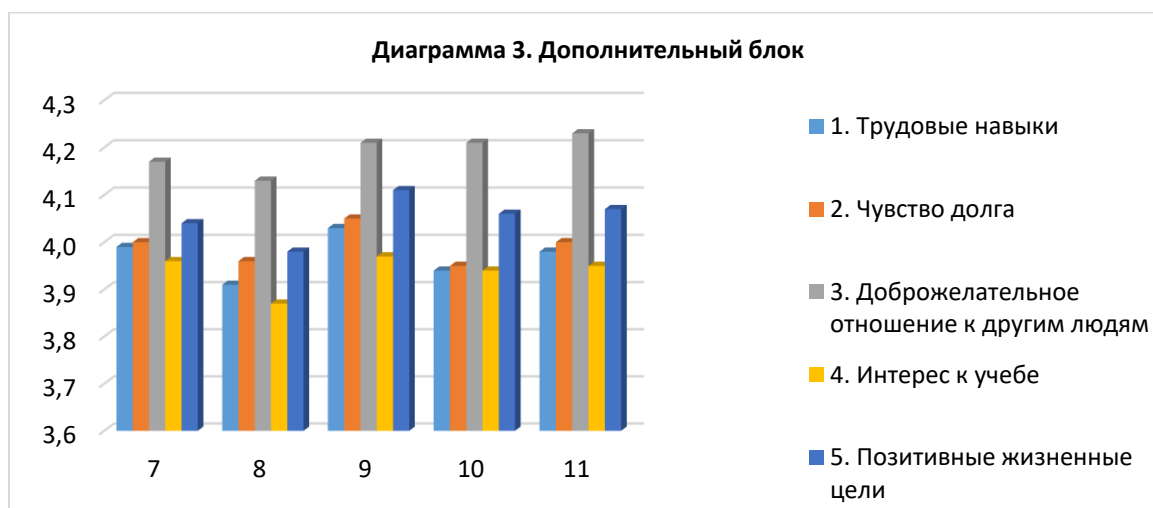


Анализ показывает, что структура оценки родителями формирования поведенческих качеств не меняется с возрастом ребенка. В большей степени родители удовлетворены формированием школой хороших манер поведения у их детей, в меньшей степени развитием волевых качеств. Развитие волевой саморегуляции очень важно для школьников. Результаты исследований показали, что формирование стратегий саморегуляции обучения оказало значительное влияние на академическую мотивацию и самоэффективность обучаемых [2].

Распределение уровней удовлетворенности родителей воспитательной работой школы по формированию качеств, связанных с жизненной компетентностью приведены в Диаграмме 2.



Родители учеников 9 классов более высоко оценивают работу школы по формированию интеллектуальных качеств – ума и образованности. Родители учеников 7–8 классов ниже оценили формирование у них самостоятельности, чем родители старшеклассников. Низкая удовлетворенность формированием высоких жизненных запросов во всех возрастах. Структура оценки родителями формирования морально-психологических качеств тоже почти не меняется в связи с возрастом. В большей степени родители удовлетворены формированием доброты, честности и справедливости. Менее высоко оценивают формирование чуткости и низко оценили работу школы по формированию терпимости к взглядам других людей.



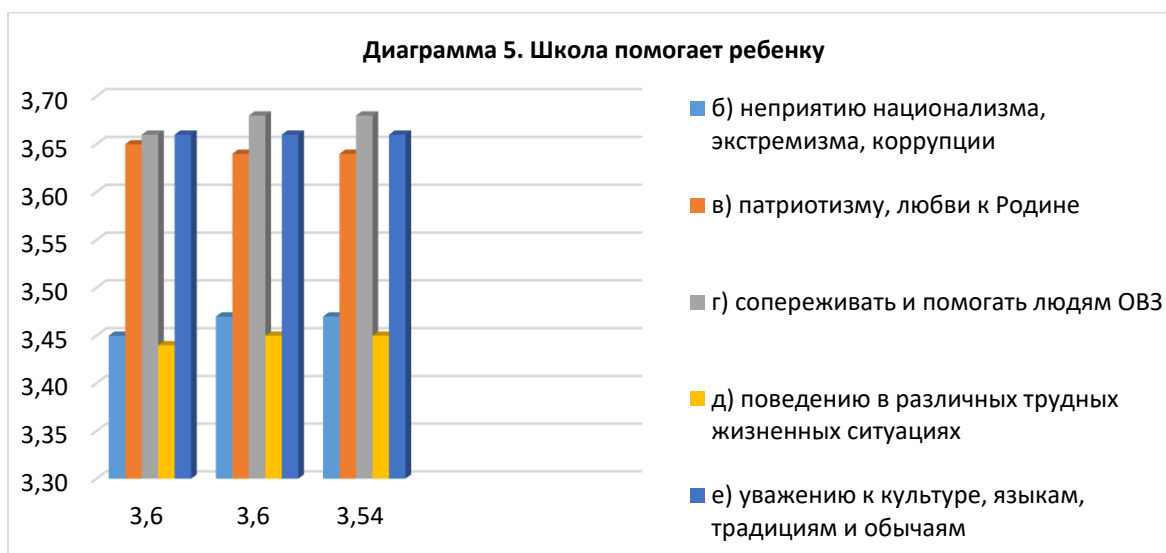
Из качеств, включенных нами в дополнительный блок первой части методики для родителей они наиболее высоко оценили работу школы по формированию у их детей доброжелательного отношения к людям, в меньшей степени – позитивных жизненных целей. Выявлено, что наличие позитивных жизненных целей и позитивной оценки смысла жизни влияет на сохранение здоровья [6]. Меньше всего родители удовлетворены формированием интереса к уче-

бе, особенно родители восьмиклассников. Это может быть связано с известным снижением учебной мотивации у подростков [3].

Анализ средних значений показывает, что родители более высоко оценили формирование у детей умения сопереживать и помогать людям с ОВЗ, уважения к культуре, языкам, традициям и обычаям народов России и бережного отношения к природе и экологии.

Наиболее низкие показатели оценки родителей педагогической поддержки ребенка в решении лично значимой проблемы: вера в свои силы, решение жизненных проблем, преодоление трудности и правильное поведение в трудных жизненных ситуациях. Мы считаем, что для воспитания этих качеств необходимо развитие личностного самоопределения школьников [12].

Наиболее высоко родители оценили то, как школа помогает ребенку сформировать коммуникативные умения, строить взаимоотношения с взрослыми и сверстниками.



Во всех классах прослеживается высокая оценка родителями того, как школа формирует у ребенка: бережное отношение к экологии, сопереживание людям с ОВЗ, уважение к культуре, обычаям народов, прививает чувства патриотизма и любви к родине, воспитывает интерес к физической культуре и спорту. Также по всем классам прослеживается более низкая оценка родителями того как школа формирует у детей толерантное поведение: неприятие национализма, экстремизма, коррупции; поведению в трудных жизненных ситуациях; интересу к науке и технике (снижается от 7 к 11 классу); профилактике алкогольной и наркотической зависимости и курения; осмысленному выбору профессии.

В меньшей степени родители удовлетворены тем как школа формирует позитивные жизненные цели, высокие жизненные запросы, терпимость к взглядам и мнениям других людей, развитие волевых качеств, самостоятельность.

С их точки зрения, школа недостаточно формирует у детей неприятие национализма, экстремизма, коррупции; не должное внимание уделяется профилактике алкогольной и наркотической зависимости и курения. Также роди-

тели считают, что школа недостаточно хорошо готовит осмысленному выбору профессии.

С нашей точки зрения, для преодоления обозначенных проблем воспитания в школе, необходимо:

– применять в воспитательном процессе интерактивные образовательные технологии: ролевые и деловые игры, тренинги для формирования необходимых личностных качеств [3];

– учитывать индивидуальные и возрастные особенности обучаемого, зону ближайшего развития при проектировании воспитательной работы [6];

– применять инновационные технологии воспитания, которые должны развиваться на основе современных достижений психологической науки [3];

– регулярно проводить мониторинг для получения объективной информации о состоянии воспитательного процесса в образовательных организациях КБР;

– создать цифровую образовательную платформу для развития воспитательной компетентности родителей. Платформа позволит использовать цифровые средства для выявления проблем в сфере воспитания, создать онлайн-площадку для их обсуждения, популяризировать инновационные воспитательные технологии, и оказать консультационную поддержку родителям. Современные реалии требуют новых подходов в партнерстве школа-родители. Необходимы новые подходы к реализации воспитательных программ, к организации всей работы с родительским сообществом. Предлагаемая нами цифровая платформа позволит выйти за пределы распространенной практики работы с родителями, например, в форме бесед на собраниях, и выйти на новый уровень настоящего партнерских отношений образовательных организаций с родителями. Цифровая платформа позволит применять широкий спектр формы взаимодействия с родителями. Диапазон такой работы простирается от онлайн-анкетирования родителей о степени их удовлетворенности воспитательной работой образовательной организации на начальном этапе, до организации вебинаров, онлайн-семинаров, презентаций, видеоконференций по вопросам воспитания.

Кроме того, на базе данной платформы можно осуществлять мониторинг результативности проводимых мероприятий, уровня достижения качественных и количественных показателей эффективности реализации воспитательной работы в образовательной организации [6].

Литература

1. Abbie E. Goldberg, JuliAnna Z. Smith, *Parent-school relationships and young adopted children's psychological adjustment in lesbian-, gay-, and heterosexual-parent families*, *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 40, 2017, Pages 174–187, ISSN 0885-2006,

2. Bagova R. (2018). *Subjective space of possible action and lever of subjectivity of students of higher education. ECCE 2018. VII International Conference Early Childhood Care and Education. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences: vol XLIII. (pp 379–385). Moscow, Published by the Future Academy. doi:10.15405/epsbs.2018.07.50*

3. Bagova R., Baysieva L., Mikhailenko O., Nogerova M. *Features of professional self-determination of modern schoolchildren in the Kabardino-Balkarian republic. European proceedings of social and behavioural sciences: vol 58. Pp. 150–156.*

4. Helen Crompton, Matthew Bernacki, Jeffrey A Greene, *Psychological foundations of emerging technologies for teaching and learning in higher education*, *Current Opinion in Psychology*, Volume 36, 2020, Pages 101–105, ISSN 2352-250X, <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2020.04.011>.

5. Masoud Gholamali Lavasani, Fatemeh Sadat Mirhosseini, Elahe Hejazi, Maryam Davoodi, *The Effect of Self-regulation Learning Strategies Training on the Academic Motivation and Self-efficacy*, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Volume 29, 2011, Pages 627–632, ISSN 1877-0428,

6. Mikhailenko O., Vakulenkova, M. Sharova, E. *Problems and Prospects for the Development of Professional Pedagogical Activity in the Context of IT Penetration into Education*. *Propósitos y representaciones*. – Vol 8. SI . e749.

7. Mokaeva M., Nogerova M., Bagova R., Malkarova R. Hachetlova S. Kheimasheva M. *Internal socio-psychological determinants of health of the modern man. Dilemmas contemporaneous-educacion politica y valores*. – Vol 6. SI. № 93.

8. Veraksa N., Shannon N., B Frischherz *The Application Of “Metathinking” To Analyse And Inform Contemporary Discourse On “Digital Transformation” XVI European Congress Of Psychology*, 382–382.

9. Virtanen T.E., Räikkönen E, Engels M.C., Vasalampi K., Lerkkanen M.-K., *Student engagement, truancy, and cynicism: A longitudinal study from primary school to upper secondary education*, *Learning and Individual Differences*, Volume 86, 2021, 101972, ISSN 1041-6080.

10. Vygotsky L, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. 1978.

11. Watt, H.M.G. *Development of adolescents' self-perceptions, values, and task perceptions according to gender and domain in 7th- through 11th-grade Australian students*. *Child Development*. Volume 75, Issue 5, September 2004, Pages 1556–1574.

12. Pengyue Guo, Nadira Saab, Lysanne S. Post, Wilfried Admiraal, *A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures*, *International Journal of Educational Research*, Volume 102, 2020, 101586, ISSN 0883-0355, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>.

УДК 159.99

**А.А. Моисеева, студент,
И.А. Савченко, доцент, к.п.н.,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
г. Москва, Россия**

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У УЧИТЕЛЕЙ В СЛОЖНОЙ ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация. В настоящее время вопрос о ментальном здоровье человека стоит очень остро. Возросшая популярность этой темы в последнее время обусловлена той сложной эпидемиологической обстановкой и связанными с ней ограничениями, в которой мы пребываем на протяжении более двух лет [1]. Одной из явных причин нарушения ментального здоровья является длительный стресс [4]. В свою очередь, работа учителя связана с различными ситуациями, которые могут неблагоприятно воздействовать на психику человека, тем самым провоцируя различные психологические проблемы [3]. Поэтому вопрос о сохранении психологического здоровья учителей является одним из важных объектов изучения психологов и работников психологических служб. Стресс является достаточно распространённой проблемой современного общества, особенно это касается системы образования [2]. Определив наличие, и, возможно, источник стресса, личность старается преодолеть его теми или иными способами. Так как при стрессе человек чувствует себя дискомфортно, очень важно правильно и безболезненно вернуть его в ресурсное состояние. Это

можно сделать с помощью копинг-стратегий, которые были описаны многими авторами, например, Р. Лазарусом, создавшим опросник, направленный на выявление преобладающей копинг-стратегии у человека [5]. Выбор оптимальной копинг-стратегии необходим для того, чтобы выстраивать эффективные взаимоотношения, управлять поведением индивида, контролировать эмоциональное и психологическое состояние [2].

Особенно это актуально в настоящее время, с учетом сложной эпидемиологической ситуации в мире, которая вызвана пандемией Covid-19.

Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: исследование преобладающих копинг-стратегий в педагогическом коллективе образовательной организации, выявление уровня приспособления к работе и нагрузке в период работы в сложной эпидемиологической ситуации.

Методы исследования: теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения психологической и педагогической литературы, описательный обзор, систематизация, обобщение. В качестве эмпирических методов использованы опросник «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса и опрос с использованием авторской анкеты. В исследовании приняли участие 133 учителя подмосковных средних общеобразовательных школ.

Выводы и рекомендации. Согласно полученным результатам преобладающей копинг-стратегией является бегство-избегание (42,7 %). Также проведенный опрос показал, что учителя, выбирающие данную стратегию, чаще испытывают трудности в использовании технологий дистанционного обучения, что сказывается на проведении уроков, подготовки материала для занятий. Трудности с выбором подходящих технологий обучения могут сказываться, как на учебном процессе, так и затрагивать психологический климат в педагогическом коллективе, а также учителя с данной копинг-стратегией чаще испытывают трудности в общении с членами семьи. Проведённое исследование позволяет сделать вывод о важности как изучения, так и правильного использования копинг-стратегий в работе учителей в образовательной организации, а также о важности работы психологической службы, которая в свою очередь должна освещать и транслировать важность и необходимость правильного реагирования в стрессовых ситуациях, с целью сохранения психического здоровья учителей.

Результаты исследования могут быть использованы при составлении рабочих планов и распределении нагрузки учителей, при работе психологической службы в данном образовательном учреждении, для изучения и поддержания благоприятного психологического климата в коллективе, а также при дальнейшем изучении и написании научных работ по данной тематике.

Ключевые слова: конфликтология, стресс, копинг, копинг-стратегии, механизмы психологической защиты, психология образования, учителя, школа.

A.A. Moiseeva, student
I.A. Savchenko, PhD, Associate professor
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia

RESEARCH ABOUT THE TEACHER'S CHARACTERISTICS OF COPING STRATEGIES IN A DIFFICULT EPIDEMIOLOGICAL SITUATION

Abstract. Currently, the problem of human mental health is very acute. The increased popularity of this topic in recent years is due to the difficult epidemiological situation and the restrictions associated with it, in which we have been living for more than two years [1]. One of the clear causes of mental health disorders is long-term stress [4]. In turn, the work of a teacher associated with various situations that can adversely affect the human psyche, thereby provoking various psychological problems [3]. Therefore, the issue of maintaining the psychological health of

teachers is one of the important objects of study for psychologists and workers in psychological services. Stress is a fairly common problem in modern society, especially in the education system [2]. Determined the presence, and, possibly, the source of stress, the person tries to overcome it. Under stress the person feels itself uncomfortable, it is very important to return them to a resource state correctly and painlessly. It can be done using coping strategies that have been described by many authors, for example, R. Lazarus, who created a questionnaire aimed at identifying the predominant coping strategy in personalities [5]. The choice of the optimal coping strategy is necessary in order to build effective relationships, control the individual's behavior, and control the emotional and psychological state [2]. It is especially true at the present time, considering the difficult epidemiological situation in the world named by the Covid-19 pandemic.

Based on the above, **the purpose of the study is:** to study the prevailing coping strategies in the pedagogical collective of the educational organization, to identify the level of adaptation to work and load during work in a difficult epidemiological situation.

Research methods: theoretical methods, including analysis of the subject of research based on the study of psychological and pedagogical literature, descriptive review, systematization, generalization. The questionnaire "Coping strategies" by R. Lazarus and the survey using the author's questionnaire were used as empirical methods. The study involved 133 teachers from secondary schools near Moscow.

Conclusions and recommendations. According to the obtained results, the prevailing coping strategy is flight-avoidance (42.7 %). The survey also showed that teachers who choose this strategy are more likely to face difficulties in using technologies, which affects the conduct of lessons and the preparation of material for classes.

Difficulties in choosing suitable teaching technologies can affect both the educational process and the psychological climate in the pedagogical collective, and teachers with this coping strategy often experience difficulties in communicating with family members. The conducted research allows us to conclude about the importance of both studying and the correct use of coping strategies in the work of teachers in an educational organization, as well as the importance of the work of a psychological service, which, in turn, should illuminate and broadcast the importance and need for a correct response in stressful situations, with the goal of maintaining the mental health of teachers.

The results of the study can be used in the preparation of work plans and the distribution of the workload of teachers, in the work of the psychological service in this educational institution, to study and maintain a favorable psychological climate in the team, as well as in further study and writing scientific papers on this topic.

Keywords: conflictology, stress, coping, coping strategies, psychological defense mechanisms, educational psychology, teachers, school.

В современном мире одним из важных и достаточно популярных запросов у людей является ментальное здоровье личности. Об этом понятии все больше и больше говорят в СМИ, различных социальных сетях, врачи и специалисты из разных сфер, но несмотря на свою значимость не все понимают, что это такое.

Ментальное здоровье или, иначе говоря, психическое здоровье, – это состояние удовлетворения и благополучия, с помощью которого личность может развивать свой внутренний потенциал, справляться со стрессом, работать в комфортном для себя режиме и вносить вклад в жизнь своего сообщества [2]. Этот термин подводит к тому важному аспекту, что в самом понятии заключается суть о неразделимости телесного и психического в человеке, важности и необходимости и того, и другого для его полноценного функционирования.

Данная характеристика является важной для каждого человека, но в особенности необходимо уделять особое внимание изучению и профилактики данного вопроса у учителей. Здоровье преподавательского состава в школе (не только физическое, но и психологическое) влияет на качество воспитательно-образовательного процесса, а также способствует качественной и продуктивной модернизации российского образования [3].

В 2020 году мировое сообщество столкнулось с такой большой и серьезной проблемой, как пандемия Covid-19 [1]. Такое масштабное событие повлияло на все сферы жизни людей и, конечно же, коснулась сферы образования. В этот период обучение необходимо было в экстренном режиме переводить в дистанционный (online) формат, с целью сохранения учебного процесса и подготовки учащихся к выпускным экзаменам.

Главными составляющими дистанционного обучения являются информационные технологии и интерактивные ресурсы [5]. Трудности, с которыми столкнулись учителя в этот период – это скептическое отношение, разный уровень технической подготовки, психологические условия трудовой деятельности в системе онлайн-обучения, особые требования к поведению и личности учителя. Необходимо отметить, что многие учителя не были готовы к такой резкой перестройке привычного формата образовательного процесса.

Все эти факторы отобразились на психологическом состоянии и здоровье учителей и дали четко понять, что необходимо проанализировать и выработать новые способы совладания с возникшими трудностями в профессиональной деятельности, которые вызывают стресс. Так как в стрессовых ситуациях личность чувствует себя дискомфортно, то очень важно правильно и безболезненно вернуть в ресурсное состояние [4]. Это можно сделать с помощью копинг-стратегий, которые были описаны многими авторами, например, Р. Лазарусом,

Копинг-стратегии – это составляющие совладающего поведения, которое определяется как поведение, позволяющее субъекту с помощью осознанных действий способами, адекватными личностным особенностям и обстоятельствам, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией [5].

Иначе говоря, совладающее поведение (копинг) – «поведение, направленное на приспособление к обстоятельствам и предполагающее сформированное умение использовать определенные средства для преодоления эмоционального стресса». Инструментом совладающего поведения являются копинг-стратегии – это те приемы и способы, с помощью которых и происходит процесс совладания [5].

Мы провели исследование, суть которого было определение преобладающих копинг-стратегий в педагогическом коллективе образовательной организации, выявление уровня приспособления к работе и нагрузке в период работы в сложной эпидемиологической ситуации.

В исследовании использовались следующие:

- теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения психологической и педагогической литературы,
- описательный обзор,
- систематизация,
- обобщение.

В качестве эмпирических методов использованы опросник «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса и опрос с использованием авторской анкеты.

В исследовании приняли участие 133 учителя подмосковных средних общеобразовательных школ.

Описание полученных результатов:

Было проведено исследование, направленное на выявление преобладающих копинг-стратегий у учителей. Полученные результаты представлены на диаграмме ниже.

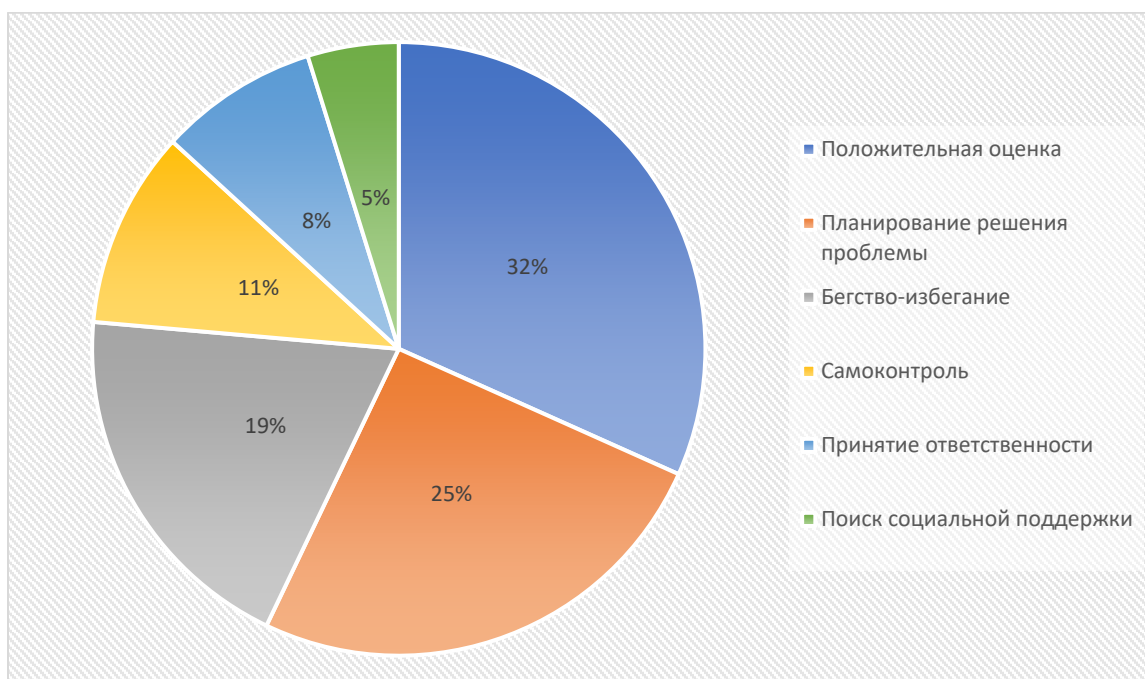


Диаграмма 1. Преобладающие копинг-стратегии учителей

По представленным результатам, мы можем сделать следующие выводы:

«Положительная оценка» является самым популярным ответом среди респондентов – 32 %. Положительная переоценка подразумевает преодоление негативных переживаний за счёт положительного переосмысления и восприятия данной ситуации, как стимула для личностного роста. Учителя, которые выбирают данную стратегию склонны к самоанализу. Среди положительных качеств данной стратегии можно выделить возможность с положительной стороны рассмотреть возникшую конфликтную или проблемную ситуацию. Но стоит выделить и отрицательную черту: личность может недооценить возможности действенного разрешения стрессовой ситуации.

На втором месте находится такая копинг-стратегия, как «планирование решения проблемы» – 25 % опрошенных. Она подразумевает под собой поиск выходов из сложившейся проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Данную стратегию многие исследователи рассматривают как «адаптивную», которая способствует более конструк-

тивному разрешению тех или иных проблемных ситуаций. Плюсом данной стратегии можно считать возможность целенаправленного и планомерного разрешения проблемной ситуации. В свою очередь минусом – вероятность недостаточной эмоциональности и даже спонтанности в поведении.

Третьей преобладающей стратегией является «бегство-избегание» – 19 % опрошенных. Бегство-избегание предполагает попытки преодоления личностью негативных переживаний в связи с трудностями при помощи отрицания проблемы, неоправданных ожиданий, попыток отвлечься или переключиться. Люди, которые предпочитают данную стратегию поведения склонны частично отрицать или полностью игнорировать проблему, уклоняться от ответственности и даже каких-либо действий, касаемых разрешения возникших трудностей, погружаться в фантазии, испытывать вспышки гнева. Все это используется человеком с той целью, чтобы снизить уровень эмоционального напряжения. Данная стратегия исследователями рассматривается, наоборот, как «неадаптивная». Но стоит выделить, что и от этой копинг-стратегии есть польза в определенных случаях, особенно, если речь идет о краткосрочной перспективе. Среди положительных сторон можно выделить способность к быстрому снижению уровня эмоционального напряжения в стрессовой ситуации. В свою очередь отрицательной стороной можно считать накопление трудностей и краткосрочный эффект, касающихся предпринимаемых действий для снижения уровня эмоционального дискомфорта.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о важности как изучения, так и правильного использования копинг-стратегий в работе учителей в образовательной организации, а также о важности работы психологической службы, которая в свою очередь должна освещать и транслировать важность и необходимость правильного реагирования в стрессовых ситуациях, с целью сохранения психического здоровья учителей.

Так же был проведен опрос, с использованием составленной авторами анкеты с целью определения возникающих в процессе реализации учебного процесса проблем и трудностей в период дистанционного обучения, вызванного сложной эпидемиологической обстановкой из-за пандемии Covid-19.

Результаты опроса показали, что больше половины учителей (56 %), у которых преобладает такая копинг-стратегия как «бегство-избегание» не были готовы к переходу на online-платформы. Использование таких ресурсов вызывало различные трудности, что отражалось на психологическом состоянии. В то время у учителей, использующих такие копинг-стратегии, как «положительная оценка» и «планирование решения проблемы» особых проблем с переходом на дистанционный формат обучения не возникало.

Так же опрос показал, что 48 % опрошенных было эмоционально некомфортно из-за проведения учебного процесса в подобном формате, т. к. наблюдались проблемы с дисциплиной и принятием учеников подобного формата обучения. Все эти факторы вызывали стресс у участников образовательного процесса, что не давало в полной мере проводить те или иные занятия на должном уровне. Такие результаты преобладали в большинстве случаев у тех, кто отдает предпочтение таким копинг-стратегиям, как «бегство-избегание», «по-

иск-социальной поддержки». В свою очередь, опрошенные, которые отдают предпочтение «положительной оценке», «планированию решения проблемы» и «самоконтролю» не испытывали сильного эмоционального и психологического дискомфорта в дистанционном формате обучения. Возможно, такие результаты связаны с тем, что у данных респондентов достаточно гибкая психика, которая позволяет им подстроиться под окружающие обстоятельства.

Возникновение трудностей наблюдалось и в проведении подготовки учеников к выпускным экзаменам, олимпиад и подобных важных мероприятий. Чаще подобные затруднения возникали у тех учителей, у которых преобладающими копинг-стратегиями являются «бегство-избегание» (34 %) и «поиск социальной поддержки» (28 %).

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что все участники образовательного процесса имели проблемы с образовательным процессом в период сложной эпидемиологической ситуации, вызванной пандемией Covid-19. Результаты исследования по методике Р. Лазаруса показали важность изучения копинг-стратегий с целью выбора оптимальных, ведь именно от этого зависит выстраивание эффективных взаимоотношений, управление поведением индивида, контроль эмоционального и психологического состояния.

Так же необходимо выделить важность и нужность работы психологической службы. В качестве профилактических мер стоит провести такие мероприятия как: тренинги, круглые столы, профилактические беседы, целью которых будет ознакомление со стрессовыми ситуациями, моделями поведения в них, копинг-стратегиями и их положительными сторонами.

Литература

1. Воронина В.К. Управление организационным стрессом: новые методы в условиях удаленной работы // *Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Экономика.* – 2021. – № 1 (47). – С. 118–127.
2. Кайтукова З.Х. Личностные особенности респондентов с различным отношением к эпидемии COVID-19 // *Вестник университета.* – 2021. – № 6. – С. 162–165.
3. Николаева А.А., Беляева В.С. Профилактика эмоционального выгорания в педагогическом коллективе // *Казанский педагогический журнал.* – 2020. – № 3 (140). – С. 249–255.
4. Польшая Н.А. Эмоциональная дисрегуляция в структуре самоповреждающего поведения // *Консультативная психология и психотерапия.* – 2018. – Т. 26. – № 4 (102). – С. 65–82.
5. Третьякова М.В. Эмоциональное выгорание и копинг-стратегии учителей в период дистанционного обучения // *Вестник Прикамского социального института.* – 2021. – № 2 (89). – С. 131–138.

*Е.В. Мокеева к.п.н., доцент,
А.Р. Рахманова к.п.н., доцент,
Е.Ю. Фадеева, ассистент,
Г.Р. Юнусова к.п.н., доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

***Аннотация. Проблема исследования.** Сегодня наблюдается рождение нового цифрового общества. Однако различные технологические и социальные изменения, вызовы современного общества несут в себе и известную долю неопределенности. В силу этого и встает сегодня вопрос об обучении подрастающего поколения в цифровой образовательной среде. Как показывает анализ отечественного и зарубежного опыта, сегодня начинает неуклонно снижаться возрастной порог, с которого дети знакомятся с постоянно возникающими информационными технологиями: например, уже в дошкольном возрасте они имеют возможность получения доступа к сети Интернет в условиях собственного персонального компьютера. Из этого можно сделать вывод, что процесс формирования и развития информационной культуры надо начинать уже в раннем возрасте. Результативность данного процесса будет достигнута тогда, когда школа создаст единую безопасную цифровую среду и будет сформирована информационная культура субъектов образовательного процесса. Различные аспекты проблемы исследования представлены в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей. Так, в своих работах они, в частности, рассматривают такие аспекты информатизации в области образования, а также формирования и развития информационной культуры подрастающего поколения, как: повышение информационно-аналитической культуры личности у Н.А. Слядневой; расширение информационной инфраструктуры в образовательной среде школы у Ю.Г. Коротенкова; внедрение информационных технологий в образовательное пространство у И.В. Роберта, С.В. Панюковой; использование компьютеров в образовании и обучении у В.П. Беспалько; компьютеризация образовательного процесса в учебных заведениях у Ю.С. Брановского и т. д. В то же время, в педагогических исследованиях не раскрываются в полной мере педагогические условия развития информационной культуры обучающихся в цифровой среде. Изучение научной литературы и современного состояния образовательной практики по проблеме исследования позволило выявить следующее противоречие: между требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования к уровню сформированности информационной культуры обучающихся и недостаточной теоретической и практической обоснованностью педагогических условий эффективности ее развития в цифровой среде. Рассматривая основные приоритеты общего образования, мы выяснили, что **целью** на сегодняшний день является формирование информационной культуры обучающихся. И это говорит не только в пользу образовательной необходимости, но также и в пользу того обстоятельства, что сама роль информационной деятельности постоянно возрастает, меняя, по сути, весь характер жизни, где требуется информационно активный и инициативный индивид, способный осуществлять с использованием технологических средств самые смелые решения. В статье применялись следующие **методы исследования**: теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения психолого-педагогической и методической литературы; обобщение, систематизация, классификация, сравнение. В качестве эмпирических методов использованы факторный качественный анализ, анкетирование. В исследовании приняли участие 35 студентов 4 курса по направлению подготовки Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).*

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработана программа развития информационной культуры обучающихся в цифровой среде, позволяющая комплексно развивать все структурные компоненты информационной культуры личности. Материалы и результаты исследования могут быть использованы учителями-предметниками в процессе развития информационной культуры обучающихся. Материалы исследования также могут быть использованы студентами при написании курсовых и выпускных квалификационных работ.

Ключевые слова: цифровая среда, информационные технологии, информационная культура, компьютерная культура, компьютерная грамотность, компьютеризация образования, образовательный процесс, учебная информация, компьютерные средства.

*E.V. Mokeeva, r.PhD Associate professor,
A.R. Rakhmanova, r.PhD Associate professor,
E.Y. Fadeeva, assistant,
G.R. Yunusova, r.PhD Associate professor,
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia*

THE EDUCATIONAL ASPECT OF THE DEVELOPMENT OF INFORMATION CULTURE OF STUDENTS IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

Abstract. The problem of research. Today we are witnessing the birth of a new digital society. However, various technological and social changes and challenges of modern society also carry a certain amount of uncertainty. Because of this, the question of educating the younger generation in a digital educational environment arises today. As the analysis of domestic and foreign experience shows, today the age threshold from which children get acquainted with constantly emerging information technologies is steadily decreasing: for example, already at preschool age they have the opportunity to access the Internet in their own personal computer. From this we can conclude that the process of formation and development of information culture should begin at an early age. The effectiveness of this process will be achieved when the school creates a single secure digital environment and the information culture of the subjects of the educational process is formed. Various aspects of the research problem are presented in the works of both domestic and foreign researchers. So, in their works, they, in particular, consider such aspects of informatization in the field of education, as well as the formation and development of the information culture of the younger generation, as: increasing the information and analytical culture of the personality of N.A. Slyadneva; expanding the information infrastructure in the educational environment of the school of Yu.G. Korotnikov; the introduction of information technologies into the educational space of I.V. Robert, S.V. Panyukova; the use of computers in education and training by V.P. Bepalko; computerization of the educational process in educational institutions by Y.S. Branovsky, etc. At the same time, pedagogical research does not fully disclose the pedagogical conditions for the development of information culture of students in a digital environment.

The study of scientific literature and the current state of educational practice on the research problem has revealed the following contradiction: between the requirements of the federal state educational standard of basic general education to the level of formation of the information culture of students and the insufficient theoretical and practical validity of the pedagogical conditions for the effectiveness of its development in the digital environment. Considering the main priorities of general education, we found out that **the goal** today is to form an information culture of students. And this speaks not only in favor of the educational necessity, but also in favor of the fact that the very role of information activity is constantly increasing, changing, in fact, the whole nature of life, where an information-active and initiative individual is required, capable of making the boldest decisions using technological means. The following **research methods** were used in the article: theoretical methods, including the analysis of the subject of research based on the study of

*psychological, pedagogical and methodological literature; generalization, systematization, classification, comparison. Factor qualitative analysis and questionnaires were used as empirical methods. The study involved 35 4th-year students in the field of Pedagogical education (with two training profiles). The practical significance of the research lies in the fact that a program for the development of information culture of students in a digital environment has been developed, which allows for the comprehensive development of all structural components of an individual's information culture. **The materials and results of the study** can be used by subject teachers in the process of developing the information culture of students. The research materials can also be used by students when writing term papers and final qualifying papers.*

Keywords: *digital environment, information technologies, information culture, computer culture, computer literacy, computerization of education, educational process, educational information, computer tools.*

На сегодняшний день мировой тенденцией в развитии образовательных систем становится внедрение инновационных информационных технологий, в связи с чем информационная и компьютерная составляющие образования стали необходимыми в создании интеллектуальной базы в цифровой среде. Именно поэтому на повестке дня и стоит вопрос обладания определенного уровня информационной культуры [1]. Это связано с таким явлением, как информатизация образования, что является, по сути, частью в цифровой среде, когда во всех сферах человеческой деятельности начинает возрастать роль информационных процессов, т. е. повышения потребности в информации, ее обработки, хранения и использования. Таким образом, информация получает статус научной категории, которая полноценно заполняет свою нишу в области образования, став целым комплексом социально-педагогических преобразований, связанных, в частности, с педагогическими технологиями, базирующимся на информационно-компьютерной основе. Это привело к тому, что традиционные информационные технологии начали переходить с бумажного и пленочного (фото, кино) представления информации на электронные средства информации, где особую роль стали играть электронно-вычислительные машины и аудиовизуальные электронные средства (телевидение, видео и др.) [2].

Однако в связи с различными социально-педагогическими проблемами выявилось существенное противоречие, связанное с темпом наращивания знаний и ограниченными возможностями их усвоения. Попытки разрешить это противоречие привели, в конечном счете, к появлению нового образовательного идеала – развития способности человека к самореализации. Для этого начали формироваться различные образовательные траектории с ранней дифференциацией обучения, реализацией идеи непрерывного образования, а отсюда – обеспечением условий для самообразования, где важное место занимает доступ к источникам информации и умение обрабатывать и использовать ее. В связи с этим, возникла проблема формирования информационной культуры индивида, поскольку не владеющие информационными технологиями оказываются на обочине дидактически развивающегося социума.

Как свидетельствует отечественный и зарубежный опыт, сегодня неуклонно начинает снижаться возраст, с которого дети знакомятся с новыми информационными технологиями: еще до поступления в школу они уже получают доступ к персональным компьютерам, а через него и к сети Интернет. Вот

почему процесс формирования и развития информационной культуры следует начинать в раннем возрасте. Для того, чтобы данный процесс имел наилучшие результаты, необходимо создавать вокруг детей на образовательном пространстве школы единую информационную среду. Это связано с подготовкой компетентных учителей в области информационных технологий, поскольку их профессиональная деятельность начинает протекать в условиях информатизации и компьютеризации образования [3].

Данную ситуацию характеризуют и общие тенденции развития современного общества, связанные, в частности, с использованием информации для дальнейшего развития различных экономических и социальных сфер, где важнейшее место занимает и система образования. Именно в этой области начинают использоваться широкие возможности информационных технологий для интенсификации всех уровней образовательного процесса, повышения его эффективности и качества. Для этого нужна информационная культура, как учителей, так и их подопечных, и это является сегодня важнейшим компонентом и собственно культуры общества. В 1990 году отечественными исследователями (Б.Е. Алгинин, Б.Г. Киселёв, С.К. Ландо, И.С. Орешков, В.В. Рубцов, Б.Г. Семянинов, А.Ю. Уваров, Д.С. Черешнин и др.) была создана уточненная концепция информатизации образования, предполагающая следующие ее этапы:

- изменение структуры содержания образования на всех ступенях обучения на основе новых информационных технологий;
- массовое освоение новых информационных технологий и развертывание исследовательской работы по их педагогическому внедрению;
- активное усвоение, постепенное внедрение новых информационных технологий и на их основе введение новых методов и организационных форм учебной работы;
- разработка новой модели подготовки членов информационного общества, включающей развитие способностей индивида к коммуникации, формирование творческих подходов к профессиональной деятельности и т. д.

Таким образом, поворот к более широкому пониманию информатизации образования оптимизировал исследования закономерностей этого процесса. Исходя из этой концепции, под информационной культурой стали понимать определенный уровень организации информационных процессов, приводящий к высокой степени коммуникации в информационном общении, а также расширения возможностей по созданию, сбору, хранению, переработке, передаче и представлению информации для обеспечения целостного видения мира и с целью продуктивности принятия решений. Отсюда, в информационную культуру входит наличие различных навыков общения с информацией, т. е. речь идет, по сути, о культуре данного рода общения. В связи с этим, информационная культура предполагает следующее:

- индивид понимает, какая информация нужна, где и как ее искать;
- индивид определяет возможные источники информации, стратегию ее поиска и получения;
- индивид оценивает информацию с точки зрения ее достоверности и избыточности для решения проблемы;

- индивид наращивает собственный банк знаний за счет полученной и переработанной информации, необходимой для своей деятельности;
- индивид использует современные технологии при работе с информацией;
- индивид делится своими знаниями с окружающими на основе переработанной им информации;
- индивид создает свои источники информации;
- индивид создает новые (для каждого конкретного случая) информационные модели объектов и процессов;
- индивид успешно работает с информацией как индивидуально, так и в группе.

Выше перечисленное с точки зрения процесса информатизации и компьютеризации образования необходимо для успешности собственно образовательного процесса (учителей и учащихся школы, преподавателей и студентов вуза), поскольку отсутствие информационной культуры может создать ряд проблем, связанных, в частности, с соотношением объема информации, получаемой посредством компьютера, и объема сведений, которые необходимо качественно осмыслить и продуктивно усвоить. Использование новых информационных технологий, эффективное оперирование которыми входит в понятие информационной культуры, предполагает сегодня и наличие компьютерной культуры, поскольку компьютерные средства увеличивают возможности в создании и обработке, хранении и передаче информации.

Современная информационная культура, вобравшая в себя все присущие ей формы подачи информации, привела к новому аспекту социальной жизни: компьютеризации общества, что вызвало к жизни необходимость формирования компьютерной культуры. Основными характеристиками компьютерной культуры на сегодняшний день можно назвать ускорение процесса обработки информации; структурирование новых по содержанию знаний; формирование практических умений в связи с информатизацией образования; возможность расширения диапазона творческой деятельности; само экспериментирование индивида в виртуальном мире; формулирование новых ценностей и т. д. Таким образом, речь идет не просто о возможности обрабатывать большой объем информации; это еще и увеличение возможностей свободы мыслительной деятельности, связанной с конструированием виртуального мира, в котором выбираются те объекты реального мира, что наиболее соответствуют данному моменту. Это значит, что компьютер содействует переходу индивида в качественно новую ступень его развития. А это, в свою очередь, требует новых знаний и практических умений, начиная от элементарного владения компьютером, до умения творчески использовать способы конструирования новых продуктов материальной и духовной культуры. Отсюда происходит трансформация способа культурной коммуникации, где складывается уже новая система ценностей и норм.

В структуре компьютерной культуры присутствуют следующие компоненты:

- *ценностный компонент* (появление новой сферы деятельности, непрерывное образование, инновационность и технологичность, целеустремленность,

ситуативность, зрелищность, сиюминутность, возможность психологического восприятия себя, стремление к достижению успеха, самосовершенствование и т. д.);

- *когнитивный компонент* (определенная степень овладения компьютером, сетью Интернет и т. д.);

- *поведенческий компонент* (нормы, определяющие поведение в сфере взаимодействия компьютера и человека: неприкосновенность интеллектуальной собственности; неразглашение сведений о частной жизни граждан; ответственность за модификацию чужой компьютерной информации; использование чужого имени; подбор пароля; использование любого вида пароля и т. д.).

Данные компоненты структурируют и основные функции компьютерной культуры, как-то: аксиологическую, коммуникативную, информационную, познавательную, нормативную и досуговую.

При этом, можно выделить факторы, непосредственно и опосредованно способствующие развитию компьютерной культуры учащейся молодежи. Например, к факторам, непосредственно влияющим на развитие компьютерной культуры, относят нравственное и этическое воспитание учащихся. К опосредованным факторам можно отнести уровень развития современной экономической и образовательной системы в стране, а также государственную молодежную политику в сфере распространения компьютерных технологий.

В этой связи, говоря о компьютерной культуре, важно также отметить и наличие у учащихся компьютерной грамотности (ее можно считать одним из необходимых компонентов культуры), которая включает в себя знания о применении ЭВМ в различных сферах производства, образования и культуры; умение выбирать программу из библиотеки программ; умение устанавливать собственные программы на компьютер; умение рационально использовать программное обеспечение и т. д. Все это, так или иначе, связано с новым способом познания, когда вал информационного потока, насыщенность конкретикой (т. е. фактов), дает возможность эффективнее систематизировать и классифицировать фактологический материал с целью выявления и обобщения различных сущностей. Однако, говоря, например, о школьной практике, заметим, что сегодня не определено еще точное соотношение традиционного и информационного потоков учебной информации; что имеет место такая проблема, как ориентация учащихся в потоке информации, предоставляемой компьютером. Школьников слабо еще учат ориентироваться в лавине учебной информации; и как результат, они не могут классифицировать главную и второстепенную информацию, выделять ее направленность, качественно перерабатывать ее для более прочного усвоения и продуктивно использовать в своей практической деятельности.

Развитие информационной культуры является сегодня необходимым условием обеспечения возможностей для субъектов образовательного процесса стать полноправными членами современного информационного общества, где перед всеми типами учебных заведений должна стоять задача подготовки таких выпускников, которые будут способны:

- грамотно и продуктивно работать с информацией;

- уметь выбирать оптимальные программные средства для конкретной работы;
- самостоятельно приобретать необходимые знания;
- уметь организовывать собственные приемы самообучения в информационно-компьютерном пространстве;
- критически мыслить и четко осознавать пути приложения приобретенных знаний;
- уметь генерировать новые идеи и творчески подходить к решению проблем;
- уметь сотрудничать в различных областях;
- уметь адаптироваться в информационном пространстве;
- постоянно работать над повышением своего интеллектуального и культурного уровня и т. д.

В связи с этим мы провели исследование, которое проводилась на базе Казанского (федерального) университета Институт психологии и образования. В исследовании приняли участие 35 студентов 4 курса по направлению подготовки Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

При организации опытно-экспериментальной работы нами были использованы следующие апробированные в психологии и педагогике и достоверные методики: тест «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию» (В.И. Андреев), предназначенный для оценки способности к саморазвитию и самообразованию; методика «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС)», предназначенная для оценки коммуникативных и организаторских склонностей; опросники А.А. Толкачевой в модификации автора: «Оценка мотивационно-ценностного компонента ИКК», «Уровень развития деятельностного компонента информационно-компьютерной культуры», «Уровень развития когнитивного компонента информационно-компьютерной культуры».

Уровень готовности обучающихся к развитию информационной культуры определялся как интегрированный показатель по всем методикам.

Система оценки уровня обучающихся к развитию информационной культуры осуществлялась следующим образом. Каждый из компонентов готовности к развитию информационной культуры мог принимать значения – низкое, среднее, высокое. Сочетание данных значений, в конечном итоге, и определяло уровень готовности обучающихся к развитию информационной культуры.

Таблица 1

Уровни готовности обучающихся к развитию информационной культуры на констатирующем этапе исследования в ЭГ и КГ

| <i>Уровни</i> | <i>ЭГ</i> | <i>КГ</i> |
|---------------|-----------|-----------|
| Высокий | 20,9 % | 23 % |
| Средний | 28,4 % | 30,8 % |
| Низкий | 50,7 % | 46,2 % |

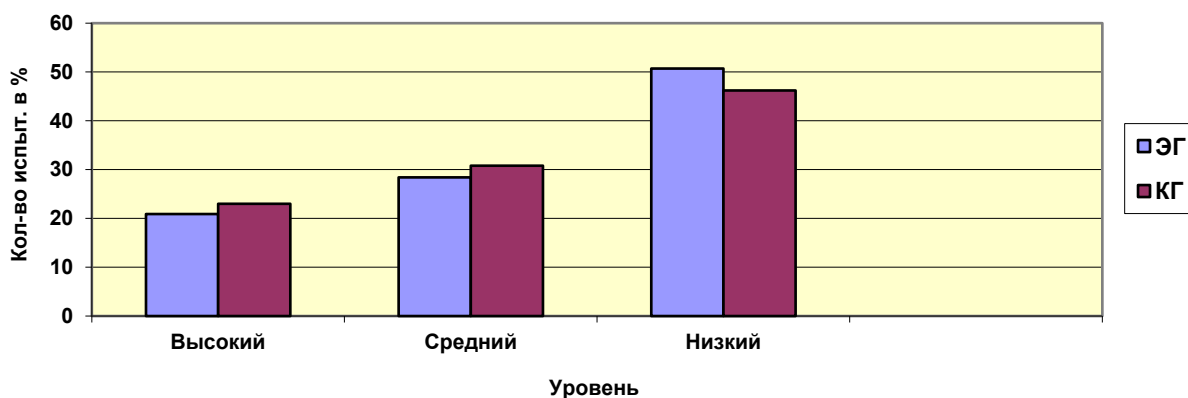


Рисунок 1. Уровни готовности обучающихся к развитию информационной культуры на констатирующем этапе исследования в ЭГ и КГ

Анализ таблицы и рисунка позволяет констатировать, что на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной и контрольной группе доминирующим является низкий уровень развития обучающихся к развитию информационной культуры составляет в экспериментальной группе 50,7 %, в контрольной группе – 46,2 %.

Средний уровень развития обучающихся к развитию информационной культуры на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе выявлен у 28,4 % студентов, в контрольной группе – у 30,8 % студентов.

Высокий уровень развития обучающихся к развитию информационной культуры на констатирующем этапе в экспериментальной группе выявлен у 20,9 % испытуемых, в контрольной группе данный уровень выражен у 23 % испытуемых.

Таким образом, в группах испытуемых на констатирующем этапе эксперимента доминирует низкий уровень развития готовности обучающихся к развитию информационной культуры.

Результаты изучения уровней развития готовности обучающихся к развитию информационной культуры в экспериментальной и контрольной группе на контрольном этапе исследования представлены в табл. 2.

Таблица 2

Уровни развития готовности обучающихся к развитию информационной культуры в ЭГ и КГ на контрольном этапе исследования

| Уровни | ЭГ | КГ |
|---------|--------|--------|
| Высокий | 38,8 % | 24,6 % |
| Средний | 43,3 % | 32,3 % |
| Низкий | 17,9 % | 43,1 % |

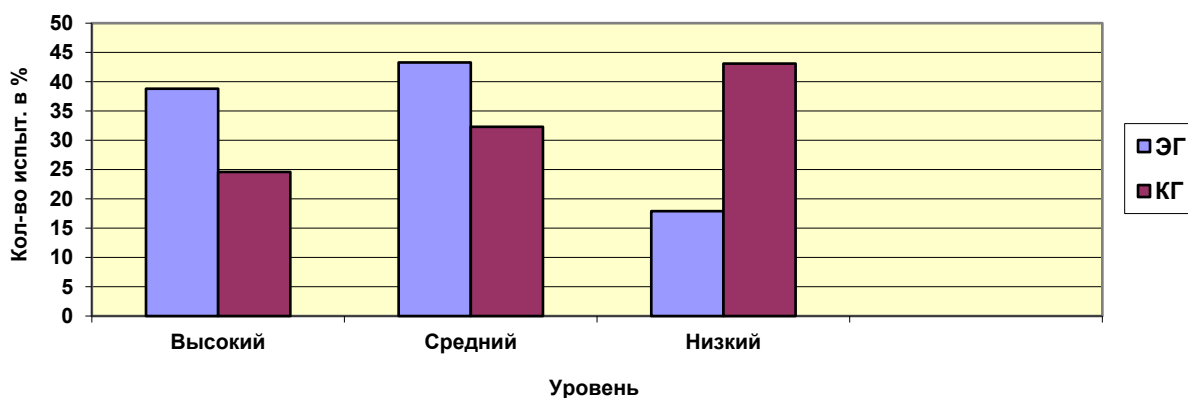


Рисунок 2. Уровни развития готовности обучающихся к развитию информационной культуры в ЭГ и КГ на контрольном этапе исследования

Анализ таблицы и рисунка позволяет нам говорить о том, что на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе доминирующим является средний уровень готовности обучающихся к развитию информационной культуры и составляет 43,3 % испытуемых, высокий уровень после эксперимента составляет 38,8 % испытуемых, низкий уровень готовности обучающихся к развитию информационной культуры на контрольном этапе составляет 17,9 % испытуемых.

Таким образом, результаты, полученные в экспериментальной группе, после проведения формирующего эксперимента позволяют говорить о достаточной эффективности проведенной работы.

Литература

1. Антонов, А.К. Информационное общество: Основы информационной культуры: учеб. пособие. / А.К. Антонов. – М.: 2000. – 138 с.
2. Гохберг, Г.С. Информационные технологии: учебник для сред. проф. образования / Г.С. Гохберг, А.В. Зафиевский, А.А. Коротин. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 240 с.
3. Юнусова Г.Р. Формирование готовности будущих учителей к развитию информационно-компьютерной культуры младших школьников. Дисс. ... к. пед. н. Казань: К(П)ФУ. – 303 с.

УДК 613.65

М.А Морозова, к.б.н., доцент,
Г.А. Попова, магистрант,
С.В. Марусейцев, магистрант,
Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия

КАК ПАНДЕМИЯ И ЕЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ПОВЛИЯЛИ НА ФИЗИЧЕСКУЮ АКТИВНОСТЬ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению физической активности педагогов и учащихся в период смешанного и дистанционного обучения во время пандемии и офлайн обучения при снятии ограничений. Наряду с анализом научной и научно-методической литературы проведено анкетирование с использованием Международного

опросника определения физической активности (*International questionnaire on physical activity, IPAQ*), а также диагностика мотивации к реализации двигательной активности школьных учителей и учащихся старших классов. В исследовании приняли участие 50 учащихся старших классов и 30 школьных учителей образовательных учреждений Кировской области. Показано, что более половины опрошенных имеют низкий или средний уровень физической активности. Ограничение движений респонденты объясняют недостатком времени на организованные формы занятий физической культурой из-за необходимости длительной подготовки к занятиям. Внедрение цифровых технологий по мнению 44 % учащихся и 54,1 % учителей рассматривают как фактор снижения физической активности. Показано, что большинство опрошенных используют интернет-ресурсы для поиска способов оптимизации своей активности, но реально самостоятельно занимаются физкультурой и спортом лишь 14 % старшеклассников и 31,4 % педагогов. В статье обосновывается необходимость организовывать работу по вовлечению в ежедневную физическую активность педагогов и учащихся, включать все возможные формы организации физической активности в учебном процессе, повышения мотивации к движениям.

Ключевые слова: физическая активность, образовательный процесс, мотивация, педагоги, учащиеся.

*M.A. Morozova, PhD, Associate professor,
G.A. Popova, undergraduate
S.V. Maruseytsev, undergraduate
Vyatka State University,
Kirov, Russia*

HOW THE PANDEMIC AND ITS CONSEQUENCES AFFECTED THE PHYSICAL ACTIVITY OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. *This study is devoted to the study of the physical activity of teachers and students during the period of blended and distance learning during a pandemic and offline learning when restrictions are lifted. Along with the analysis of scientific and scientific-methodical literature, a survey was conducted using the International questionnaire on physical activity (IPAQ), as well as the diagnosis of motivation for the implementation of physical activity of school teachers and high school students. The study involved 50 high school students and 30 school teachers of educational institutions of the Kirov region. Conclusions and recommendations. It is shown that more than half of the respondents have a low or medium level of physical activity. Respondents explain the restriction of movements by the lack of time for organized forms of physical education due to the need for long-term preparation for classes. The introduction of digital technologies, according to 44 % of students and 54.1 % of teachers, is considered as a factor in reducing physical activity. It is shown that the majority of respondents use Internet resources to find ways to optimize their activity, but only 14% of high school students and 31.4% of teachers actually go in for physical education and sports on their own. The article substantiates the need to organize work to involve teachers and students in daily physical activity, include all possible forms of organizing physical activity in the educational process, and increase motivation for movements.*

Keywords: *physical activity, educational process, motivation, teachers, students.*

Проблема исследования. Специфика профессии педагога определяется высоким уровнем стрессогенности, насыщенностью и эмоциональной напряженностью коммуникации, ответственностью за результат и качество знаний учащихся. Эти факторы негативно отражаются на психологическом и физическом здоровье учителя [4, 6]. Оптимальная физическая активность является важным фактором, определяющим высокую работоспособность, высокое каче-

ство жизни как в физическом, так и в психологическом смысле [1]. Введение ограничений и последующие изменения в системе образования в период пандемии способствовали снижению всех видов физической активности [2, 5]. При этом данные об изменении мотивации и физической активности в период снижения ограничений, выхода в режим оффлайн у разных участников образовательного процесса немногочисленны и противоречивы. Данные об изменении физической активности педагогов в период пандемии практически отсутствуют. Вместе с тем физическая активность является сильным средством профилактики и восстановления нарушений здоровья, связанных с гиподинамией, перенесенной инфекцией, факторами профессиональной деятельности.

Целью исследования явилось изучение уровня физической активности и мотивации к занятиям физической культурой разных участников образовательного процесса, в том числе в период смешанного и дистанционного обучения во время пика волн пандемии и ее спада. Одной из задач исследования стало сравнение воздействия ограничения на учащихся и педагогов.

Методы исследования. При проведении исследования использованы теоретические методы анализа научной и научно-методической литературы. В качестве эмпирических методов использованы анкетирование с использованием Международного опросника определения физической активности (International questionnaire on physical activity, IPAQ), а также опрос по методике диагностики мотивации к реализации двигательной активности [3]. В опросник IPAQ были добавлены 14 вопросов, касающихся изучения влияния цифровизации, пандемии и использования цифровых ресурсов для оптимизации и контроля физической активности.

В исследовании приняли участие 50 учащихся старших классов (9–10 классы) и 37 школьных учителей в возрасте от 24 до 59 лет, в том числе 32 женщины (86,5 %) и 5 мужчин (13,5 %).

Результаты исследования. Опрос 50 учащихся старших классов выявил следующее. Половина (50 %) опрошенных переболели новой коронавирусной инфекцией из них каждый четвертый с осложнениями в виде слабости (постковидного синдрома).

Из всех опрошенных 43 ученика (86 %) не занимаются спортом, но 8 из них (16 %) занимаются физическими упражнениями систематически, 22 (44 %) занимаются нерегулярно для поддержания физической формы и укрепления здоровья. Не рассматривают физические упражнения как средство укрепления физического здоровья 40 % опрошенных школьников.

Субъективно оценивают свою двигательную активность 2 человека (4 %) как высокую, 19 (38 %) считают, что их двигательная активность соответствует норме, 4 человека (8 %) считают свои двигательную активность недостаточной. При этом 50 % учащихся затруднились с ответом, так как не представляют ее норм.

Низкие значения физической активности связывают с внедрением и использованием цифровых технологий 44 % респондентов. Остальные считают, что их двигательная активность не зависит от того, насколько часто они находятся в цифровой среде.

При этом в период ограничений при организации дистанционного обучения снижение своей активности отметили 54 % опрошенных. Каждый пятый школьник утверждает, что именно в этот период у них появилось желание дополнительно заниматься физическими упражнениями.

После снятия ограничений, вызванных пандемией COVID19 у 13 респондентов (26 %) двигательная активность, осталось такой же, как и во время ограничений, у 16 человек (32 %) двигательная активность увеличилась, но не достигла доковидного уровня. У остальных восстановилась или превысила исходный уровень.

В целом по методике оценки IPAQ у учащихся на данный момент доминирует средний (48 %) и низкий (32 %) уровни двигательной активности вне зависимости от пола.

Опрос 37 педагогов показал, что здоровыми считают себя 29,7 % респондентов. Остальные заявляют о наличии хронических заболеваний в стадии ремиссии. Около 50 % опрошенных в течении прошедшего года перенесли заболевание COVID19, более половины из них с выраженным постковидным синдромом.

Лишь 8,1 % среди опрошенных учителей занимается спортом, что в 2 раза меньше, чем аналогичный показатель школьников. Физической культурой занимается около 80 % педагогов, из них менее половины систематично. Физическую культуру не рассматривают как средство укрепления здоровья 18,9 % учителей, что в 2 раза меньше, чем у школьников.

Результат опроса показал положительное отношение респондентов к занятиям физической культуре в студенческие годы. Так 87 % опрошенных с удовольствием посещали занятия физической культурой в вузе, 68,8 % регулярно чувствовали в спортивно-массовых мероприятиях.

Физическую активность достаточной считает 51,4 % педагогов. Каждый третий из числа опрошенных (35,1 %) оценивает ее как недостаточную. Однако, большая часть педагогов затрудняется назвать норму активности. Варианты ответов находятся в интервале от 6 до 15 тысяч шагов.

Большая часть (56,8 %) педагогов не определяет свою активность при помощи трекеров. Только 16,2 % оценивают ее регулярно, из них половина опрошенных пытаются компенсировать ее недостаток. Среди тех, кто оценивает уровень активности диапазон значений находится в пределах от 7 до 15 тысяч шагов в сутки.

Учителя заявляют, что в выходной день у большинства из них физическая активность снижается в связи с большим объемом подготовки к урокам или предпочтением пассивного отдыха. Лишь 13,5 % учителей пытаются компенсировать недостаток физической активности за счет активного отдыха в выходной день.

Проблемой личной гиподинамии обеспокоены 40,5 % респондентов. Информацию по оптимизации своей активности большинство ищет через Интернет-ресурсы (78,4 %) и СМИ (35,1 %). Однако для организации самостоятельных занятий по физической культуре интернет-ресурсами пользуются всего 13,8 % респондентов. Из числа респондентов 18,8 % смотрят мотивирующие

ролики в социальных сетях (ВКонтакте, Instagram, TikTok и др.). Большая часть опрошенных предпочла бы занятия с «живым» тренером в спортивном зале или учреждении.

Большая часть учителей (54,1 %) считает, что внедрение цифровых образовательных технологий способствовало снижению их физической активности или (29,7 %) не изменило ее.

В период ограничений и перехода на дистанционную форму обучения только у 1 из опрошенных (2,7 %) физическая активность увеличилась. Остальные респонденты заявили об ее снижении в связи с увеличением длительности и объема работы. После снятия жестких ограничений, и перехода в офлайн режим у 64,8 % опрошенных активность не достигла «доковидного» уровня.

По оценке результатов опроса у педагогов выявлен в основном низкий (у 40,5 %) учителей и средний (у 32,5 %) уровни физической активности. При этом у педагогов мужчин доминирует средний уровень, а у женщин – низкий.

Результаты исследования показали, что у учителей преобладает средний уровень мотивации к реализации двигательной активности (у 51,1 %). Низкий уровень мотивации определен у 27,9 % опрошенных педагогов.

Выводы и рекомендации. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о негативном влиянии пандемии Covid-19 на уровень физической активности участников образовательного процесса. Использование цифрового контента при организации обучения в дистанционной и смешанной форме обучения значительно увеличило время работы учителей и учащихся с цифровыми носителями информации. Это способствовало снижению физической активности как у учителей, так и педагогов. У большинства из них после снятия ограничений уровень активности не достигла уровня «до пандемии». У опрошенных выявлен средний или низкий уровни мотивации и потребности в движении. Следует отметить значительный процент старшеклассников, которые не рассматривают физическую культуру как средство поддержания и развития физического здоровья.

Несмотря на значительные возможности контроля активности при помощи трекеров, большая часть респондентов не использует их возможности для получения объективной информации. При этом субъективная оценка активности учащихся и учителей построена на отсутствии верных представлений о вариантах нормы.

Показано, что больше половины респондентов вне зависимости от пола не занимаются физической культурой самостоятельно, так как «не имеют на это свободного времени».

В учебных заведениях необходимо организовывать работу по вовлечению в ежедневную физическую активность как педагогов, так и учащихся, включая все возможные формы и способы повышения мотивации к движениям как средству сохранения здоровья и повышения работоспособности.

Результаты исследования могут быть использованы при организации образовательного процесса, воспитательной работы, рабочих программ дисциплины «физическая культура и спорт», реализуемых в рамках высшего образо-

вания, проведении дальнейших исследований для разработки методологии практической подготовки педагога.

Литература

1. Лейфа А.В. Физическая активность и качество жизни субъектов образовательного процесса в вузе: структурные компоненты и их оценка // Вестник Томского государственного университета – 2018. – № 429. – С. 196–202.
2. Мазуренко Е.А., Левенко А.А., Еременко В.Н. Влияние самоизоляции в период пандемии на физическую активность студентов вуза // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 5 (195). – С. 215–219. – DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2021.5.p215-219
3. Ревенко Е.М. Диагностика мотивации к реализации двигательной активности: методические рекомендации – Омск: СибАДИ. – 2017. – 17 с.
4. Сорокина Л.В., Попова О.А. Психологическое здоровье педагогов, факторы его определяющие // Вестник российских университетов. Математика. – 2012. – № 17 (2). – С. 797–801.
5. Тагаков Н.Е., Щербатенко М.В. Физическая активность в период пандемии COVID-19 // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2021. – № XVII. – С. 190–193.
6. Юречко О.В., Лейфа А.В. Влияние физической активности на работоспособность учителя // Высшее образование в России. – 2016. – № 1 (197). – С. 141–146.

УДК 378.2

**О.П. Морозова, д.п.н., профессор,
Алтайский государственный университет,
г. Барнаул, Россия**

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обосновывается важность и необходимость подготовки будущих педагогов к предпринимательской деятельности в сфере образования. Раскрываются педагогические условия, направленные на успешное решение данной проблемы. В качестве таких условий выступают единство предпринимательской и педагогической деятельности; учет специфики предпринимательской деятельности как инновационной; структурирование образовательного материала на основе различных типов задач, направленных на формирование у студентов магистратуры компонентов предпринимательской деятельности; практико-ориентированная направленность обучения предпринимательской деятельности. Представлены результаты проведения опытно-экспериментальной работы, связанной с реализацией данных условий. Показана позитивная динамика в овладении будущими педагогами-магистрантами предпринимательской деятельности в сфере образования. Описываются позитивные сдвиги, которые произошли в профессионально-личностном развитии обучаемых: формирование важных предпринимательских качеств, умений и способностей успешно осуществлять предпринимательскую деятельность в образовательной области, предпринимательский тип мышления и др.

Ключевые слова: предпринимательская деятельность в образовании, педагогическая деятельность, инновации, магистратура, педагогические условия.

TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO ENTREPRENEURIAL ACTIVITY IN THE FIELD OF EDUCATION

***Abstract.** The article substantiates the importance and necessity of preparing future teachers for entrepreneurial activity in the field of education. The pedagogical conditions aimed at the successful solution of this problem are revealed. Such conditions include the unity of entrepreneurial and pedagogical activity; consideration of the specifics of entrepreneurial activity as innovative; structuring of educational material based on various types of tasks aimed at forming the components of entrepreneurial activity among graduate students; practice-oriented orientation of entrepreneurship training. The results of experimental work related to the implementation of these conditions are presented. The positive dynamics in the mastery of future teachers-undergraduates of entrepreneurship in the field of education is shown. The positive changes that have occurred in the professional and personal development of trainees are described: the formation of important entrepreneurial qualities, skills and abilities to successfully carry out entrepreneurial activities in the educational field, entrepreneurial type of thinking, etc.*

***Keywords:** entrepreneurial activity in education, pedagogical activity, innovation, master's degree, pedagogical condition.*

Глобальные социально-экономические преобразования, происходящие в мире и России, дальнейшее развитие рыночных отношений детерминируют серьезные качественные изменения в характер профессиональной подготовки педагогов на всех уровнях образования, в том числе и в магистратуре. В системе этих изменений особая роль принадлежит формированию у педагогических работников готовности к образовательному предпринимательству. Совершенно очевидно, что такой специалист станет высококонкурентным на рынке труда, сможет создавать и продвигать качественно новые образовательные продукты и услуги, востребованные в условиях современных реалий педагогическим, ученическим и родительским сообществами. Важность решения этой задачи, связанной с повышением качества образования и развитием малого и среднего предпринимательства, в том числе индивидуального, отмечена в ряде программных правительственных документов [5; 4].

С другой стороны, снижение бюджетного финансирования в образовании в настоящее время стимулирует развитие частных образовательных услуг. Их инвестиционная привлекательность, несомненно обусловлена прежде всего готовностью педагогических кадров к организации и осуществлению предпринимательской деятельности. Речь идет об открытии частных образовательных учреждений, частных образовательных услуг в системе школьного и дополнительного образования, домашнем образовании, репетиторстве и др.

Вопросы подготовки педагога-предпринимателя нашли серьезное отражение в исследованиях И.И. Антоновой, Т.А. Волошиной, Д.В. Коняева, М.И. Мелеховой, А.А. Муравлева, В.С. Тенетиловой, И.А. Федоровой и др. В работах этих и других ученых раскрываются предпринимательские качества, которыми должен обладать современный педагог, представляются различные модели формирования предпринимчивости у будущих учителей, предпринима-

тельской компетенции, условия подготовки успешного педагога-предпринимателя.

Вместе с тем фокусировка исследовательской позиции на подготовке педагогов предпринимательской деятельности преимущественно на уровне бакалавриата, в рамках отдельных профилей, а главное – без учета объекта этой деятельности, в качестве которого выступают прежде всего инновации в образовании, позволяет утверждать о недостаточной разработке заявленной проблемы исследования. Это обстоятельство выступает сегодня своеобразным барьером для дальнейшей оптимизации профессиональной подготовки выпускников педвуза, обладающих готовностью к организации и осуществлению предпринимательской деятельности в образовательной сфере.

Таким образом, сложившаяся в науке и практике ситуация обнажила ряд противоречий между (1) перманентно возникающими потребностями общества в новых образовательных услугах и невозможностью удовлетворить их в рамках бюджетного финансирования; (2) развитием рыночных отношений в системе образования и важностью подготовки педагогов, обладающих предпринимательскими качествами и компетенциями; (3) необходимостью подготовки педагогов-магистрантов к предпринимательской деятельности в сфере образования и недостаточной разработанностью педагогических условий, оптимизирующих данный процесс.

Данные противоречия обусловили проблему исследования, которая заключается в поиске ответа на вопрос: каковы же значимые обстоятельства, которые помогут на этапе магистерского образования сформировать у педагогов готовность к предпринимательской деятельности?

Отсюда цель исследования – выявление, научно-теоретическое обоснование и реализация педагогических условий, обеспечивающих успешную подготовку педагогов-магистрантов к предпринимательской деятельности в сфере образования.

Основным методологическим подходом в нашем исследовании выступает системно-целостный подход, который интерпретируется нами как современная методологическая ориентация в подготовке магистрантов-педагогов к предпринимательской деятельности и базируется на понимании ее целевых содержательных и процессуальных характеристик во взаимосвязи, синтезе и единстве компонентов каждой из них.

Основными принципами данного подхода выступают:

– принцип интеграции содержания вузовского образования, требующий единства экономического и педагогического знания, теории и практики образовательного предпринимательства, традиций и новаторства;

– принцип учета преемственных связей в их различных модальностях в проектировании содержания педагогики инновационного образования как одного из ведущих источников генерирования предпринимательских идей и создания авторских бизнес-проектов;

– принцип дополнительности, позволяющий овладеть различными видами деятельности, приносящими доход в сфере образования, расширить спектр частных образовательных услуг за счет собственного авторского «вклада» и др.;

– принцип самореализации в творчестве, который предполагает умение увидеть проблему как объект генерирования бизнес-идей, выбора средств их реализации, создания нового образовательного проекта др.

Анализ научной литературы и опыта практической предпринимательской деятельности в сфере образования привел нас к выводу, что ведущими условиями, обеспечивающими успешную подготовку магистрантов к образовательному предпринимательству, выступают единство предпринимательской и педагогической деятельности; учет специфики предпринимательской деятельности как инновационной; структурирование образовательного материала на основе различных типов задач, направленных на формирование у студентов магистратуры компонентов предпринимательской деятельности; практико-ориентированная направленность обучения.

Совершенно очевидно, что подготовка магистрантов к предпринимательской деятельности может быть обеспечена только в тесном единстве последней и педагогической деятельности. Речь идет прежде всего о знании специфики предпринимательской деятельности в образовании, содержании этой деятельности с точки зрения его конструирования и реализации в деятельности педагога. Важная роль принадлежит, с одной стороны, усмотрению педагогической проблемы как объекта предпринимательской деятельности, а с другой стороны, – осмыслению объекта педагогической деятельности в контексте современных бизнес-идей, их творческой интерпретации и дальнейшего осуществления в образовании. Подготовка магистрантов к педагогической деятельности носит междисциплинарный характер за счет сопряжения различных видов научного знания, прежде всего, теории и практики предпринимательской деятельности и педагогики инновационного образования и позволят обучающимся овладеть культурой и механизмами осуществления предпринимательской деятельности в образовании; обеспечивает формирование навыков генерирования предпринимательских идей и стимулирование к созданию инноваций как инструмента развития образовательного предпринимательства.

Разработка учебного плана, по которому обучаются будущие педагоги-предприниматели связано с включением в его состав учебных дисциплин как экономического (основы предпринимательской деятельности в образовании, маркетинговый анализ в сфере образования, инновационный менеджмент в образовании, PR и GR образовательных продуктов и услуг и др.), так и педагогического (инновационные процессы в образовании; российский и зарубежный опыт государственно-частного партнерства в сфере образования; инновации как инструмент предпринимательской деятельности в образовании; развитие предпринимательской деятельности на рынке образовательных услуг; репетиторство как форма обучения и образовательная услуга; домашнее образование; технология проектирования образовательных продуктов и услуг и др.) профилей. При этом дисциплины экономического профиля направлены в первую очередь на формирование компетенций в организации и развитии образовательного предпринимательства, а учебные дисциплины инновационно-педагогической проблематики в своем содержании являются источником «вычерпывания» предпринимательских идей в сфере образования.

Таким образом, интегрируются теория и практика предпринимательской деятельности с инновационной педагогикой, что позволяет формировать у магистрантов особый тип профессионального мышления – предпринимательское мышление педагога.

В качестве следующего условия успешного формирования у магистрантов предпринимательской деятельности выступает учет ее специфики как инновационной деятельности. Вслед за исследователями, мы понимаем под инновационной деятельностью деятельность, «когда имеют место подходы, методы, технологии, которые еще не использовались, и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно решать задачи воспитания или образования» [3, с. 256]. В ходе реализации данного условия у магистрантов не только формируются собственно предпринимательские компетенции, но и в значительной мере учитывается специфика предпринимательской деятельности как исключительно инновационной. Такая инновационность создается за счет расширения педагогической картины мира на основе изучения отечественных и зарубежных новаторских образовательных практик, прошлого и настоящего, системного видения современного образовательного пространства, рождения предпринимательских идей и их воплощения в бизнес-проектах.

Мы полагаем, что успешное формирование у будущих педагогов предпринимательской деятельности возможно при условии структурирования образовательного материала на основе различных типов задач, направленных на:

- развитие таких качеств предпринимателя, как предприимчивость, деловитость, мобильность, расчетливость и др.;
- развитие различных характеристик предпринимательского мышления: креативность, прогностичность, гибкость, многозадачность, проблемность, проективность и др.;
- развитие способностей к проблемному видению, генерированию предпринимательских идей, к созданию инноваций как инструмента развития предпринимательства в сфере образования, к работе в команде коллег и организации командной работы и др.;
- овладение компетенциями, связанными с разработкой стратегии и тактики поведения в предпринимательских ситуациях.

Практико-ориентированная направленность обучения как важнейшее педагогическое условие формирования у магистров-педагогов предпринимательской деятельности обнаруживает себя в том, что, с одной стороны, в структуру процесса обучения включается практический опыт работодателей и их представителей – учителей, директоров частных образовательных учреждений, педагогов, успешно реализующих платные образовательные услуги, осуществляющие коммерциализацию результатов своей интеллектуально-методической деятельности. С другой стороны, подготовка таких высококонкурентных педагогов, успешно реализующих предпринимательскую деятельность в сфере образования, отвечает актуальным потребностям и нуждам региона.

В качестве диагностических процедур в исследовании были использованы теоретические методы, такие, как анализ научной литературы, связанный с изучением проблем образовательного менеджмента, предпринимательства в области образования, инновационной педагогики, анализ отечественного и зарубежного опыта, создания и деятельности авторских образовательных систем, частных образовательных учреждений; синтез в осмыслении, интерпретации и интеграции зарубежного и отечественного опыта, предпринимательской и педагогической деятельности, осуществляемой в преемственных связях «прошлое-настоящее-будущее»; а также эмпирические методы исследования: анкетирование, опрос, метод практических заданий, наблюдение, эксперимент, с помощью которых мы выясняли уровень сформированности у испытуемых предпринимательской деятельности в сфере образования.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие 28 студентов, которые в рамках магистратуры проходили обучение по программе «Образовательное предпринимательство», и 12 преподавателей вуза. В ходе исследования были реализованы все заявленные педагогические условия. Их реализация позволила получить следующие результаты.

Прежде всего, большинством испытуемых (84,7 %) было достигнуто понимание предпринимательской деятельности как деятельности инновационной, т. е. связанной с генерированием инновационных идей, педагогических нововведений. В процессе выполнения различного рода практических заданий, участвуя в проектной работе, магистранты постоянно демонстрировали важность и необходимость, а также умение воспринимать предпринимательскую деятельность в сфере образования на основе авторских инициатив, обладающих объективной новизной и потенциалом стимулирования интереса к тому или иному виду частной образовательной услуги.

В результате обеспечения единства предпринимательской и педагогической деятельности магистранты постигли основы предпринимательства в контексте и с учетом специфики последней. Одновременно при этом раскрывались возможности педагога и системы образования в целом в развитии частной образовательной деятельности. В результате такого рода работы значительная часть обучающихся (79,2 %) овладели механизмами предпринимательской деятельности в сфере образования; научились придавать педагогической деятельности инвестиционно привлекательный характер, особенно в тех ситуациях, когда бюджетное финансирование отсутствует или недостаточно; освоили способы продвижения и организации частных образовательных услуг. Необходимо отметить также, что большинство участников эксперимента (85,3 %) достигли понимания сущности предпринимательской деятельности в образовательной области и эвристических возможностей системы образования в развитии предпринимательства.

Наши усилия в ходе экспериментального исследования были направлены также на формирование у будущих педагогов-магистрантов предпринимательских качеств, способностей, предпринимательского типа мышления. В связи с этим мы предлагали испытуемым различные типы задач, дифференцируемые по целевому назначению, содержательной направленности, степени сложности

и самостоятельности. Всякий раз, предлагая участникам эксперимента задания, мы фиксировали у многих из них (77,5 %) позитивные сдвиги в направлении движения мысли к рождению той или иной бизнес-идеи в сфере образования, выработки оптимальных стратегий и тактик поведения в многообразных предпринимательских ситуациях. Успешное решение демонстрировали будущие педагоги и в тех задачах, условия которых требовали от них сделать инвестиционно привлекательный образовательный продукт, продвигать его на рынке образовательных услуг и др.

Организуя участие магистрантов в создании образовательных бизнес-проектов (одно из ключевых заданий), мы отмечали у 79,1 % проявления предпринимательского мышления, ряда его ведущих характеристик. Речь идет прежде всего о проявлении креативности мышления, которое выражалось в интегрировании новых предпринимательских идей, предложении оригинальных решений в области образовательного предпринимательства, новых способов реализации предпринимательской деятельности. Их мышление характеризуется проблемностью, когда в различных ситуациях испытуемые в ходе решений задач усматривали в сфере образования проблемы, которые могли бы стать для педагогов объектом их предпринимательской деятельности. Отдельным участникам эксперимента (28,9 %) удалось продемонстрировать высокий уровень прогностичности мышления, которое выразилось в «умении промысливать будущее, используя для этого определенные процедуры ... структурирования и переструктурирования информации об объекте, о ситуации его развития, его внешних и внутренних связях, будущем состоянии» [2, с. 89].

Осуществляя практико-ориентированную направленность обучения в магистратуре, мы знакомили будущих педагогов с практическим опытом частной образовательной деятельности работодателей. В ходе подобной работы у испытуемых (91,1 %) в значительной мере повысился интерес к предпринимательской деятельности, возросла ценность теоретического знания, полученного на лекциях и семинарах. Встреча с педагогами-практиками дала мощный импульс к развитию у участников эксперимента практического мышления, когда «субъект «создает» самого себя: формируется специфический опыт практика, характерные для него индивидуализированные схемы, ментальные модели, возникает особое профессиональное видение ситуации, весь мыслительный процесс перестраивается» [1, с. 121].

Результаты проведенного нами исследования послужили поводом к обсуждению преимуществ специально организованной подготовки будущих педагогов-магистрантов к предпринимательской деятельности.

Реализация магистерской программы «Образовательное предпринимательство» позволила подготовить высококонкурентных педагогических работников, способных к осуществлению и развитию предпринимательской деятельности в сфере образования в новых социально-экономических условиях. Выпускники магистратуры стали обладать уникальными профессиональными компетенциями, обеспечивающими их готовность к работе в частных школах, организации частных образовательных услуг в образовательных учреждениях

общего и дополнительного образования, реализации предпринимательских проектов в системе образования.

В качестве таких компетенций выступают способность и готовность к:

- организации и продвижению образовательной услуги;
- созданию и реализации образовательных продуктов, товаров;
- осуществлению консалтинговой и проектной деятельности в образовании;
- владению механизмами предпринимательской деятельности;
- навыками генерирования предпринимательских идей на основе инновационного стиля профессионально-педагогического мышления;
- созданию инноваций как инструмента развития предпринимательства в сфере образования;
- созданию учебных фирм, бизнес-инкубаторов, частных образовательных учреждений;
- работе в команде коллег и организации командной работы;
- созданию собственного имиджа в условиях образовательного предпринимательства, владению умением самопрезентации;
- проявлению креативности при разработке брендов и продвижении образовательных продуктов;
- разработке маркетинговой стратегии при создании образовательных продуктов;
- участию в фандрайзинговой деятельности;
- управлению организацией и качеством образовательного процесса;
- владению умением быть руководителем, успешным менеджером в образовании;
- соблюдению норм делового общения, этикета и других составляющих профессиональной культуры, позволяющих устанавливать деловые контакты в области образовательного предпринимательства;
- разработке стратегии и тактики поведения в предпринимательских ситуациях.

Такого рода подготовка потребовала и от преподавателей, осуществляющих образовательную программу магистратуры, овладения новыми компетенциями, включающими способность и готовность:

- проектирования содержания учебных дисциплин, формирующих готовность у магистрантов к предпринимательской деятельности;
- развития у обучаемых предпринимательского мышления с присущими ему характеристиками: креативность, прогностичность, гибкость, многозадачность, способность к проблемному видению и др.;
- стимулирования магистрантов к созданию инноваций как инструмента развития предпринимательства в сфере образования;
- овладения инновационными технологиями, позволяющими успешно развивать предпринимательскую деятельность в образовании;
- интеграции теории и практики предпринимательской деятельности с педагогическими инновациями в современном образовании;

– организации взаимодействия с различными субъектами педагогической деятельности, осуществляющими подготовку магистрантов к образовательному предпринимательству (преподаватели, представители работодателей и др.);

– включения в содержание образования практического опыта работодателей и создания условий организации системы предпринимательской деятельности.

Реализация магистерской программы «Образовательное предпринимательство» позволила успешно осуществлять подготовку студентов к предпринимательской деятельности, стала серьезным стимулом работы магистранта над собой как предпринимателем в системе высшего образования, предметом осмысления собственной готовности к коммерциализации результатов своей научно-исследовательской деятельности.

Результаты подготовки выпускников к предпринимательской деятельности в сфере образования прогнозируются как устойчивые и жизнеспособные. Данное утверждение основано на успешно развивающейся тенденции рыночных отношений во всех сферах жизни нашего общества, в том числе и в образовании, и соответственно востребованности высококвалифицированных педагогических работников, осуществляющих образовательное предпринимательство.

Литература

1. Карпова А.В., Корнилова, Ю.Н. *Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты.* – Ярославль: ЯрГУ, 2007. – 441 с.

2. Колесникова И.А. *Педагогическое проектирование.* – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

3. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. *Креативная педагогика и психология: учебное пособие.* – М.: Академический проект, 2020. – 560 с.

4. *Национальный проект «Малое и среднее предпринимательство и поддержка индивидуальной предпринимательской инициативы» (2020)* https://www.economy.gov.ru/material/directions/nacionalnyu_proekt_maloe_i_srednee_predprinimatelstvo_i_podderzhka_individualnoy_predprinimatelskoj_iniciativy/

5. *Национальный проект «Образование» (2019)* <https://edu.gov.ru/national-project>

УДК 371

**В.Н. Мошкин, д.п.н., доцент,
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия**

СТРУКТУРА БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В ходе исследования с применением эмпирических и теоретических методов получены следующие основные выводы. 1. Безопасная образовательная среда возникает и развивается при соответствии деятельности субъектов педагогического процесса законам обеспечения безопасности в образовательной организации. 2. Безопасная образовательная среда характеризуется таким соотношением опасных факторов и факторов защиты, при котором вероятность причинения ущерба значимым ценностям и интересам субъектов педагогического процесса является допустимой. 3. Разные субъекты образования оценивают образовательную среду в разных аспектах и используют разные критерии оценки безопасности среды. 4. Управленческие решения, учитывающие реальный уровень безопасности образовательной среды, позволят оказывать влияние как на негативные явления, так и развивать положительный опыт повышения защищенности учителей и учащихся.

5. Выделение двух групп негативных факторов образовательной среды открывает возможность искать реальные пути преодоления первой группы факторов педагогическими средствами (устранять и нейтрализовать факторы, которые могут устранить и нейтрализовать педагоги) и устранения факторов, требующих экономических, правовых, управленческих мер, принимаемых органами государственной власти (законодателями, министерствами, комитетами образования разных уровней и регионов). 6. Если возникают препятствия в реализации интересов субъектов педагогического процесса, возникают опасные факторы, которые наносят ущерб ценностям (нравственным, мировоззренческим, коммуникативным, эстетическим, образовательным, физическому здоровью и т. д.). 7. В учебном заведении возникают и реализуются разнообразные варианты образовательной среды (наборы условий, конкретных опасных факторов и факторов защиты), соответствующие особенностям субъектов педагогического процесса. 8. В рамках образовательного процесса факторы и средства защиты следует подразделять на технические, информационные, правовые, управленческие, психологические, медицинские, педагогические и иные факторы.

Ключевые слова: образовательная среда, безопасная образовательная среда, опасные факторы образовательной среды, факторы защиты.

**V.N. Moshkin, Doct. of Ped., Associate Professor,
Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia**

THE STRUCTURE OF A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. *The following main conclusions were obtained during the study using empirical and theoretical methods. 1. A safe educational environment arises and develops when the activities of the subjects of the pedagogical process comply with the laws of ensuring safety in an educational organization. 2. A safe educational environment is characterized by such a ratio of dangerous factors and protection factors, in which the probability of causing damage to significant values and interests of subjects of the pedagogical process is permissible. 3. Different subjects of education evaluate the educational environment in different aspects and use different criteria for assessing the safety of the environment. 4. Management decisions that take into account the real level of safety of the educational environment will allow influencing both negative phenomena and developing positive experience in improving the security of teachers and students. 5. The identification of two groups of negative factors of the educational environment opens up the opportunity to look for real ways to overcome the first group of factors by pedagogical means (eliminate and neutralize factors that teachers can eliminate and neutralize) and eliminate factors that require economic, legal, managerial measures taken by public authorities (legislators, ministries, education committees of different levels and regions). 6. If obstacles arise in the realization of the interests of the subjects of the pedagogical process, dangerous factors arise that damage values (moral, ideological, communicative, aesthetic, educational, physical health, etc.). 7. Various variants of the educational environment arise and are implemented in the educational institution (sets of conditions, specific dangerous factors and protection factors) corresponding to features of the subjects of the pedagogical process. 8. Within the framework of the educational process, factors and means of protection should be divided into technical, informational, legal, managerial, psychological, medical, pedagogical and other factors.*

Keywords: *educational environment, safe educational environment, dangerous factors of the educational environment, protection factors.*

Введение. К наиболее часто используемым в современной педагогической литературе относится словосочетание «безопасная образовательная среда». При этом в педагогике поразительно мало сведений о том, что именно

представляет собой безопасная образовательная среда, до настоящего времени не раскрыты ее структура, системообразующие факторы и системные свойства. Обостряется **противоречие** между потребностью педагогической практики в информации о педагогических условиях обеспечения безопасности в процессе обучения и недостаточной изученностью закономерностей создания безопасной образовательной среды. Из данного противоречия вытекает **проблема**: какова структура безопасной образовательной среды.

Исходя из вышеуказанного, **целью** исследования является: выявить структуру безопасной образовательной среды.

Методы и организация исследования. В исследовании использованы теоретические (анализ, синтез, классификация) и эмпирические (опрос, наблюдение, констатирующий эксперимент) методы. Теоретические методы использованы на основе применения фундаментальных общенаучных категорий «структура», «компонент», «фактор», «условие», «опасность», «безопасность», «опасный фактор», «фактор защиты». Эмпирические методы включали изучение нормативных документов, педагогическое наблюдение, беседу с учащимися, учителями и родителями, изучение состояния массовой педагогической практики.

Результаты исследования.

Прежде всего, о том, что такое образовательная среда и какова структура образовательной среды. На основе анализа существующих в науке подходов к понятию образовательная среда Е.Б. Лактионова отметила её общие признаки:

1) образовательная среда является системным феноменом, совокупностью социального, пространственно-предметного и психодидактического компонентов, образующих систему условий, влияний и тенденций развития детской, взрослой и детско-взрослой общности в рамках более широкой социокультурной среды, соотносимой с качеством жизни, с качеством среды обитания;

2) образовательная среда существует как социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте конкретной социокультурной ситуации, может выступать и как условие, и как средство воспитания, обучения и развития;

3) образовательная среда обладает широким спектром модальности, обуславливающей разнообразие видов локальных сред различного качества [2, с. 66–67].

С учетом приведенных выводов в нашем исследовании будем исходить из положения о том, что образовательная среда включает систему условий, влияний и тенденций развития детской, взрослой и детско-взрослой общности.

При наличии различных подходов к выделению составных частей образовательной среды, в качестве исходных используем выводы И.А. Баевой, Е.Б. Лактионовой, С.В. Тарасова о следующих структурных компонентах образовательной среды школы:

– социальный: вариативный и развивающий характер образования. Вариативность предполагает выбор типа и вида образовательного учреждения в соответствии с потребностями ребенка;

– дидактический: образование должно нести личностно-ориентированную направленность.

– психологический: обеспечение формирования у ученика и учителя способности быть субъектом своего развития;

– коммуникационно-организационный: субъект-субъектный тип взаимодействия, когда каждый его участник является условием и средством развития другого [3, с. 52].

Опираясь на приведенные выше положения, выясним, какая образовательная среда отдельно взятого учебного заведения может быть признана безопасной. Самый простой ответ на этот вопрос может быть построен с учетом имеющихся в науке определений безопасности. Сформулируем и проанализируем некоторые из возможных определений такого рода.

Безопасная образовательная среда возникает и развивается при соответствии деятельности субъектов педагогического процесса (учителей, учащихся, родителей, психологов и т. д.) законам обеспечения безопасности в образовательной организации. Поскольку до настоящего времени публикации в области безопасности в образовательных организациях в основном содержат эмпирические сведения (выявлены и учитываются лишь отдельные законы безопасности в образовательной организации), следует предположить, что деятельность учителей, учащихся и родителей в массовой педагогической практике лишь частично соответствует законам безопасности. Иными словами, в современных образовательных организациях имеются лишь отдельные предпосылки возникновения и развития безопасной образовательной среды. В связи с этим попытаемся ответить на следующий вопрос: имеется ли перспектива выявления учебными и практиками специфических законов безопасности в образовании и изменения образовательной среды до состояния, при котором в ней реализуются законы безопасности? Отвечая на данный вопрос, следует учитывать, что изучение законов безопасности в образовании неизбежно занимает определенное время. За период проникновения ученых и практиков в законы безопасности сама образовательная среда неизбежно меняется (материальная база учебных заведений, методики обучения, уровень профессиональной подготовки учителей и т. д.). Иначе говоря, обнаруживается перспектива отставания теории безопасности в образовательной организации от практики создания безопасной образовательной среды (следует признать, что такого рода отставание имеет место в настоящее время). С учетом наличия разрыва между имеющейся достоверной информацией о безопасности в образовании и педагогической практикой следует предположить, что для разрешения такого рода противоречия необходимо выйти на теоретический уровень осмысления процесса создания безопасной образовательной среды. Есть основание предполагать, что осмысление фундаментальных законов безопасности в образовании позволит разработать нормативные документы, методические материалы, призванные преобразовывать деятельность субъектов образовательного процесса в направлении повышения безопасности независимо от многообразных особенностей того или иного учебного заведения в условиях непрерывных изменений педагогического процесса под влиянием различных социальных и педагогических факторов.

С опорой на понятие «безопасность» приходим к предположению о том, что безопасная образовательная среда характеризуется таким соотношением опасных факторов и факторов защиты, при котором вероятность причинения ущерба значимым ценностям и интересам субъектов педагогического процесса является допустимой. Данное определение нуждается в разьяснениях и уточнениях.

Оценку безопасности или опасности образовательной среды дают различные субъекты образования: сотрудники министерства просвещения, заведующие районными отделами образования, директора школ, учителя, учащиеся, родители и т. д. Причем оценки безопасности среды в одной и той же школе могут иметь существенные отличия. Приведем примеры такого рода оценок.

Сотрудник городского отдела образования обратит внимание на то, что в школе удалось организовать преподавание всех учебных дисциплин учебного плана (для этого значительная часть учителей преподает по пять и более разноплановых дисциплин).

Работник районного отдела образования отметит, что в школе уровень травматизма на уроках физкультуры ниже, чем в других учебных заведениях района.

Директор школы положительно оценит факт совместного обучения детей с пограничными состояниями психики с обычными, здоровыми детьми без учета резкого ухудшения дисциплины в классах с непредсказуемыми и неуправляемыми новичками (ведь именно о самом факте смешанного обучения ему предстоит скоро отчитываться).

Учитель, которому поручено вести уроки с участием особенных детей (с пограничными психическими состояниями, с задержками в умственном развитии, склонных к немотивированной агрессии и т. д.), замечает снижение уровня защищенности интересов значительной части учащихся, так как уровень знаний учащихся резко понизился (отмечая, что в данной школе не созданы условия для работы с особенными детьми).

Ученик, по отношению к которому организована травля одноклассников, обращается с жалобой к родителям.

Родители ребенка, по отношению к которому имеет место психологическое насилие, полагают, что их ребенок сгущает краски, что каждый должен сам уметь постоять за себя.

Как видим, разные субъекты образования оценивают образовательную среду в разных аспектах и используют разные критерии оценки безопасности среды. Эти критерии подбираются с учетом решаемых разными субъектами задач:

- поиск сотрудником департамента путей снижения рисков оставить школьников без квалифицированных учителей;
- принятие руководителем методического объединения решения о месте проведения районного мероприятия для обсуждения путей снижения травматизма детей;
- отрицательная оценка учителем смешанного обучения с учетом нарушения интересов значительной части школьников;
- о своей незащищенности пытается сообщить школьник родителям;

– завышенные ожидания родителей к возможностям их ребенка постоять за себя приводят к мнению об отсутствии опасности психического насилия.

В связи с коллективным характером педагогической деятельности вытекает вывод о необходимости исследования **оценочной деятельности основных субъектов образовательного процесса** и выявления системы критериев оценки безопасности образовательной среды. Как только руководители народным образованием будут иметь возможность взглянуть на вопросы безопасности в учебных заведениях глазами учителей, учащихся и родителей, возникнут новые предпосылки принятия управленческих решений, способствующих повышению уровня защищенности субъектов педагогического процесса. Управленческие решения, учитывающие реальный уровень безопасности образовательной среды, позволят оказывать влияние как на негативные явления (нехватка учителей в школах, травматизм и гибель детей на уроках, психологическое насилие в детской среде и т. д.), так и развивать положительный опыт повышения защищенности учителей и учащихся (организация учебного процесса на основе качественных учебников, совершенствование культуры безопасности школьников и их родителей, создание необходимых материальных и кадровых условий для совместного обучения детей с особенностями здоровья, участие родителей в обеспечении безопасности школьников при проведении массовых мероприятий и т. д.).

Перейдем к вопросу о **вредных и опасных факторах образовательной среды**. Во многих отечественных общеобразовательных школах присутствуют опасные факторы, обусловленные внешними по отношению к образовательным организациям социальными условиями, внедряемыми в ходе реформирования образования новациями. Под влиянием такого рода социально обусловленных факторов для многих учащихся и педагогам есть риск причинения ущерба их значимым ценностям и интересам. Вот только некоторые примеры такого рода факторов. Нехватка в школах учителей русского языка, математики, иностранного языка приводит к невозможности некоторых детей поступить в профессиональные учебные заведения, требующие математической и языковой подготовки. Совместное обучение обычных школьников с детьми, имеющими дефекты в умственном развитии иногда приводит к снижению уровня знаний самых способных, мотивированных на успешную учебу школьников. Включение в классные коллективы агрессивных детей создает риски причинения школьникам физического ущерба (иногда дело доходит до причинения тяжких телесных повреждений, например при помощи авторучки, которой агрессивный подросток с непредсказуемыми эмоциональными реакциями наносит удар в лицо однокласснику). Нарушение гигиенических норм при использовании в учебном процессе некоторых школ интерактивных досок, компьютеров создает дополнительные риски ухудшения зрения детей. Приведенные примеры дают основание поставить вопрос: в состоянии ли учитель, педагогический коллектив противостоять такого рода социально обусловленным негативным факторам? Если да, то каким именно опасным факторам педагог может создать самостоятельно и противопоставить необходимые и достаточные факторы защиты? Например, улучшить морально-психологический климат в коллективе учащихся-

ся, использовать здоровье-сберегающие образовательные технологии и т. д. Также важно ответить на вопрос: для устранения каких опасных и вредных факторов требуются социальные и экономические факторы (разработка и принятие новых нормативных документов, повышение заработной платы учителям для обеспечения школ квалифицированными кадрами, создание материальных, кадровых и иных условий для успешного обучения детей с особенностями развития психики, выделение бюджетных средств для оснащения образовательных организаций электрическими дефибрилляторами и т. д.). Выделение двух групп негативных факторов даст возможность искать реальные пути преодоления первой группы факторов педагогическими средствами (устранять и нейтрализовать факторы, которые могут устранить и нейтрализовать педагоги) и устранения факторов, требующих экономических, правовых, управленческих мер, принимаемых органами государственной власти (законодателями, министерствами, комитетами образования разных уровней и регионов).

Из приведенного выше определения безопасной образовательной среды вытекает задача обоснования **типологии ценностей и интересов субъектов педагогического процесса**, которым угрожают те или иные опасные факторы (которые при нехватке профилактических мер, факторов защиты причиняют ущерб). Прежде всего разведём понятия «ценности» и «интересы» (которым угрожают опасные факторы). К интересам, которым угрожают опасные факторы, относятся мотивы, цели, направления деятельности субъектов педагогического процесса. Например, как только из школы ушел опытный учитель математики (ученики которого успешно поступали в престижные вузы, требующие математической подготовки), математическим знаниям (ценностям) учащихся не причинен ущерб. Однако причинен ущерб их интересам к престижному профессиональному образованию. Для того, чтобы избежать ущерба ценностям (неудача при попытке поступить в вуз приводит к получению ущербного, неполноценного образования), некоторые учащиеся, оценив вместе с родителями возникшие риски, принимают решение перейти в другую общеобразовательную школу (или нанимают опытного репетитора по математике). Из приведенных примеров следует, что ценности (здоровье, физическая сила, выносливость, высокий уровень знаний и т. д.) субъектов образования взаимосвязаны с интересами учащихся, учителей и родителей. Если возникают препятствия в реализации интереса (к знаниям, укреплению здоровья, общению и т. д.), как правило возникают опасные факторы, которые наносят ущерб ценностям (нравственным, мировоззренческим, коммуникативным, эстетическим, образовательным, физическому здоровью и т. д.).

Изложим выводы о **классификации субъектов безопасности в образовательной среде**. В образовательной среде присутствуют субъекты, основная функция которых заключается в обеспечении безопасности образовательной организации. К таким сотрудникам относятся охранники и медицинские работники. Однако участники педагогического процесса (учителя, психологи, учащиеся, родители и т. д.) также являются субъектами безопасности, они прогнозируют, предупреждают и минимизируют риски, создают и используют факто-

ры защиты, извлекают уроки из негативных и позитивных вариантов взаимодействия с опасными факторами.

Для извлечения выводов из факта наличия в образовательной организации множества субъектов безопасности напомним приведенный выше вывод: «Образовательная среда обладает широким спектром модальности, обуславливающей разнообразие типов и видов локальных сред различного качества» [2, с. 66–67]. Из данного положения следует предположить, что педагогическая среда включает составные части (типы и виды локальных сред различного качества), которые окружают субъектов педагогического процесса, создавая предпосылки защиты или причинения ущерба конкретным учителям, школьникам, психологам, родителям. В связи с этим следует признать, что в учебном заведении возникают и реализуются разнообразные **конкретные варианты образовательной среды** (набора различных опасных факторов и факторов защиты). Например, в одном и том же классе для разных учащихся набор факторов будет иметь принципиальные отличия. По отношению к физически сильным, психологически хорошо подготовленным (общительным, устойчивым к психотравмирующим факторам и т. д.) учащимся одноклассники, как правило, проявляют свои лучшие качества: доброту, отзывчивость, стремление к общению на равных. По отношению к физически слабым, психологически плохо подготовленным (с заниженной самооценкой, без опыта коммуникации со сверстниками и т. д.) учащимся одноклассники зачастую проявляют свои худшие качества: жестокость, высокомерие, стремление унижить других детей и т. д. Из сказанного следует предположение о необходимости разработки классификации субъектов педагогического процесса по основанию: качества личности, влияющие на уровень защищенности учителей и учащихся от вредных и опасных факторов образовательной среды.

К наиболее важным компонентам системы безопасности относятся **факторы и средства защиты**, к которым относятся явления и процессы, препятствующие возникновению рисков, взаимодействию опасных факторов с субъектами защиты, способствующие профилактике ущерба, снижающие вредное влияние и причиняемый ущерб. В рамках образовательного процесса факторы и средства защиты следует подразделять на **технические** (системы видеонаблюдения, огнетушители, электрические дефибрилляторы и т. д.), **информационные** (указатели аварийных выходов, планы эвакуации и т. д.), **правовые** (нормативные документы, принятые органами управления разного уровня: Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», «Федеральные требования к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников» и др.), **управленческие** (приказ о мерах по защите школьников при пожаре, должностные инструкции сотрудников школы о порядке действий при ЧС, план мероприятий по снижению травматизма школьников на уроках физкультуры и т. д.), **психологические** (психологическая диагностика и выявление склонных к саморазрушению школьников, консультирование психологом детей группы риска и т. д.), **медицинские** (проведение профилактических медицинских осмотров, присутствие медицинского сотрудника при проведении спортивных соревнований и т. д.),

педагогические (психологическая и правовая подготовка школьников к самозащите на уроках ОБЖ, обучение приемам самообороны в спортивной секции и т. д.) и иные факторы. Выводы о составе такого рода факторов, способах их создания, совершенствования, выбора и использования раскрываются в многочисленных научных и методических публикациях отечественных и зарубежных авторов. Есть основания надеяться, что содержание многочисленных научных статей и учебных пособий будет систематизировано и обобщено, будут выявлены состав такого рода средств, их структура, взаимосвязи, условия эффективного применения для повышения защищенности субъектов педагогического процесса.

Завершая изложение, отметим, что в ходе проведенного исследования удалось выявить лишь отдельные компоненты и некоторые взаимосвязи этих компонентов в структуре безопасной образовательной среды. Дальнейшие теоретические и экспериментальные исследования процесса создания и функционирования безопасной образовательной среды позволят выявить системные свойства и системообразующие факторы безопасной образовательной среды, особенности деятельности учителей в условиях наличия разнообразных вредных и опасных факторов, особенности безопасной образовательной среды в учебных заведениях разного типа и вида.

Литература

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. – СПб.: Союз, 2002. – 271 с.
2. Безопасная образовательная среда: моделирование и развитие: учеб. пособие / под науч. ред. И.А. Баевой, С.В. Тарасова. – СПб.: ЛОИРО, 2017. – 265 с.
3. Безопасная образовательная среда: психолого-педагогические основы формирования, сопровождения и оценки: монография / под науч. ред. И.А. Баевой, С.В. Тарасова. – СПб.: ЛОИРО, 2014. – 269 с.
4. Григорьев С.М. Организация безопасной образовательной среды в высшей военной школе / С.М. Григорьев, М.А. Григорьева, И.Л. Илюшина, В.Г. Исайчиков // *Современные тенденции развития науки и технологий*. – 2015. – № 2–5. – С. 31–33.
5. Заёнчик В.М. К вопросу об оценке условий обеспечения безопасной среды образовательной организации / В.М. Заёнчик, О.В. Сергеева // *Университет XXI века: исследования в рамках научных школ. Материалы научной конференции научно-педагогических работников, аспирантов, магистрантов и соискателей ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Министерство образования и науки РФ; ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»*. – 2014. – С. 35–39.
6. Петров С.В. Обеспечение безопасности образовательной организации: Учебное пособие для вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – Электрон. дан. – Москва: Юрайт, 2022. – 189 с. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/491422>, <https://urait.ru/book/cover/791F25F9-B51C-47ED-B2D4-7C9383F81542>.
7. Романов Д.А. Модели безопасной образовательной среды / Д.А. Романов, Р.В. Терюха, Д.Н. Гусева, А.М. Доронин // *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. – 2014. – № 2 (108). – С. 144–148.
8. Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи (утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 года № 28).
9. Соловьева Г.В. Профессионально-значимые особенности менеджеров и администраторов как фактор проектирования безопасной образовательной среды / Г.В. Соловьева

ва, В.Я. Ступаков // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2006. – № S17. – С. 51–52.

10. Федеральные требования к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников (утверждены Приказом Минобрнауки РФ от 28.12.2010 № 2106).

УДК 378

**Ф.Б. Мулюков, к.ю.н., доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРИЧИН И КРИМИНОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ПРЕСТУПНОСТИ МОЛОДЕЖИ И НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19

Аннотация. Актуальность проблемы исследования. Статья посвящена изучению профилактики преступности молодежи и несовершеннолетних с использованием дистанционного обучения в условиях пандемии. Социальную базу преступности молодежи и несовершеннолетних расширяет низкий прожиточный минимум и резко увеличившийся уровень безработицы вследствие пандемии новой коронавирусной инфекции Covid-19 и введенных против Российской Федерации странами Запада ограничительных мер экономического характера (так называемых «санкций»). Это выражается в проявлении безработицы несовершеннолетних и молодежи. Особую актуальность проблема указанного исследования имеет в России. В связи с отсутствием в российском законодательстве понятия «молодежная преступность», в статье предложено его авторское определение.

Отставание средств правового регулирования уголовной ответственности несовершеннолетних и молодежи взывает, по своей сути, необходимость экономического обоснования уголовной ответственности молодых преступников.

Также исследуются вопросы перехода студентов высшей школы на дистанционный формат обучения по представлению органов исполнительной власти в сфере образования. Это создает множество проблем, в том числе приводит к таким нарушениям в сфере компьютерной информации, как неправомерный доступ к ним.

В связи с этим предлагается концепция решения проблемы предупреждения нарушений законодательства об охране в сфере компьютерной информации. Родителям рекомендуется установить на свои компьютеры пароль и программу «Родительский контроль», которая предотвратит доступ несовершеннолетних к охраняемой законом информации и будет блокировать доступ к «опасным» сайтам. Это предотвратит нарушение закона в Интернете.

Целью и задачами исследования являются сформулирование и теоретическое обоснование новых предложений по изучению с использованием дистанционных технологий в условиях пандемии Covid-19 профилактики преступлений несовершеннолетних и поиска решений, связанных с социально-экономическим обоснованием уголовной ответственности молодых преступников.

Методами исследования выступают: общенаучные методы познания (формально-логический, системный); специальные (сравнительно-правовой и др.), теоретические (анализ; синтез; обобщение); эмпирические (изучение нормативной и учебно-методической документации).

Эмпирическую базу исследования составили: научная литература, учебники по современной дидактике, криминологии, Уголовный кодекс Российской Федерации и нормативные документы, регламентирующие вопросы ответственности молодых преступников и несовершеннолетних правонарушителей.

Ключевые слова: культура, преступления несовершеннолетних, профилактика, экономические причины, дистанционное обучение, опасное поведение, молодежь, дети, компьютерная информация.

**F.B. Mulyukov, PhD., Associate professor,
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia**

PROBLEMS OF STUDYING SOCIO-ECONOMIC CAUSES AND CRIMINOLOGICAL ASPECTS OF YOUTH AND MINOR CRIME USING REMOTE TECHNOLOGIES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract. *The article is devoted to the prevention of dangerous behavior of youth and minors using distance learning in a pandemic. The problem of juvenile delinquency in all times and in all countries was and remains the main state problem. This problem is dealt by lawyers, pedagogues and psychologists both in Russia and abroad. The social base of youth and juvenile delinquency is expanded by low living wage and sharply increasing level of unemployment due to the pandemic of new Coronavirus disease COVID-19 and imposed by Western countries measures of an economic character against Russia (so-called sanctions). It is displayed in impoverishing in many families, in revival of child and teenage homelessness, in exercising of juvenile and youth unemployment. Particular actuality of problem of this research takes place in Russia. Due to absence of concept "youth delinquency" in Russian legislation, there is the authorial definition of it that was offered, and questions of appearance of youth delinquency, that are traditionally considered in sociological and criminological aspects, were covered in this article.*

The lag of the means of legal regulation of criminal liability of minors and youth from the pace of socio-economic development is one of the factors of the emergence and widespread dissemination of research of legal institutions from the standpoint of the economic conditionality of criminal law and criminology. In essence, the economic justification of the criminal responsibility of young criminals is based on a significant amount of econometric data and special terminology that sets the coordinates of research and perception of criminal law institutions, which are checked and evaluated from the point of view of rationality and optimality of choosing a possible behavior by the subject of public relations, economic feasibility and social effectiveness.

Issues related to the transfer of students to distance learning on the recommendation of executive bodies in the field of education are being investigated. This creates many problems, including violations in the field of computer information, such as illegal access to computer information.

In this regard, the authors propose a concept for solving the problem of preventing violations of legislation on protection in the field of computer information. Parents are advised to install the "Parental Control" program on their computers, which will block access to "dangerous" sites. This will prevent breaking the law on the Internet.

The purpose of the study is to formulate and theoretically substantiate new proposals for the study using remote technologies in the context of the Covid-19 pandemic of the prevention of juvenile delinquency and the search for solutions related to the socio-economic justification of the criminal responsibility of young criminals.

The research methods are: general scientific methods of cognition (formal-logical, systematic); special (comparative-legal, etc.), theoretical (analysis; synthesis; generalization); empirical (study of normative and educational-methodical documentation).

The empirical base of the study was constituted by: science literature, the modern didactics and criminology textbooks, Criminal Code of the Russian Federation and normative documents regulating questions of the young criminals and the juvenile offenders responsibility.

Keywords: *culture, juvenile crime, prevention, economic reasons, distance learning, dangerous behavior, youth, children, computer information.*

Введение. 1.1. *Актуальность проблемы.* В соответствии с разделом V Уголовного кодекса РФ [15] «несовершеннолетними признаются лица, которым ко времени совершения преступления исполнилось четырнадцать, но не исполнилось восемнадцать лет».

В.А. Куценко и другие авторы придерживаются взгляда на молодежь как на лиц моложе двадцати пяти лет, ряд других относят к молодёжи лиц моложе 30 лет [10: 14–15]. Существует точка зрения и о том, что предел молодежного возраста – до 40 лет.

Автор данного исследования считает необходимым отнести к молодежи лиц в возрасте от 14 до 30 лет. Именно такой возраст выделяется и в статистических данных Судебного департамента при Верховном Суде РФ о количестве осужденных в Российской Федерации.

В связи с изложенным, *целью исследования* является сформулирование и теоретическое обоснование новых предложений по изучению с использованием дистанционных технологий в условиях пандемии Covid-19 профилактики преступлений несовершеннолетних и поиска решений, связанных с социально-экономическим обоснованием уголовной ответственности несовершеннолетних и молодых преступников.

Научная новизна работы состоит в том, что она представляет собой актуальное исследование проблем изучения социально-экономических причин и криминологических аспектов преступности молодежи и несовершеннолетних с использованием дистанционных технологий в период пандемии COVID-19 с учетом внесения новых изменений и дополнений в действующее российское законодательство. На основе осуществлённого исследования излагается целесообразность регулярно совершенствовать имеющиеся способы предупреждения, меры противодействия преступности молодежи и правонарушениям несовершеннолетних, принимая во внимание современные тенденции, имеющиеся причины и условия делинквентного и аддиктивного поведения несовершеннолетних учащихся. В связи с этим автор предлагает концепцию решения проблемы предупреждения нарушений законодательства об охране в сфере компьютерной информации. Родителям рекомендуется установить на свои компьютеры программу «Родительский контроль», которая будет блокировать доступ к «опасным» сайтам. Это предотвратит нарушение закона в Интернете. Кроме того, родителям предлагается установить пароль на свой компьютер, чтобы предотвратить доступ молодых людей к охраняемой законом информации.

Обоснованность и достоверность выводов и результатов исследования основана на анализе отечественного нормативно-правового материала и трудов российских и зарубежных авторов. Работа вносит новый вклад в развитие правового образования.

1.2. *Литературный обзор.* Различные исследования (А. Коэна [8], Н.В. Бородиной, И.А. Мушкиной, О.П. Садиловой [1: 31–37]), Э.В. Зауторовой [6: 52–55], А.Д. Гонеева, Н.И. Лифинцевой, Н.В. Ялпаевой [2: 133–175], И.А. Горьковой [3: 265–276], О.Э. Роговой [14: 13], психологов Т.Ю. Овсянниковой, И.Н. Рахманиной, С.Б. Тайсаевой [13: 51]) показывают, что уже у четыр-

надцати- и пятнадцатилетних правонарушителей обнаруживаются первые признаки деформации личности [10: 14–15; 11: 67].

Число правонарушений лицами в возрасте от 14 до 17 лет растёт вследствие доступности не только алкоголя, но и наркотических средств, фактов жестокого обращения с несовершеннолетними.

Социальную базу преступности молодежи и несовершеннолетних расширяет низкий прожиточный минимум и резко увеличившийся уровень безработицы вследствие введенных против Российской Федерации странами Запада ограничительных экономических мер (так называемых «санкций») и пандемии новой коронавирусной инфекции Covid-19. Вокруг рынка сложились и активизируются криминальные отношения. Возросла криминализация экономической деятельности.

Криминологические причины и условия молодежной преступности правильно раскрыл А.И. Алексеев – это экономические диспропорции, имеющие криминальные фактические экономические последствия [9: 225–226].

Методы/ Методологические основания

Методы и методики исследования. Методами исследования выступают: общенаучные методы познания (формально-логический, системный); специальные (сравнительно-правовой и др.), теоретические (анализ; синтез; обобщение); эмпирические (изучение нормативной и учебно-методической документации).

Методологическую основу исследования составили базирующиеся на использовании диалектико-материалистического учения диалектический метод познания, а также общенаучные (системно-структурный анализ, формально-логический, системный) и специальные (сравнительно-правовой и др.) методы познания

Эмпирическую источниковедческую доказательную базу статьи составили: научная литература, учебники по современной дидактике, криминологии, Уголовный кодекс Российской Федерации и нормативные документы, регламентирующие вопросы ответственности соответственно молодых преступников и несовершеннолетних правонарушителей.

Результаты исследования. Таким образом, мы выяснили, и результаты исследования позволяют говорить о том, что молодежь можно определить как относительно самостоятельную демографическую группу лиц в возрасте от 14 до 30 лет, обладающую специфическими свойствами и признаками.

В целях предупреждения молодежной преступности необходима выработка финансово-экономического обоснования увеличения государственного финансирования на развитие сферы досуга, активное приобщение детей и подростков к занятию физической культурой и спортом, на повышение профессионализма работы педагогов, работников правоохранительных органов.

Отмеченная выше пандемия новой коронавирусной инфекции Covid-19, накопленные временем различные технологии и методики обучения праву, предполагающие непосредственное взаимодействие субъектов правового образования, вызвали к жизни общемировую проблему обязательного дистанцирования субъектов образования.

Именно «дистанционное образование» как источник непрерывного двигателя образования в мире, легло в основу решения мировой проблемы изоляции субъектов образования в период пандемии вируса COVID-19.

Вслед за происходящими событиями в мире, связанными с распространением новой коронавирусной инфекции COVID-19, в законодательство Российской Федерации стали вноситься многочисленные изменения. Вследствие принятия Указа Президента РФ от 25 марта 2020 г. № 206 «Об объявлении в Российской Федерации нерабочих дней» [16], Приказа Минпросвещения России: от 17 марта 2020 г. № 104 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих программы начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательные программы среднего профессионального образования, соответствующего дополнительного профессионального образования в Российской Федерации» [12]. Все обучающиеся в российских вузах иностранцы, находившиеся на территории Российской Федерации, были переведены на дистанционное обучение в связи с распространением коронавирусной инфекции и необходимостью охраны жизни и здоровья граждан.

С каждым новым указом Президента РФ в России проводится мониторинг всех сфер профессиональной деятельности, в том числе и сфера образования в Российской Федерации терпит большое количество изменений. Был полностью изменен формат проведения образовательного процесса с «живого», контактного на дистанционный. В результате внезапной вспышки распространения вирусной инфекции COVID-19 длительное применение дистанционных технологий в сфере образования без предварительной подготовки к этому может повлиять на качество современного образования в Российской Федерации. Ученые-специалисты научно-исследовательского центра систем оценки и управления качеством образования ФИРО Российской академии народного хозяйства и гражданской службы (РАНХиГС) сделали прогноз об ухудшении качества образования в России по истечении 3-6 месяцев после перехода на дистанционное обучение в условиях пандемии коронавируса COVID-19.

Историко-педагогический анализ проблем обучения уголовному праву и криминологии и в целом развития в области дистанционного образования демонстрирует наличие опыта использования систем дистанционного обучения в мире. В США для всех категорий обучающихся, а также для иностранных студентов, доступна дистанционная форма получения образования. Более половины ключевых университетов США используют технологии дистанционного обучения. К таким университетам можно причислить: Бостонский университет, Калифорнийский университет в Беркли, Технологический институт Джорджии, Университет штата Вашингтон и другие.

Результат внедрения таких технологий позволяет избежать перевода сотрудников в учебный центр, сэкономить время, не допустить нарушения трудового законодательства.

Во всем мире найти работу по специальности, направлению бакалавриата и (или) профилю подготовки, предлагаемым образовательными организациями, стало сложнее.

Компания предъявляет требования, чтобы сотрудник профессионально выполнял определенный набор обязанностей, устанавливаемых нормативными правовыми актами, в том числе, локальными актами предприятия, организации или учреждения. Поэтому человек сам заинтересован обращаться в правовые академии, юридические институты, которые предоставляют знания в пределах их профессиональной направленности, компетенции и текущих рабочих задач, что соответствует его официальным обязанностям.

Факторы и условия, которые важны для достижения наилучших результатов в сфере дистанционного правового образования: обеспечение современной компьютерной базой; качественный доступ в интернет для студентов дистанционного обучения; наличие преподавателей, которые имеют неплохой образовательный арсенал и навыки в дистанционном обучении уголовному праву и криминологии; хорошая подготовка к дистанционному обучению праву; наличие подготовленных координаторов или специалистов; систематическое проведение дистанционных занятий по юридическим дисциплинам; моральные и материальные стимулы для дистанционной образовательной деятельности.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что социальная позитивная результативность дистанционного правового обучения зависит от: свойств взаимного влияния педагога и ученика на дистанции.

Итак, основываясь на вышеизложенном, мы можем сказать, что процесс глобализации экономики непосредственно затрагивает процесс глобализации образования. В современном мире в период пандемии коронавируса COVID-19 все больше прослеживаются тенденции к дистанционному образованию. Образование в странах Европы и США также ориентировано на международные проекты: MBA – School of Management, Erasmus, ЭСПРИТ, ТЕМПУС и др. Это позволяет студентам быть мобильными в международном образовательном пространстве и быть востребованными по международным стандартам в той или иной стране. Помимо всего прочего, дистанционное правовое образование позволяет развивать корпоративные отношения и компетенции сотрудников в конкретных компаниях любого уровня в условиях полной изоляции из-за общемировой проблемы пандемии COVID-19. Дистанционное обучение позволяет снять информационные барьеры между любыми субъектами правового образования.

Курс дистанционного обучения состоит из учебных блоков, разработанных на основе дидактической системы, которая обеспечивает следующие функции (А.И. Кибзун, С.Н. Каролинская, Р.И. Шаюков) [7: 29–36]: материально-техническое и методическое обеспечение групп авторов, разрабатывающих обучающие материалы для последующего их распространения на виртуальных платформах дистанционного правового образования: уголовному праву и криминологии, в частности, и т. д. (как это делает А.В. Хуторской на носителях, по радио и телевидению) [17: 444].

Вместе с тем, проблема заключается в том, что в сети Интернет обучающиеся нередко совершают нарушение законов и иных нормативных правовых актов.

В последнее время на агрессии обучающихся младше 18 лет и проблеме кибербезопасности в киберпространстве акцентируется взгляд рядом психологов (Б.Б. Айсмонтасом, Н.В. Жуковой, М.К. Макеевым). «В офлайн-жизни подростки ... попадают в неприятные ситуации (7 %), имеют опасный онлайн-контакт (23 %), при использовании сайтов соцсетей подвергаются кибербуллингу (52 %)» [5: 126] («буллинг» от глагола to bully (англ.) – грозить, запугивать, страшать. Bulling – запугивание, травля. И.С. Кон формулирует его как «запугивание, физический или психологический террор, нацеленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе». «Кибербуллинг ... может иметь, по свидетельству Е.Г. Дозорцевой и Д.В. Кирюхиной, замещающий характер и включать в себя элементы фантазии (представления кибербуллера о реакции жертвы), что сближает его с иллюзорно-компенсаторными свойствами аддиктивного поведения» [4: 86]. Данное обстоятельство позволяет И.А. Горьковой задуматься о разработке способов реализации «кибергигиены» [3: 265–275], охране несовершеннолетних от исходящей в интернете агрессии.

Заключение.

Так, несовершеннолетние и молодые люди имеют реальную возможность приобретения доступа к охраняемой законом компьютерной информации. Такая информация, как правило, представляет собой сведения о лицах, предметах, фактах, событиях, явлениях и процессах, которые находятся под охраной закона. Статья 272 Уголовного кодекса Российской Федерации «Неправомерный доступ к компьютерной информации» устанавливает уголовную ответственность за неправомерный доступ к охраняемой законом компьютерной информации, если это деяние повлекло уничтожение, блокирование, модификацию либо копирование компьютерной информации. Такая ответственность грозит лицам, достигшим возраста шестнадцати лет. Субъект данного преступления общий.

Но если для получения подобной информации, охраняемой законом (которая является предметом преступления, предусмотренного статьей 272 Уголовного кодекса РФ), молодым людям нужно на просторах интернета обладать действительно «хакерскими» знаниями, то возможность получения данной информации, например, с рабочего компьютера родителей или иных близких лиц, которые владеют этой информацией в связи с осуществлением ими своих трудовых обязанностей, видится вполне реальной. Но что делать, если в доме имеется только один компьютер и в период самоизоляции или дистанционного обучения действуют правовые запрет и ограничения на свободу передвижения и нет возможности посетить библиотеку или компьютерный салон.

Для профилактики социально опасного поведения несовершеннолетних и молодежи во время дистанционного обучения в период пандемии, прежде всего, необходимо предвосхитить это социально опасное поведение лиц молодого возраста на просторах интернета, а также принять ряд превентивных мер по предотвращению доступа детей и молодежи к информации, охраняемой законом, находящейся на внешнем носителе, в компьютерной памяти или компьютерной сети.

Профилактике правонарушений несовершеннолетних и молодежи способствуют и своевременно принятые меры поддержки от государства, которые включают в себя назначение и выплату дополнительных социальных стипендий, а также предоставление иной материальной помощи студентам.

Чтобы предотвратить возможность доступа лиц молодого возраста к информации, охраняемой законом, с рабочего компьютера их родных и (или) близких, которые владеют этой информацией в связи с осуществлением ими своих трудовых обязанностей, необходимо поставить пароль на первую учетную запись, где хранится охраняемая законом информация, чтобы посторонние лица не могли получить к ней доступ, а также создать вторую учетную запись для прочих пользователей.

Таким образом, для предотвращения социально опасного поведения несовершеннолетних и молодежи во время дистанционного обучения в период пандемии необходимо усилить контроль над использованием ими компьютеров, для чего могут помочь вышеуказанные компьютерные программы.

Итак, мы выяснили, что молодежь можно определить как относительно самостоятельную демографическую группу лиц в возрасте от 14 до 30 лет, обладающую специфическими свойствами и признаками. Они позволяют говорить о том, что молодежь выступает объектом для криминологического исследования.

Факторы и условия, которые важны для достижения наилучших результатов в сфере дистанционного правового образования: обеспечение современной компьютерной базой; качественный доступ в интернет для студентов дистанционного обучения; наличие преподавателей, которые владеют большим арсеналом образовательных средств и глубокими навыками в дистанционном обучении праву; хорошая подготовка к дистанционному обучению праву; наличие подготовленных координаторов или специалистов; систематическое проведение дистанционных занятий по юридическим дисциплинам; моральные и материальные стимулы для дистанционной образовательной деятельности.

Социальная позитивная результативность дистанционного правового обучения зависит от: качества взаимодействия преподавателя и обучающегося на расстоянии; технологий правового обучения, которые доступны в применении посредством использования средств цифровизации; эффективности применяемых средств обучения праву; эффективности обратной связи.

Литература

1. Бородина Н.В., Мушкина И.А., Садилова О.П. Анализ отечественного и зарубежного опыта в профилактике делинквентного поведения подростков // *Путь науки*. – 2014. – Т. 2. – № 9 (9). – С. 31–37 <http://elibrary.ru/item.asp?id=22509970>.
2. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. *Основы коррекционной педагогики* / под ред. В.А. Слостенина. – 2-е изд., перераб. – М.: Академия, 2011. – С. 133–175. – 272 с.
3. Горьковая И.А. Направления профилактики противоправного поведения подростков в России // *Психология человека в образовании*. – 2020. – Т. 2. – № 3. – С. 265–276.
4. Дозорцева Е.Г., Кирюхина Д.В. Кибербуллинг и склонность к девиантному поведению у подростков // *Прикладная юридическая психология*. – 2020. – № 1 (50).
5. Жукова Н.В., Айсмонтас Б.Б., Макеев М.К. *Цифровое детство: новые риски и новые возможности* // *Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений разви-*

тия у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие / под ред. О.Н. Усановой. Сборник материалов I Международной междисциплинарной научной конференции 17–18 апреля 2019 г. – М.: Когито-Центр, 2019.

6. Зауторова Э.В. К вопросу о коррекции и профилактике девиантного поведения подростков // Образование и наука в России и за рубежом. – 2018. – № 9 (44). – С. 52–55.

7. Кибзун А.И., Каролинская С.Н., Шаюков Р.И. Система дистанционного обучения математическим дисциплинам в ВУЗе // Вестник компьютерных и информационных технологий. – 2006. – № 4. – С. 29–36.

8. Cohen A.K. *Delinquent Boys. The Culture of the Gang*. – New York, 1955. – 198 p.

9. Криминология. Курс лекций / А.И. Алексеев. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Центр юрид. лит. «Щит», 2012. – 331 с.

10. Куценко В.А. Молодое поколение. Образование. Выбор профессии, карьера. – М., 1993. – С. 14–15.

11. Муравьев В.В. Уголовно-правовые и криминологические аспекты рецидивной преступности молодежи: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08: – Н. Новгород, 2001. – 181 с.

12. Приказ Министерства просвещения России от 17 марта 2020 г. № 104 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих программы начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательные программы среднего профессионального образования, соответствующего дополнительного профессионального образования и дополнительные общеобразовательные программы в условиях распространения новой коронавирусной инфекции в Российской Федерации» // Официальный интернет-портал правовой информации: pravo.gov.ru (дата обращения: 6.02.2022)

13. Рахманина И.Н., Овсянникова Т.Ю., Тайсаева С.Б. Особенности нейропсихологического пространства подростков с отклоняющимся поведением // Вестник психотерапии. – 2019. – № 72 (77). – С. 46–57.

14. Рогова О.Э. Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних. 2019. – С. 13. – 54 с. <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/10962/2/Rogova.pdf> (дата обращения 10.04.2021).

15. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ. – М.: Проспект, 2022. – 272 с.

16. Указ Президента РФ от 25 марта 2020 г. № 206 «Об объявлении в Российской Федерации нерабочих дней» // Официальный интернет-портал правовой информации: pravo.gov.ru (дата обращения: 6.02.2022).

17. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. Серия «Учебник нового века». – Санкт-Петербург: Изд. «Питер», 2001. – 544 с. с илл.

УДК 371.1

**Ф.Ш. Мухаметзянова, д.п.н., профессор, член.-корр РАО,
Г.А. Шайхутдинова, к.п.н., доцент,
Казанский государственный институт культуры,
Казанская государственная консерватория им. Н.Г. Жиганова,
Казань, Россия**

ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Актуальность проблемы сохранения нравственных ценностей, принципов гуманитарного образования личности стоит сегодня остро не только в России, но и в мировом сообществе. Гуманитарное образование – это не только формирование современной системы научных знаний, но в первую очередь формирование ценностных ориентиров в нравственном измерении. Трансформация ценностных ориентаций приводит к дезориентации личности человека, которая со временем только усиливается. Современный неоднозначный социально-культурный ландшафт, который окружает человека, обрушивается

со всей силой при поддержке СМИ и Интернета на человеческое сознание и он живет с ощущением, что на него «влияет все прошлые события по – новому, ибо прошлое возвращается к нам с новой силой. Мы оказались в ситуации, которую можно назвать «скачком времени» [3]. Современное общество не воспринимают жизнь так, как в прошлом, оно не ощущает такую тесную взаимосвязь с миром идей, искусства и ценностей» [3]. Важно понимать, что у каждого общества и каждой эпохи существует своя собственная специфическая установка по отношению к прошлому, настоящему и будущему, которые мешают адекватно оценить реальную ситуацию «здесь и сейчас». С этой точки зрения, современное образование и его субъекты являются отражением принципов гуманитарного образования, которое выполняет глобальную функцию – развитие нравственности в обществе.

Поскольку ценностные ориентации рассматриваются как понятие, определяющее принципы, вносящие планомерность в личное и групповое восприятие, отношения и поведение в социальных ситуациях, то можно сделать вывод, что их смена связана с изменением жизненных смыслов, руководствуясь которыми члены общества в своей повседневной жизни, формируют новые модели поведения в разных сферах жизнедеятельности, в том числе и образования. Они могут быть устойчивыми и постоянными, маневренными и подвижными, при этом устойчивость ценностных ориентаций имеет в целом динамический характер. История доказывает, что даже в период стагнации, ценностные ориентации подвергаются пусть продолжительной, но трансформации. А в период революционных перемен ценностные ориентации чаще всего становятся радикальными, вступающими в острое противоречие с традиционными устоями, и этот процесс может носить нерегулируемый характер. Таким образом, можно сделать вывод, что ценностные ориентации в XXI веке трансформируются, при этом по-прежнему присутствуют в качестве основополагающих, традиционные ценности. Роль образования в сохранении основополагающих ценностей трудно переоценить.

Цель статьи. В статье авторы раскрывают через принципы и содержание социально-правового образования некоторые аспекты гуманитарной составляющей в подготовке педагогов. Необходимость активизации гуманитарной составляющей в подготовке педагогов обусловлена потребностью современного общества в расширении масштабов гуманитарной деятельности на основе гуманитарного мышления.

Методы исследования. Теоретические – анализ психологической и педагогической и методической литературы по проблеме исследования. Исследование проводилось на базе Института развития образования Республики Татарстан. **Результаты и выводы исследования.** В статье раскрыты принципы социально-правового образования, обеспечивающих формирование модулей социальной и правовой направленности в структуре подготовки педагогов в вузе и системе повышения квалификации. Определено, что гуманитарная составляющая в подготовке педагогов в контексте социально-правового образования обеспечивает развитие социальной ответственности, формирование профессионально-правовой компетентности, готовность к реализации гуманитарного поведения в условиях социальных кризисов, террористических угроз и т. д., а также готовность нести ответственность за свое взаимодействие в социуме.

Ключевые слова: гуманитарная составляющая, повышение квалификации, социально-правовое образование, педагог.

*F.Sh. Mukhametzyanova, PhD (Doctor of Pedagogic Sciences), Professor,
corresponding member of RAE,
G.A. Shaykhutdinova, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent
Kazan State Institute of Culture,
N. G. Zhiganov Kazan State Conservatory,
Kazan, Russia*

HUMANITIES COMPONENT IN TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF SOCIO-LEGAL EDUCATION

Abstract. *Today the problem of preserving moral values and principles of liberal education in the individual is acute not only for Russia, but also for the global community. Education in the humanities is not only forming a modern system of scientific knowledge. First of all, it is forming value beacons in the moral dimension. Value system transformation leads to disorientation of the human personality, which aggravates with the lapse of time. The ambiguous contemporary socio-cultural landscape surrounding people pounces on the human consciousness with all its might supported by mass media and Internet. As a result we live with the feeling of “being influenced by all the past events in a new way, since the past returns to us with renewed vigour. We have found ourselves in a situation which can be called a ‘time slip’ [3]. The contemporary society no longer perceives life as it did in the past, it doesn’t sense such a strong correlation with the world of ideas, art and values” [3]. It is important to understand that every society and every epoch has its own specific paradigm relating to the past, present and future, which gets in the way of adequate assessment of the actual situation “here and now”. From this perspective, the contemporary education and its subjects are the reflection of principles of the liberal education, which performs the global function of morality enhancement in society.*

Since the value beacons are considered as a notion determining principles, which bring consistency in individual and group perception, relationships and behaviour in social situations, one can make a conclusion that their shift is connected with changes in life purposes, which members of society rely upon in their everyday life when forming new behaviour patterns in different spheres of vital activities, including education. They can be sustainable and permanent, mobile and flexible. In the meantime, the stability of the value beacons is generally dynamic in nature. History proves that even in a period of stagnation, value orientations undergo a long, but transformation. Alternatively, in the period of revolutionary changes the value beacons predominantly become radical and acutely contradict traditional living principles, and this process can be uncontrollable in nature. In such a way, it may be concluded that the value beacons are transforming throughout the XXI century, while traditional values still exist as fundamental. Thus, it is difficult to overestimate the importance of education for preserving the core values.

Purpose of the Article. *In this article the authors unveil certain aspects of the humanities component in teacher training through principles and content of socio-legal education. The necessity to activate the humanities component in teacher training is conditioned on the contemporary society’s demand for expanding the range of humanities-related activities on the basis of humanities-oriented way of thinking.*

Research Methods. *Theoretical – analysis of psychological and pedagogical and methodological literature on the problem of research. The study was conducted on the basis of the Institute of Education Development of the Republic of Tatarstan. Results and conclusions of the study.* *The article reveals the principles of social and legal education that ensure the formation of modules of social and legal orientation in the structure of teacher training at the university and the system of advanced training. It is determined that the humanitarian component in the training of teachers in the context of socio-legal education ensures the development of social responsibility, the formation of professional and legal competence, readiness to implement humanitarian behavior in conditions of social crises, terrorist threats, etc., as well as readiness to be responsible for their interaction in society.*

Keywords: *humanitarian component, professional development, social and legal education, teacher.*

Введение. Современное педагогическое образование России находится на этапе активного реформирования и развития. В связи с вступлением в силу с 1 сентября 2022 года нового стандарта учителя (в соответствии с Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ), предназначенного только для школьных учителей, допуском студентов педагогических вузов к работе в школе и внедрение типовых учебных программ, изменения в подготовке педагогов необходимы. Введение нового стандарта связано с утвержденными в 2021 году новыми наименованиями квалификаций и требований к ним. Также выявлено несоответствие прежнего стандарта федеральному проекту «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика РФ». Все вышесказанное обуславливает введение инноваций в образовательное пространство. Очевидно, что педагогические вузы становятся площадками для развития педагогических инноваций в системе общего образования, поэтапно реализуя проекты, направленные на выстраивание индивидуальных образовательных траекторий и проектной деятельности обучающихся, внедрение информационно-коммуникационных технологий, формирование инновационных образовательных систем.

Теоретический анализ литературы. Для проведения исследования, в качестве теоретико-методологической основы использованы гуманитарный и социокультурный подходы. Были проанализированы труды Гершунского Б.С., Зинченко В.П., Козырева В.А., Слостенина В.А., Тряпицыной А.П. и др.) [2,4], а также Асмолова А.Г. [1], Гусельцевой М.С. и др., подтверждающие необходимость развития гуманитарного образования для педагогов, способного обеспечивать сохранение уникальности, единичности, неповторимости социокультурной образовательно-воспитательной деятельности, сохранить ценности отечественного образования, безопасность образовательно-воспитательного процесса и развивать нравственно-ценностные ориентиры у субъектов образования.

Методы исследования. Теоретические – анализ психологической и педагогической и методической литературы по проблеме исследования. Исследование проводилось на базе Института развития образования Республики Татарстан.

Результаты исследования. Одним из реальных механизмов реализации государственных задач, и прежде всего в плоскости духовной безопасности, является гуманитарная подготовка – важнейший социальный институт трансляции культурных ценностей, норм, идеалов, форма воспроизводства национально-культурного мира, обеспечивающая формирование гуманитарной компетентности личности педагога XXI века как интегративного личностного образования, включающего способность и готовность оперировать общими компетенциями во взаимосвязи с профессиональными в контексте их гуманитарной направленности.

Гуманитарная составляющая в подготовке педагогов в контексте социально-правового образования строится на следующих принципах:

Принцип единства педагогической и социально-правовой подготовки, обеспечивающий процесс развития профессиональной компетентности педаго-

га, присвоения традиционных и актуальных социальных норм и правил, осознание сущности социального и правового аспекта в образовании.

Принцип мотивационной направленности на развитие гуманитарного поведения, способствующего активному участию педагогов в общественно-полезной деятельности, связанной с формированием социальной ответственности у субъектов образования, основанной, в том числе и на правовых знаниях.

Принцип диверсификации, связанный с многоуровневостью гуманитарной подготовки личности на основе сокращения сроков подготовки (например, в условиях повышения квалификации), а также с учетом приоритета социального или правового знания.

Введение данных принципов в проектирование содержания гуманитарной подготовки педагогов обеспечит проектирование новых модулей или расширение имеющихся за счет включения знаний по теории и практике социально-правового образования. Рассмотрим вышеназванные принципы подробнее.

С точки зрения гуманитарного подхода процесс развития профессиональной компетентности рассматривается со следующих позиций:

– проблема развития профессиональной компетентности с учетом социально-правовых знаний расширит компетентность современного педагога и наполнит ее гуманитарным знанием;

– социально-правовое образование в подготовке педагогов может рассматриваться как: знаковое (связь знания и формы представления этого знания). Очевидно, что современный педагог должен обладать знаниями в области права (правовое образование) и обеспечения безопасности обучающегося (социальная ответственность).

– процесс развития профессиональной компетентности может рассматриваться как персонифицированный (связь знания с личностью педагога); как факторный (связь явления и знания с текущей социально-экономической и политической ситуацией), как парадигмальный процессы (связь знания с современными парадигмами развития общества).

Принцип единства педагогической и социально-правовой подготовки обеспечивает включение разных форм обучения в образовательный процесс педагога с целью формирования у него гуманитарной компетенции (новая форма подачи правового знания, теория и практика обеспечения безопасности обучающегося в учебно-воспитательном процессе. Обеспечение введения данных модулей в подготовку педагогов может быть осуществлено за счет разработки онлайн-лекций, семинаров, вебинаров, тренингов, кейсов и упражнений, (преимущественно дистанционных), по вышеназванным направлениям. Сегодня социальная и правовая ответственность как никогда стали актуальны в образовании. И в первую очередь это связано с растущей демократизацией общества, обращение к праву как категории свободы для человека, владение правовой информацией всех субъектов образования, отстаивание своих прав, в том числе и детей и родителей, опекунов и т. д. Все это накладывает особый отпечаток на социально-правовую ответственность и указывает на необходимость ее формирования и в вузе, и в последующих формах формального и неформального образования уже действующих педагогов.

Принцип мотивационной направленности направлен на активное участие педагогов в общественно-полезной деятельности, связанной с формированием социальной ответственности у субъектов образования, основанной, в том числе и на социально-правовых знаниях.

Гуманитарная подготовка педагога предполагает включение в его образовательный (самообразовательный) процесс концептуальной модели гуманитарного знания, обеспечивающей не только развитие гуманитарной культуры, но и главные гуманитарные ценности нашего общества.

Таким образом, гуманитарный и социокультурный подходы (Гершунский Б.С., Зинченко В.П., Козырев В.А., Слостенко В.А., Тряпицына А.П., Асмолов А.Г., Гусельцева М.С. и др.) обеспечивают гуманизацию процесса подготовки педагога путем:

- развития и совершенствования ценностей российского общества, культуры и искусства;
- постановки в центр внимания в образовательном процессе неповторимой целостной личности студента;
- признания его в праве на всестороннее и непрерывное развитие в разных сферах учебно-познавательной, а затем и профессиональной деятельности;
- рассмотрение в качестве критерия результативной гуманитарной подготовки максимально возможное раскрытие творческого потенциала обучающегося.

Существенную роль для более активного включения гуманитарного и социокультурного подходов в процесс профессиональной подготовки педагогов играет возможность обеспечения профессионального развития будущего педагога как гуманитарной личности, обладающей высоким уровнем профессиональной культуры правовой и социальной ответственности, сформированных на основе гуманитарной образованности, самоактуализации, принятия нового опыта.

Принцип диверсификации связан с многоуровневостью гуманитарной подготовки педагога на основе сокращения ее сроков (например, в условиях повышения квалификации), а также с учетом приоритета социального или правового знания.

Специфика современного высшего образования в настоящее время во многом определяется нелинейностью его развития, которая не позволяет выстраивать убедительные тренды, характеризующие его даже среднесрочные перспективы. Очевидно, что необходимо уходить от трендов – доминантов, как в недавнем времени нам представляли цифровизацию образования. Эту нелинейность характеризует ряд признаков. Нарастание процессов перехода от линейного варианта развития к нелинейности выражается в возрастающей сложности, многоструктурности, парадоксальной динамичности, функциональной амбивалентности, гибкости, ситуативности реагирования на внешние и внутренние вызовы, повышенной чувствительностью к влиянию даже слабых связей, открытости, высокой роли самоорганизации, веером альтернатив и сценариев развития. Последствия нелинейных процессов могут быть двух видов – видимые и латентные, которые трудно предвидеть, предсказать и тем более нейтрализовать их негативные последствия. К таким латентным процессам, ко-

торые трудно предвидеть, предсказать и тем более нейтрализовать их негативные последствия относится слабая и недостаточная гуманитарная подготовка.

Недостаточность или сокращение часов на гуманитарную подготовку педагогов уже отрицательно сказывается на общем качестве образования. Огромное внимание на государственном уровне сегодня уделяется воспитанию, формированию патриотизма у подрастающего поколения, сохранению традиционных ценностей российского общества и др., принят ряд государственных программ, концепций и педагог находится в центре всех названных процессов. Для решения задач воспитания педагог должен само обладать гуманитарным мышлением и гуманитарным поведением.

В современной России существует проблема формирования социальной ответственности, развития правового образования, которые являются едва ли не важнейшим условием успешного и в экономическом и в социальном плане развития страны на стратегическую перспективу. Социальная ответственность – гарантия качественного и безопасного образования детей, правовое образование – обеспечение современного правового поля всех процессов, происходящих в образовании.

Разумеется, что контрольный пакет мер по повышению качества образования находится в руках федеральных органов управления образованием через законодательство, совершенствование федеральных образовательных и профессиональных стандартов, переход к ступенчатой системе среднего – высшего образования, бюджетное финансирование, систему контроля и др. Однако, в современных условиях имеются и определенные возможности влияния на качество высшего образования на уровне ведущих университетов, институтов развития образования, связанных с подготовкой педагогов к профессиональной деятельности.

Заключение. Таким образом, гуманитарная составляющая в подготовке педагогов в контексте социально-правового образования обеспечивает:

- развитие социальной ответственности;
- формирование профессионально-правовой компетентности;
- готовность к реализации гуманитарного поведения в условиях социальных кризисов, необходимости безопасности жизнедеятельности, террористических угроз и т. д.
- готовность нести ответственность за свое взаимодействие в социуме.

Литература

1. Асмолов А.Г., Гусельцева М.С. Феноменология неадаптивной активности в культурно-исторической парадигме // *Культурно-историческая психология*. – 2008. – Том 4. – № 1. – С. 37–47.

2. Гершунский, Б.С. *Философия образования для XXI века* / Б.С. Гершунский. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.

3. Тоффлер Э. *Шок будущего: пер. с англ.* / Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557с.

4. Тряпицына, А.П. *Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования* / А.П. Тряпицына, С.А. Писарева. *Человек и образование*. – 2014. – ЛГ 3. – С. 4–12.

5. Asmolov A.G., Guseltseva M.S. *Phenomenology of nonadaptive activity in cultural and historical paradigm // Cultural-Historical Psychology*. – 2008. – Vol. 4. – No. 1. – Pp. 37–47.
6. Gershunskiy B.S. *Philosophy of education for the XXI century / B.S. Gershunskiy*. – Moscow: Russian Pedagogical Society, 2002. – 512 pp.
7. Alvin Toffler. *Future Shock: Translated from English / A. Toffler*. – Moscow: AST Publishers, LLC, 2002. – 557 pp.
8. Tryapitsyna A.P. *Modern methodological approaches to research of pedagogical education / A.P. Tryapitsyna, S.A. Pisareva. Chelovek I Obrazovanie*. – 2014. – LG 3. Pp. 4–12.

УДК 37.013.75

**Р.С. Наговицын, д.п.н., доцент,
Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко,
г. Глазов, Россия**
**А.Н. Сопин, заместитель директора,
Научно-технический центр «Механик»
г. Ижевск, Россия**
**Н.А. Поздеев, ассистент,
Т.Ф. Наговицына, старший преподаватель
Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко,
г. Глазов, Россия**

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ НА ОСНОВЕ РАЗЛИЧНЫХ АЛГОРИТМОВ МАШИННОГО ОБУЧЕНИЯ И НЕЙРОННЫХ СЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ORANGE

Аннотация. Проблема исследования. Внедрение технологий интеллектуального анализа результатов успеваемости и достижений обучающихся с помощью машинного обучения в последнее время становится наиболее актуальной, как одной из необходимых и эффективных инструментов для индивидуализации образовательно-воспитательного мониторинга подрастающего поколения. Это позволяет реализовать кластеризацию и классификацию процессов учебного и внеучебного воздействия на обучающихся со стороны педагогов для выявления зависимостей и связей между ними, анализа качества обучения для повышения его эффективности. Использование только статистических методов для анализа результатов педагогических исследований ограничивает надежность полученных данных, а применение методов машинного обучения и интеллектуального анализа данных существенно дополняет достоверность и повышает их интерпретируемость для дальнейшего их внедрения в педагогическую практику. Искусственные интеллектуальные системы позволяют обрабатывать большой объем персональной информации о каждом конкретном школьнике и студенте, что дает возможность отказаться от статистического усреднения в целях выработки стандартных условий учебного и внеучебного процессов, но при этом перейти именно к адаптивному подходу. Интеллектуальный анализ результатов педагогических исследований позволяет решить проблемы выявления достоверности выводов через понижение ресурсозатратности проведения мониторинга, быструю обратную связь и в отдельных случаях и снижение субъективного экспертного искажения. Исходя из вышеуказанного, целью исследования является: экспериментально доказать эффективность использования различных алгоритмов машинного обучения и нейронных сетей при реализации аналитической системы Orange для интеллектуального анализа педагогических исследований. В статье исследуется опыт Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, Удмуртского государственного университета и учреждения дополнительного образования «Механик» г. Ижевск. Методы исследования: теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения специальной научной и учебно-методической литературы в области реализации искусственного интеллекта в системе образования; рефлексивно-системный анализ обоснованной организации интел-

лектуального анализа данных на основе построения различных моделей машинного обучения. В качестве практических методов с использованием аналитической системы Orange апробированы следующие алгоритмы машинного обучения: линейная и логистическая регрессии, дерево решений и случайный лес, нейронные сети. В исследовании использованы данные 730 студентов, обучающихся на бакалавриате в организациях высшего образования, и 90 учащихся дополнительного образования. Для реализации эксперимента вся исследовательская выборка, состоящая из экспериментальной ($n=417$) и контрольной ($n=403$) групп, была разделена на несколько частей: тренировочную для обучения моделей машинного обучения, проверочную для корректировки и поиска наилучших параметров нейронной сети и алгоритмов и тестовую для оценивания работы построенных моделей на основе новых неизвестных для моделей данных. Выводы и рекомендации. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что использование различных алгоритмов машинного обучения и нейронных сетей при реализации аналитической системы Orange позволило реализовать интерпретируемый интеллектуальный анализ. В результате анализа данных экспериментальной и контрольной групп до и после реализации педагогического исследования выявлены закономерности по формированию компонентов, которые изначально не проявились в ходе статистической обработки. На основе классификации и кластеризации использование разработанных в исследовании интеллектуальных моделей позволило достоверно определить группы признаков, которые стали определяющими в эффективности эксперимента через «прозрачность» процесса в формировании каждого компонента индивидуально по каждой выборке испытуемых. В исследовании доказано, что интеллектуальный анализ дополняет точность и достоверность сравнения исследовательских групп до и после экспериментального вмешательства, наглядно показывая по каким компонентам и признакам существуют взаимосвязи и значимые различия. Результаты исследования могут быть использованы при проведении педагогических исследований обучающимися бакалавриата, магистратуры и аспирантуры для достоверности определения гипотезы исследования, индивидуализации экспериментального учебного и внеучебного воздействия на участников эксперимента и повышения точности обработки и интерпретируемости экспериментальных данных.

Ключевые слова: искусственный интеллект, анализ результатов, большие данные, педагогические исследования, система Orange.

*R.S. Nagovitsyn, Dr. PhD, Associate Professor
Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko
Glazov, Russia
A.N. Sopin, vice director,
Scientific and technical center "Mechanic"
Izhevsk, Russia
N.A. Pozdeev, assistant,
T.F. Nagovitsyna, senior lecturer
Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko
Glazov, Russia*

INTELLIGENT ANALYSIS OF THE RESULTS OF PEDAGOGICAL RESEARCH BASED ON VARIOUS MACHINE LEARNING ALGORITHMS AND NEURAL NETWORKS BASED ON THE ORANGE SYSTEM

Abstract: Research problem. The introduction of technologies for intellectual analysis of the results of academic performance and achievements of students with the help of machine learning has recently become the most relevant, as one of the necessary and effective tools for individualizing the educational monitoring of the younger generation. This allows you to implement clustering and classification of the processes of educational and extracurricular impact on students by teachers to identify dependencies and relationships between them, analyze the quality of education to im-

prove its effectiveness. The use of only statistical methods for analyzing the results of pedagogical research limits the reliability of the data obtained, and the use of machine learning and data mining methods significantly complements the reliability and increases their interpretability for their further implementation in pedagogical practice. Artificial intelligent systems allow processing a large amount of personal information about each specific schoolchild and student, which makes it possible to abandon statistical averaging in order to develop standard conditions for educational and extracurricular processes, but at the same time switch to an adaptive approach. Intellectual analysis of the results of pedagogical research allows solving the problems of identifying the reliability of conclusions by reducing the resource consumption of monitoring, quick feedback and, in some cases, reducing subjective expert distortion. Based on the foregoing, the aim of the study is: to experimentally prove the use of various machine learning algorithms and neural networks in the implementation of the Orange analytical system for the intellectual analysis of pedagogical research. The article examines the experience of the Glazov State Pedagogical Institute, Udmurt State University and "Mechanic". Research methods: theoretical methods, including the analysis of the subject of research based on the study of special scientific and educational literature in the field of the implementation of artificial intelligence in the education system; reflexive-system analysis of the reasonable organization of data mining based on the construction of various machine learning models. The following machine learning algorithms were tested as practical methods using the Orange analytical system: linear and logistic regression, decision tree and random forest, neural networks. The study used data from 730 students in higher education institutions and 90 additional education students. To implement the experiment, the entire research sample, consisting of experimental (n=417) and control (n=403) groups, was divided into several parts: a training one for training machine learning models, a test one for adjusting and finding the best parameters of the neural network and algorithms, and a control one. Conclusions and recommendations. The conducted research allows us to conclude that the use of various machine learning algorithms and neural networks in the implementation of the Orange analytical system made it possible to implement interpretable mining. As a result of the analysis of the data of the experimental and control groups before and after the implementation of the pedagogical research, patterns were revealed in the formation of components that did not initially appear during statistical processing. Based on classification and clustering, the use of the intellectual models developed in the study made it possible to reliably determine the groups of features that became decisive in the effectiveness of the experiment through the "transparency" of the process in the formation of each component individually for each sample of subjects. The study proved that intellectual analysis complements the accuracy and reliability of the comparison of research groups before and after the experimental intervention, clearly showing which components and features there are relationships and significant differences. The results of the study can be used when conducting pedagogical research by students for the reliability of determining the research hypothesis, individualizing the experimental educational and extracurricular impact on the participants in the experiment and increasing the accuracy of processing and interpretability of experimental data.

Keywords: artificial intelligence, results analysis, big data, pedagogical research, Orange system.

Проблема исследования

Внедрение технологий интеллектуального анализа результатов успеваемости и достижений обучающихся с помощью машинного обучения в последнее время становится наиболее актуальной, как одной из необходимых и эффективных инструментов для индивидуализации образовательно-воспитательного мониторинга подрастающего поколения [3]. Это позволяет реализовать кластеризацию и классификацию процессов учебного и внеучебного воздействия на обучающихся со стороны педагогов для выявления зависимостей и связей между ними, анализа качества обучения для повышения его эф-

фективности [4]. Использование только статистических методов для анализа результатов педагогических исследований ограничивает надежность полученных данных, а применение методов машинного обучения и интеллектуального анализа данных существенно дополняет достоверность и повышает их интерпретируемость для дальнейшего их внедрения в педагогическую практику [5]. Искусственные интеллектуальные системы позволяют обрабатывать большой объем персональной информации о каждом конкретном школьнике и студенте, что дает возможность отказаться от статистического усреднения в целях выработки стандартных условий учебного и внеучебного процессов, но при этом перейти именно к адаптивному подходу [2]. Интеллектуальный анализ результатов педагогических исследований позволяет решить проблемы выявления достоверности выводов через понижение ресурсозатратности проведения мониторинга, быструю обратную связь и в отдельных случаях и снижение субъективного экспертного искажения.

Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: экспериментально доказать эффективность использования различных алгоритмов машинного обучения и нейронных сетей при реализации аналитической системы Orange для интеллектуального анализа педагогических исследований.

Методы исследования

В статье исследуется опыт Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, г. Глазов, Удмуртского государственного университета и учреждения дополнительного образования «Механик» г. Ижевск. Методы исследования: теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения специальной научной и учебно-методической литературы в области реализации искусственного интеллекта в системе образования; рефлексивно-системный анализ обоснованной организации интеллектуального анализа данных на основе построения различных моделей машинного обучения. В качестве практических методов с использованием аналитической системы Orange апробированы следующие алгоритмы машинного обучения: линейная и логистическая регрессии, дерево решений и случайный лес, нейронные сети. В исследовании использованы данные 730 студентов, обучающихся на бакалавриате в организациях высшего образования, и 90 учащихся дополнительного образования. Для реализации эксперимента вся исследовательская выборка, состоящая из экспериментальной ($n=417$) и контрольной ($n=403$) групп, была разделена на несколько частей: тренировочную для обучения моделей машинного обучения, проверочную для корректировки и поиска наилучших параметров нейронной сети и алгоритмов и тестовую для оценивания работы построенных моделей на основе новых неизвестных для моделей данных [1].

Статистический анализ: обработка результатов исследования проводилась с помощью статистической программы SPSS Statistics 20. Достоверность различий результатов определяли с помощью Хи-квадрат (χ^2) при $p<0,01$ и $p<0,05$. Выбор данного статистического метода был основан на том, что данные экспериментальной и контрольной выборок распределяются более чем на две категории, в нашем случае на три уровня: высокий, средний и низкий. Ма-

тематико-статистическая обработка проводилась между данными каждой выборки по каждому компоненту «А» и «Б» до и после экспериментального вмешательства.

Результаты исследования

На первом этапе исследования для реализации экспериментального исследования были использованы уже полученные ранее данные по двум компонентам «А» и «Б», каждый из которых дифференцировал респондентов по трем уровневым группам. Полученные данные были статистически обработаны на основе метода χ^2 (табл. 1):

Таблица 1

Результаты математико-статистической обработки данных по компонентам «А» и «Б»

| Компоненты | А | | | Б | | |
|------------------|---|---------|--------|--|---------|--------|
| | Высокий | Средний | Низкий | Высокий | Средний | Низкий |
| Этап | До эксперимента | | | | | |
| ЭГ (n=417) | 59 | 133 | 225 | 94 | 176 | 147 |
| КГ (n=403) | 66 | 148 | 189 | 103 | 139 | 161 |
| χ^2 (ЭГ-КГ) | p > 0.05 (5.991), $\chi^2 = 4.085$ | | | p > 0.05 (5.991), $\chi^2 = 5.156$ | | |
| Этап | После эксперимента | | | | | |
| ЭГ (n=417) | 145 | 212 | 60 | 205 | 174 | 38 |
| КГ (n=403) | 98 | 181 | 124 | 166 | 159 | 78 |
| χ^2 (ЭГ-КГ) | p < 0.01 (9.21), $\chi^2 = 33.567$ | | | p < 0.01 (9.21), $\chi^2 = 18.335$ | | |
| χ^2 (ЭГ-ЭГ) | p < 0.01 (9.21), $\chi^2 = 149.871$ | | | p < 0.01 (9.21), $\chi^2 = 105.44$ | | |
| χ^2 (КГ-КГ) | p < 0.01 (9.21), $\chi^2 = 23.052$ | | | p < 0.01 (9.21), $\chi^2 = 44.921$ | | |

Математико-статистическая обработка показала, что до экспериментального исследования группы ЭГ и КГ были достоверно одинаковыми: по компоненту «А» ($p > 0.05$ (5.991), $\chi^2 = 4.085$), по компоненту «Б» ($p > 0.05$ (5.991), $\chi^2 = 5.156$). После экспериментального исследования математическое сравнение показало статистическую значимость различия по показателю «А» ($p < 0.01$ (9.21), $\chi^2 = 33.567$), по показателю «Б» ($p < 0.01$ (9.21), $\chi^2 = 18.335$). Статистический анализ между данными ЭГ до и после эксперимента показал следующие достоверно значимые результаты: по показателю «А» ($p < 0.01$ (9.21), $\chi^2 = 149.871$), по показателю «Б» ($p < 0.01$ (9.21), $\chi^2 = 105.44$). В свою очередь по данным КГ: по показателю «А» ($p < 0.01$ (9.21), $\chi^2 = 23.052$), по показателю «Б» ($p < 0.01$ (9.21), $\chi^2 = 44.921$).

Сравнив числовые значения χ^2 можно выявить, что самый высокий эффект по компоненту «А» между данными ЭГ до и после эксперимента, а самый незначительный – по компоненту «Б» между данными ЭГ и КГ после эксперимента. Полученные данные позволяют сделать определенные выводы, однако представление «полной картины» об эффективности экспериментальной работы на основе использования этого статистического метода является недостаточным. Для этого следует реализовать более детальный анализ и сравнение

количества респондентов по различным уровневым группам и между обоими показателями «А» и «Б». Данный анализ возможен, тем не менее, требует отдельных значительных математических подсчетов, ресурсозатратности проведения мониторинга, не достаточно быстрой обратной связи, а в отдельных случаях и возможно субъективное экспертное искажение, что является в некоторых ситуациях затруднительным для педагогических исследований.

В связи с этим в исследовании была использована аналитическая система Orange и апробированы различные алгоритмы машинного обучения: линейная и логистическая регрессии, дерево решений и случайный лес, нейронные сети. Для реализации исследования была построена специальная интеллектуальная модель (рис. 1):

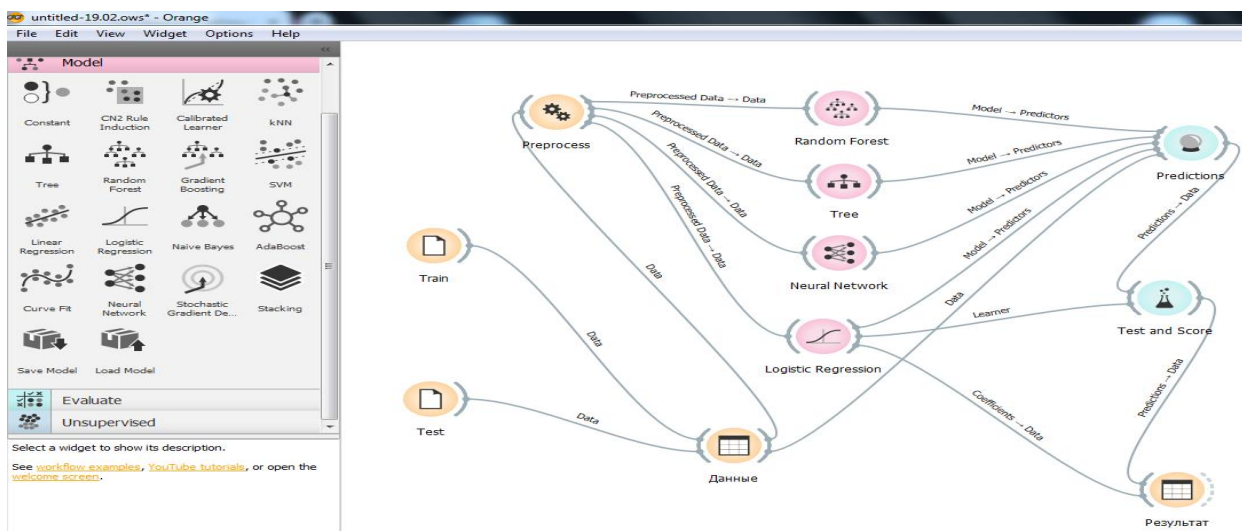


Рисунок 1. Схема интеллектуальной модели в аналитической системе Orange

После построения интеллектуальной модели в аналитической системе Orange полученные ранее данные 820 респондентов (730 студентов, обучающихся на бакалавриате в организациях высшего образования, и 90 учащихся дополнительного образования), были загружены в формате Excel (рис. 2):

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J |
|----|--------|-----------|--------|-----------|-----------|------------------------------------|--------------------|---|---|---|
| 1 | A (до) | A (после) | Б (до) | Б (после) | Результат | | Примечания: | | | |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | A (до) A (после) Б (до) Б (после): | | | | |
| 3 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | Высокий - 2 | | | | |
| 4 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | Средний - 1 | | | | |
| 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | Низкий - 0 | | | | |
| 6 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | Результат: | | | | |
| 7 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | ЭГ - 1 | | | | |
| 8 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | КГ - 0 | | | | |
| 9 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | | | | | |
| 10 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | | | | | |

Рисунок 2. Данные для загрузки в аналитическую систему Orange

Данные респондентов, как показано на рис. 2, были отражены в Excel в категориальном аспекте: ЭГ – 1, КГ – 0, высокий – 2, средний – 1, низкий – 0. Это было сделано для удобства интеллектуального анализа в системе Orange по разработанной в исследовании модели через использование различных алгоритмов машинного обучения: линейная и логистическая регрессии, дерево решений и случайный лес, нейронные сети. В итоге реализации разработанной модели были получены следующие результаты (рис. 3):

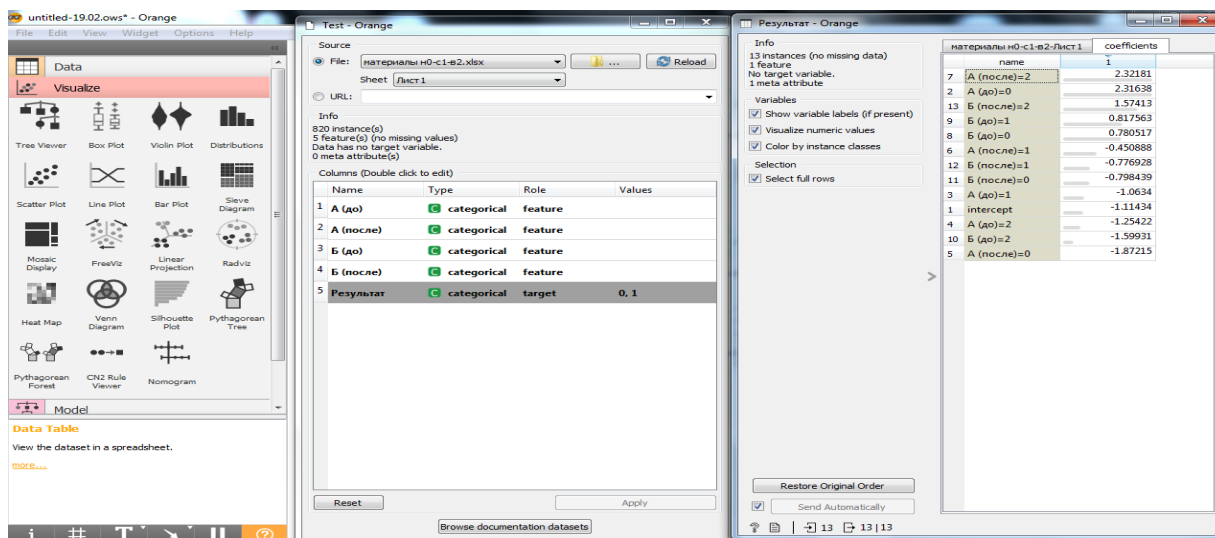


Рисунок 3. Результаты анализа данных по модели в системе Orange

Как показали полученные результаты на основе интеллектуального анализа, представленного на рис. 3, статистические различия подтверждаются и детализируются по конкретным уровням и компонентам. Более наглядное отражение интеллектуального анализа по компонентам «А» и «Б» и уровневым группам высокий (2), средний (1) и низкий (0) представлено на рис. 4:

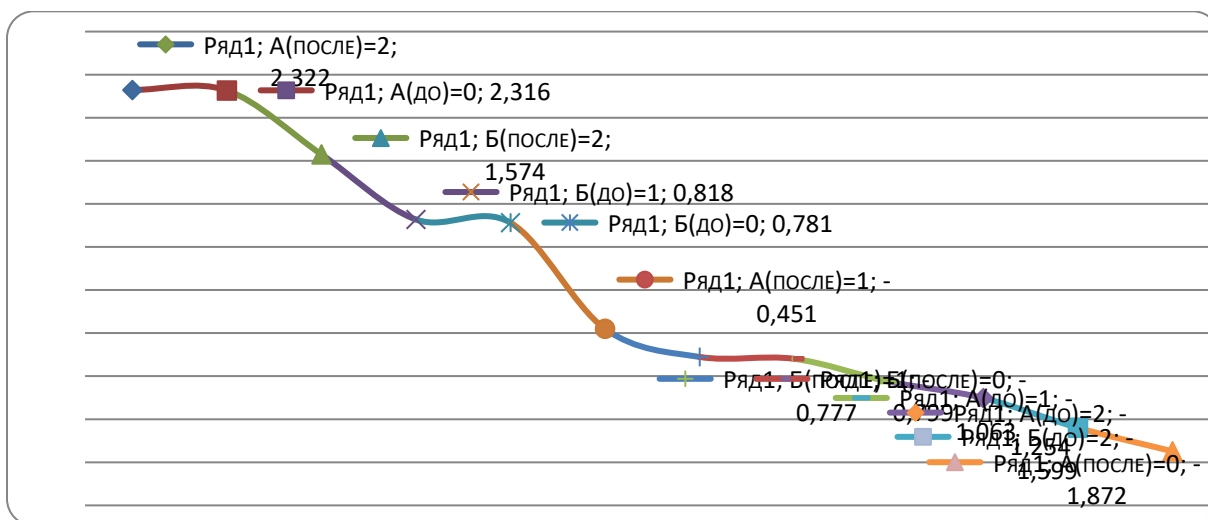


Рисунок 4. Детализированные результаты интеллектуальной обработки данных по компонентам «А» и «Б» и уровневым группам В(2), С(1) и Н(0)

На рисунке 4 детально представлен анализ по выявлению самых значимых различий между ЭГ и КГ по компонентам «А» и «Б» и уровневым группам высокий (2), средний (1) и низкий (0). Самое значимое различие по высоким значениям является в количестве респондентов по компоненту «А» на высоком уровне после экспериментальной работы, а самое незначительное различие по компоненту «Б» на низком уровне до экспериментального вмешательства. В свою очередь, самое достоверное различие по низким значениям является количество респондентов по компоненту «А» на низком уровне после экспериментальной работы, а самое незначительное различие также по компоненту «А» на среднем уровне после экспериментального вмешательства.

Выводы и рекомендации

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что использование различных алгоритмов машинного обучения и нейронных сетей при реализации аналитической системы Orange позволило реализовать интерпретируемый интеллектуальный анализ. В результате анализа данных экспериментальной и контрольной групп до и после реализации педагогического исследования выявлены закономерности по формированию компонентов, которые изначально не проявились в ходе статистической обработки. На основе классификации и кластеризации использование разработанных в исследовании интеллектуальных моделей позволило достоверно определить группы признаков, которые стали определяющими в эффективности эксперимента через «прозрачность» процесса в формировании каждого компонента индивидуально по каждой выборке испытуемых.

В исследовании доказано, что интеллектуальный анализ дополняет точность и достоверность сравнения исследовательских групп до и после экспериментального вмешательства, наглядно показывая по каким компонентам и признакам существуют взаимосвязи и значимые различия. Результаты исследования могут быть использованы при проведении педагогических исследований обучающимися бакалавриата, магистратуры и аспирантуры для достоверности определения гипотезы исследования, индивидуализации экспериментального учебного и внеучебного воздействия на участников эксперимента и повышения точности обработки и интерпретируемости экспериментальных данных.

Литература

1. Доржиев А.С. Прогнозирование банкротства методами машинного обучения // Информационное общество. – 2020. – № 1. – С. 56–67.
2. Душкин Р.В. Развитие методов адаптивного обучения при помощи использования интеллектуальных агентов // Искусственный интеллект и принятие решений. – 2019. – № 1. – С. 87–96.
3. Куприянов Р.Б., Звонарев Д.Ю. Повышение качества модели прогнозирования образовательных результатов студентов университетов // Информатика и образование. – 2021. – Т. 36. – № 9. – С. 40–46.
4. Угланова И.Л., Гельвер Е.С., Тарасов С.В., Грачева Д.А., Вырва Е.Е. Оценивание креативности на основе анализа изображений с помощью нейронных сетей // Искусственный интеллект и принятие решений. – 2021. – № 1. – С. 101–112.
5. Khan, I., Ahmad, A.R., Jabeur, N. & Mahdi, M. N. (2021). A Conceptual Framework to Aid Attribute Selection in Machine Learning Student Performance Prediction Models. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 15(15), 4-19.

*Л.А. Нефедьев, д.ф.-м.н., профессор,
Г.И. Гарнаева, к.ф.-м.н., доцент,
Э.И. Низамова, ст. преподаватель,
Э.Д. Шигапова, ст. преподаватель,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ХОДЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

***Аннотация.** Вопросу выбора метода оценки сформированности компетенций на данный момент посвящено много исследований, так как универсальный механизм оценки образовательных результатов в настоящее время не разработан. Надо также отметить, что проводимые исследования касаются в первую очередь оценке уровня сформированности компетенций в ходе освоения отдельных учебных дисциплин и прохождения различного вида практик. Проблемы же оценивания уровня освоения компетенций при организации процедуры государственной итоговой аттестации и особенности её проведения остаются недостаточно освещенными. Учитывая вышеизложенное, целью исследования является разработка и апробация оценочных средств итогового государственного экзамена для выпускников бакалавриата направления «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки, содержащими профессиональные задачи разнообразного характера, создающие ситуацию реального профессионального действия. Авторы считают, что данный подход к оцениванию уровня освоения компетенций при организации процедуры государственной итоговой аттестации можно легко адаптировать на любое направление подготовки.*

***Ключевые слова:** итоговая государственная аттестация, компетентность, методы оценки сформированности компетенций, уровень освоения компетенций, итоговый государственный экзамен.*

*L.A. Nefediev, Doctor of Science, Professor
G.I. Garnaeva, PhD, Associate Professor,
E.I. Nizamova, Senior Lecturer,
E.D. Shigapova, Senior Lecturer,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia*

ASSESSMENT OF THE STUDENTS COMPETENCIES FORMATION OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES IN THE COURSE OF THE STATE FINAL CERTIFICATION

***Abstract.** A lot of research is currently devoted to the issue of choosing a method for assessing the formation of competencies, since a universal mechanism for assessing educational results has not yet been developed. It should also be noted that the ongoing research concerns, first of all, the assessment of the level of formation of competencies in the course of mastering certain academic disciplines and undergoing various types of practice. The problems of assessing the level of development of competencies in the organization of the procedure for the state final certification and the features of its implementation remain insufficiently covered. Considering the foregoing, the purpose of the study is to develop and test assessment tools for the final state exam for bachelor's graduates of the direction "Pedagogical education" with two training profiles containing professional tasks of a diverse nature, creating a situation of real professional action. The authors believe*

that this approach to assessing the level of mastery of competencies in the organization of the state final certification procedure can be easily adapted to any area of training.

Keywords: *final state certification, competence, methods for assessing the formation of competencies, the level of development of competencies, the final state exam.*

Итоговая аттестация является обязательной частью освоения основных профессиональных образовательных программ высшего образования и представляет собой одну из самых важных оценочных процедур, завершающих процесс обучения в вузе. Итоговая аттестация – это комплексная проверка результатов обучения студента за весь период обучения [5].

В соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации», выпускники, завершающие обучение по основной профессиональной образовательной программе высшего образования (ОПОП ВО), проходят государственную итоговую аттестацию (ГИА), предназначенную для определения уровня теоретической и практической подготовленности выпускника к выполнению профессиональных задач, установленных федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО). Проведение ГИА возможно в виде двух форм аттестационных испытаний:

- итоговый государственный экзамен;
- защита выпускной квалификационной работы (ВКР).

Многие вузы выбирают только одну из форм ГИА – подготовку и защиту ВКР, что согласно ФГОС ВО возможно по решению ученого совета университета. На наш взгляд, это связано со сложностью создания эффективного фонда оценочных средств итогового государственного экзамена, позволяющего адекватно оценить уровень сформированности компетенций, приобретаемых в ходе освоения данной ОПОП, а также отсутствием отработанных механизмов компетентностно-ориентированного оценивания результатов образования [4].

Авторы согласны с мнением О.О. Мартыненко, З.В. Якимовой, В.И. Николаевой, что для объективной оценки уровня сформированности профессиональной компетентности выпускника, освоившего образовательную программу, необходимо соблюдение следующих условий:

- наличие ситуации реальной профессиональной деятельности, позволяющей закончить формирование всех групп заданных компетенций и оценить компетентность выпускника;
- наличие инструментов (оценочных средств) для оценки компетентности;
- участие в процессе оценивания внешних по отношению к образовательной организации представителей общественности, прежде всего – потенциальных работодателей выпускников [3].

В свете традиционного подхода вывод о сформированности компетенций делается на основе усвоения знаний, умений и навыков. Тем не менее есть ряд работ в которых авторы (Н.В. Ефремов, А.В. Хуторской, М.Б. Чельшкова) предлагают в качестве средств оценки наблюдение, контент-анализ, интервью, беседа, анкетирование, сравнение, анализ продуктов деятельности, активно-игровые диагностические методики и технологии и др.

В качестве основных структурных элементов фондов оценочных средств (ФОС) такие исследователи как Н.С. Михайлова, М.Г. Минин и Е.А. Муратова предлагают кодификатор (перечень контролируемых объектов), банк оценочных средств, их методическое оснащение [4].

Однако, исходя из проведенного анализа литературы можно сделать вывод о недостаточной разработанности методологии оценивания компетенций, научно-методического обоснования специфики проектирования фондов оценочных средств по ОПОП вуза.

Учитывая вышеизложенное, **целью исследования** является разработка и апробация фонда оценочных средств итогового государственного экзамена для выпускников бакалавриата направления «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки, содержащими профессиональные задачи разнообразного характера, создающие ситуацию реального профессионального действия.

Для достижения цели авторы использовали следующие **методы исследования**: теоретический анализ состояния проблемы на основе изучения методической, дидактической и специальной литературы, диссертационных исследований по проблеме исследования; нормативных документов, определяющих структуру и содержание профессиональной подготовки учителя физики и математики, изучение и обобщение педагогического опыта; наблюдение, беседа, интервьюирование, экспертная оценка, педагогический эксперимент, методы статистической обработки. В педагогическом эксперименте участвовало более 50 выпускников института физики КФУ, обучавшихся по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки, профиль подготовки: физика и математика.

В результате освоения ОПОП бакалавриата по направлению педагогическое образование с двумя профилями подготовки выпускник должен обладать общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. Учитывая, что в структуре компетенции выделяют такие компоненты как знаниевый, ценностный и деятельностный выявить итоговый уровень сформированности можно только в процессе применения, использования полученных знаний и умений. Фонд оценочных средств итогового государственного экзамена должен дать возможность выпускнику продемонстрировать не только и не столько то, что он знает, а то, как он будет действовать в сложившейся профессиональной ситуации на основе полученных теоретических знаний и приобретенных практических умений [4]. Согласно высказываниям Л.И. Мамоновой, оценить уровень развития компетенции можно только в процессе соответствующей деятельности, создав ситуацию этой деятельности и погрузив в нее оцениваемого. Из этого следует что наиболее подходящими представляются методы оценивания компетенций, основанные на наблюдении за выполнением заданий в реальных или квазиреальных ситуациях [2, 3].

Рассмотрим подробнее форму и содержание фондов оценочных средств итогового государственного экзамена, разработанных в институте физики КФУ для программ бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогиче-

ское образование с двумя профилями подготовки, профиль подготовки: физика и математика.

Исходя из перечня компетенций, определяемых в ФГОС ВО согласно видам профессиональной деятельности, а также самостоятельно разработанных и установленных КФУ был определен перечень компетенций, подлежащих оценке на итоговом государственном экзамене, представленный в табл. 1.

Таблица 1

Перечень компетенций, проверяемых
на итоговом государственном экзамене

| Группа компетенций | Шифр компетенции | Расшифровка проверяемой компетенции |
|----------------------------------|------------------|---|
| Общекультурные компетенции | ОК-1 | способностью использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения |
| | ОК-2 | способностью анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования гражданской позиции |
| | ОК-7 | способностью использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности |
| | ОК-9 | способностью использовать приемы оказания первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций |
| Общепрофессиональные компетенции | ОПК-1 | готовностью сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности |
| | ОПК-2 | способностью осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся |
| | ОПК-3 | готовностью к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса |
| | ОПК-5 | владением основами профессиональной этики и речевой культуры |
| Профессиональные компетенции | ПК-1 | готовностью реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов |
| | ПК-2 | способностью использовать современные методы и технологии обучения и диагностики |
| | ПК-3 | способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития, обучающихся в учебной и внеучебной деятельности |

| <i>Группа компетенций</i> | <i>Шифр компетенции</i> | <i>Расшифровка проверяемой компетенции</i> |
|---------------------------|-------------------------|---|
| | ПК-4 | способностью использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов |
| | ПК-6 | готовностью к взаимодействию с участниками образовательного процесса |
| | ПК-8 | способностью проектировать образовательные программы |
| | ПК-9 | способностью проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся |

Оценочные средства итогового государственного экзамена включают в себя 3 блока (табл. 2).

Таблица 2

Распределение заданий по типам оценочных средств

| <i>Номер блока оценочных средств</i> | <i>Тип оценочных средств</i> |
|--------------------------------------|----------------------------------|
| Блок 1 | Теоретический вопрос |
| Блок 2 | Практико-ориентированное задание |
| Блок 3 | Дополнительные вопросы |

Первый блок оценочных средств представляет собой теоретический вопрос, проверяющий качество подготовки по теоретическим основам профессионально значимых дисциплин по направлению подготовки на соответствие индикаторам достижения общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Подготовку ответа на теоретический вопрос итогового государственного экзамена рекомендуется проводить в письменной форме в течение сорока минут.

Второй блок оценочных средств направлен на оценку профессиональных компетенций выпускника и проводится в форме защиты практико-ориентированного задания, в котором выпускник должен продемонстрировать свои профессиональные компетенции, сформированные за время обучения. На итоговом государственном экзамене используются десять моделей практико-ориентированных заданий, представляющие профессиональные задачи, наиболее часто встречающиеся в деятельности учителя физики и математики.

В качестве примера представим одну из моделей: «Пользуясь примерной рабочей программой по физике для 8 (9, 10,11) класса разработать фрагмент урока лабораторной работы по физике, способствующей формированию универсальных учебных действий».

Защита выполненного практико-ориентированного задания представляется в виде презентации, в которой выпускник кратко раскрывает (показывает) все основные положения подготовленного решения задания. Продолжительность ответа 10–15 минут. При выполнении задания студент должен продемонстрировать не только знания в области избранной темы, но и умения применить современные методы обучения и информационно-коммуникационные технологии.

После ответа на теоретический вопрос билета и представления решения практико-ориентированного задания члены государственной экзаменационной комиссии (ГЭК) переходят к третьему блоку оценочных средств итогового государственного экзамена. Выпускникам задаются дополнительные вопросы, раскрывающие содержание, уточняющие или возможность использования рассмотренных методов, теорий в профильных разделах или в профильной научной работе. Во время ответа на вопросы студент должен продемонстрировать способность корректно отвечать на поставленные вопросы, вести научную дискуссию, в том числе – в нестандартных (стрессовых) ситуациях.

В ходе итогового государственного экзамена на основе сбора, обобщения и анализа мнений каждого из членов ГЭК производится, в соответствии с определенной заранее шкалой оценивания, оценка уровня сформированности компетенций обучающихся.

Для оценки сформированности проверяемых компетенций разработана шкала оценивания, в которой выделены следующие оценочные уровни:

- высокий уровень (86–100 баллов) – проявление компетенции демонстрируется обучающимся в полном объеме;
- средний уровень (71–85 баллов) – обучающийся демонстрирует проявление компетенции при отсутствии существенных ошибок и недоработок;
- низкий уровень (56–70 баллов) – компетенция проявляется частично в наиболее принципиальных аспектах;
- ниже порогового уровня (0–55 баллов) – обучающийся не демонстрирует проявление компетенции.

Перед началом итогового государственного экзамена члены ГЭК получают пакет документов для проведения процедуры оценивания уровня сформированности компетенций, который демонстрирует выпускник при выполнении экзаменационных заданий. Пакет включает в себя:

- критерии оценивания государственного экзамена;
- оценочный лист сдачи государственного экзамена;
- сводная ведомость академического рейтинга студентов за весь период обучения.

В таблице 3 представлен фрагмент критериев оценивания сформированности компетенции со шкалой суждений и указанием блока заданий, проверяющим ее сформированность.

Критерии оценивания государственного экзамена

| Шифр и расшифровка компетенции | Проверяемые результаты обучения, раскрываемые блоком заданий | Номер блока заданий | Критерии оценивания | | | |
|--|---|---------------------|--|---|--|--|
| | | | Баллы в интервале 86–100 ставятся в случае, если: | Баллы в интервале 71–85 ставятся в случае, если: | Баллы в интервале 56–70 ставятся в случае, если: | Баллы в интервале 0–55 ставятся в случае, если: |
| ПК-2 способностью использовать современные методы и технологии обучения и диагностики | Знает сущность современных методик и технологий обучения, в том числе и информационных, позволяющих реализовывать образовательные программы; возможности реализации и критерии отбора современных методов и технологий обучения в процессе обучения физике и математике; традиционные и новые средства оценивания результатов обучения физике и математике. Умеет проектировать основные компоненты учебного процесса с использованием современных образовательных технологий обучения и диагностики, использовать современные личностно-ориентированные технологии обучения при проведении уроков разных типов | Блок 1 Блок 2 | Характеризует сущность современных методик и технологий обучения, в том числе и информационных, позволяющих реализовывать образовательные программы; возможности реализации и критерии отбора современных методов и технологий обучения в процессе обучения физике и математике; традиционные и новые средства оценивания результатов обучения физике и математике. Применяет умения проектировать основные компоненты учебного процесса с использованием современных образовательных технологий обучения и диагностики, использовать современные личностно-ориентированные технологии обучения при проведении уроков разных типов на всех уровнях изучения физики и математики. Свободно владе- | Описывает сущность современных методик и технологий обучения, в том числе и информационных, позволяющих реализовывать образовательные программы; возможности реализации и критерии отбора современных методов и технологий обучения в процессе обучения физике и математике; традиционные и новые средства оценивания результатов обучения физике и математике. Демонстрирует умения проектировать и организовывать учебную деятельность обучающихся на уроках с использованием современных методов и технологий обучения; осуществлять проектирование средств контроля и оценки результатов обучения | Ориентируется в общих чертах в современных методиках и технологиях обучения, в том числе и информационных, позволяющих реализовывать образовательные программы; критериях отбора современных методов и технологий обучения в процессе обучения физике и математике; традиционных и новых средствах оценивания результатов обучения. Не умеет конструировать модели уроков, имеющих разные дидактические цели и внеклассных занятий по физике и математике; осуществлять выбор средств и форм контроля и оценки результатов обучения в соответствии с поставленными | Не знает современные методики и технологии обучения, в том числе и информационные, позволяющие реализовывать образовательные программы; критерии отбора современных методов и технологий обучения в процессе обучения физике и математике; традиционные и новые средства оценивания результатов обучения. Не умеет конструировать модели уроков, имеющих разные дидактические цели и внеклассных занятий по физике и математике; осуществлять выбор средств и форм контроля и оценки результатов обучения в соответствии с поставленными |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|--|
| | <p>на всех уровнях изучения физики и математики. Владеет навыками конструирования основных компонентов урока в соответствии с требованиями ФГОС общего образования с использованием современных образовательных технологий; использования информационных технологий для обработки результатов диагностики;</p> | | <p>ет навыками конструирования основных компонентов урока с использованием современных образовательных технологий в соответствии с требованиями ФГОС общего образования; использования информационных технологий для обработки результатов диагностики; по отбору методов диагностики достижений обучающихся с учетом специфики диагностируемых качеств и возможностей учащихся.</p> | <p>в соответствии с поставленными целями и содержанием учебного материала; Демонстрирует владение навыками конструирования основных компонентов урока с использованием современных образовательных технологий; использования информационных технологий для обработки результатов диагностики.</p> | <p>тов обучения в соответствии с поставленными целями и содержанием учебного материала; Показывает владение навыками проектирования уроков физики и математики разных типов и видов с применением соответствующих методов, форм и средств обучения и диагностики.</p> | <p>целями и содержанием учебного материала; Не владеет навыками проектирования уроков физики и математики разных типов и видов с применением соответствующих методов, форм и средств обучения и диагностики.</p> |
|--|--|--|--|---|---|--|

Во время экзамена члены ГЭК оценивая выполнение заданий различных блоков в соответствии с критериями оценивания уровня сформированности компетенции заполняют оценочный лист на каждого студента. После проведения процедуры оценивания данные из оценочных листов каждого члена ГЭК по данному студенту переносятся в сводный оценочный лист экзаменуемого.

Согласно регламенту применения балльно-рейтинговой системы оценки знаний обучающихся в федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» и регламенту проведения государственной итоговой аттестации обучающихся по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры в федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» оценка за государственный экзамен выставляется в пятибалльной системе: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно»:

баллы в интервале 86–100 – отлично;

баллы в интервале 71–85 – хорошо;

баллы в интервале 56–70 – удовлетворительно;

баллы в интервале 0–55 – неудовлетворительно.

Затем средние баллы оценивания уровня сформированности компетенций каждого выпускника используются для формирования сводной таблицы сформированности компетенций для получения итоговой картины по группе студентов выпускников.

Разработанный авторами фонд оценочных средств итогового государственного экзамена, включающий в себя и модели практико-ориентированных заданий, представляющие профессиональные задачи наиболее часто встречающиеся в деятельности учителя физики и математики прошли экспертную оценку с целью выявления соответствия содержания заданий ФГОС ВО, учёту требований профессионального стандарта и работодателей. Эксперты из числа представителей работодателей – директора ведущих общеобразовательных учреждений региона представили положительные рецензии. По мнению экспертов оценочные задания ФОС выполнены на основе актуальной, соответствующей будущей профессиональной деятельности выпускника, теоретической и практической информации. Степень проработанности практико-ориентированных заданий можно охарактеризовать высоким уровнем содержательной и критериальной валидности.

Литература

1. Волков П.Б., Наговицын Р.С. Варианты диагностики ключевых компетенций студентов педагогических специальностей при оценке результатов обучения // *Непрерывное образование: XXI век.* – 2017. – № 4 (20). – С. 15–30.
2. Мамонова Л.И. Факторы, влияющие на формирование общепрофессиональных компетенций студентов вуза // *Фундаментальные исследования.* – 2012. – № 6–2. – С. 365–368.
3. Мартыненко О.О., Якимова З.В., Николаева В.И. Методический подход к оценке компетенций выпускников // *Высшее образование в России.* – 2015. – № 12. – С. 35–45.
4. Науменко О.В., Чандра М.Ю. Формирование программы и фонда оценочных средств для проведения итоговой аттестации выпускников вуза // *Дискуссия.* – 2016. – № 1 (64). – С. 127–133.
5. Ямова О.В. Оценка компетенций в ходе государственной итоговой аттестации: опыт практической реализации // *Вестник науки и образования.* – 2020. – № 1–1 (79). – С. 56–63.

УДК 378

*Л.Н. Нугуманова,
Г.А. Шайхутдинова
Институт развития образования Республики Татарстан,
г. Казань, Россия*

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН

Аннотация. Проблема, рассматриваемая авторами в статье, обусловлена глобализационными процессами, происходящими в современном образовании. Определено, что пандемия Covid-19 обнажила ряд проблем в образовании, к которым можно отнести и неготовность учителя перейти в цифровую среду для реализации учебно-воспитательного процесса. Появилась необходимость в серьезной корректировке содержания подготовки в вузах и соответственно в институтах повышения квалификации, которые в данной ситуации вышли на передний план в ликвидации профессиональных дефицитов, проявившихся в течение последнего времени. Для дополнительного профессионального образования остро встала проблема встраивания в программы повышения квалификации модулей, связанных с повышением цифровой грамотности педагогов, с научно-методическим сопровождением учебно-

воспитательного процесс в условиях цифровой образовательной среды, включения тренингов, форсайт-сессий, сетевого консультирования и т.д. Введение новых модулей, инновационного содержания в программы повышения квалификации показало, что этого недостаточно. Мониторинг удовлетворенности педагогами курсами повышения квалификации на основе входной, выходной диагностики, самооценки и субъективной оценки слушателей курсов позволяют с уверенностью утверждать, что ограниченные сроки обучения по программам дополнительного профессионального образования не позволяют достичь значимых результатов в развитии всего сектора профессиональных компетенций следовательно, процессы повышения квалификации учителя должны быть непрерывными и продолжаться по завершении реализации программ на основе ретроспективной рефлексии. Поэтому выбранный институтом вектор – «непрерывное профессиональное развитие учителя» – направлен в первую очередь на создание условий для реализации механизмов адресного посткурсового сопровождения педагога.

Цель статьи: раскрыть концептуальные подходы к развитию современной системы дополнительного профессионального образования в Российской Федерации в условиях цифровой среды влияющий на процесс подстройки трудовых навыков педагогических работников под новые условия профессиональной деятельности в изменившихся условиях. **Методы исследования:** теоретические – анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, эмпирические методы – анализ электронного ресурса Института развития образования, анализ продуктов деятельности слушателей курсов повышения квалификации. **Выводы и рекомендации.** Концептуальные направления обеспечивают диверсификация форм повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов на основе непрерывного и адресного сопровождения. Реализуются все направления, в том числе, путем создания: экспертно-профессионального комьюнити для оказания оперативной и постоянной поддержки слушателей; банка эффективных практик, размещенных в открытом доступе на электронной площадке; инновационных программ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации).

Ключевые слова: педагогические и управленческие кадры, развитие, дополнительное профессиональное образование, концептуальные направления.

*L.N. Nugumanova, Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
G.A. Shaykhutdinova, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Tatarstan Institute of Education Development
Kazan, Russia*

CONCEPTUAL AREAS FOR DEVELOPMENT OF SUPPLEMENTARY VOCATIONAL EDUCATION OF TEACHING AND EXECUTIVE STAFF IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN

Abstract. The problem investigated by the authors in the present article is driven by globalization processes observed in contemporary education. It is determined that the Covid-19 pandemic has exposed a number of problems in education, which include the teacher's unwillingness to switch to a digital environment for the implementation of the educational process. There emerged a necessity to cardinally update academic content of education in higher education institutions and, correspondingly, advanced training institutes, which advanced to the forefront under these circumstances in elimination of professional deficiencies that appeared in these latter days. For additional professional education, the problem of embedding modules related to improving digital literacy of teachers, with scientific and methodological support of the educational process in a digital educational environment, including trainings, foresight sessions, network consulting, etc., has become acute. Introduction of new modules and innovative content into advanced training programmes turned out to be insufficient. Monitoring of teachers' satisfaction with advanced training courses based on input, output diagnostics, self-assessment and subjective assessment of course participants

allows us to state with confidence that the limited terms of training in additional professional education programs do not allow achieving significant results in the development of the entire sector of professional competencies, therefore, the teacher's professional development processes should be continuous and continue upon completion of the programs on based on retrospective reflection. For this reason the “continuing professional development of the teacher”, that is, the vector selected by the Institute, is firstly intended to create conditions for implementing the mechanism of targeted post-course support of teachers.

Purpose of the Article is to unveil conceptual approaches to developing the modern system of supplementary vocational education in the Russian Federation in the digital landscape, which affects the process of adapting work skills of the teaching staff to new conditions for professional activity within a changed environment. **Research Methods.** theoretical – analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of research, empirical methods – analysis of the electronic resource of the Institute for the Development of Education, analysis of the products of the activities of students of advanced training courses. **Research Results and Conclusions.** Conceptual directions provide diversification of forms of professional development and professional retraining of teachers on the basis of continuous and targeted support. All directions are being implemented, including through the creation of: an expert and professional community to provide prompt and constant support to students; a bank of effective practices posted in open access on an electronic platform; innovative programs of additional professional education (advanced training).

Keywords: pedagogical and managerial personnel, development, additional professional education, conceptual directions.

Введение. Развитие педагогических кадров сегодня рассматривается как приоритетное направление образования России. Проблема подготовки и развития педагогов закреплена в ряде государственных документов: в Национальном проекте «Образование», в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации, в Стратегии социально-экономического развития Республики Татарстан до 2030 г. и др. Значимую роль институтов развития образования в обеспечении качества образования, обеспечении единства образовательного процесса, образовательного пространства, программ профессионального развития педагогов отмечают многие исследователи, педагоги, практики.

Теоретический анализ литературы. В основу исследования положен анализ мировых трансформационных процессов в образовании и в частности в повышении квалификации педагогических кадров. Авторы опирались на зарубежные и отечественные концепции развития человеческих ресурсов и управления персоналом (М. Армстронг, Т.Ю. Базаров, Д. Ульрих и др.); концепцию социального проектирования как механизма профессионального развития педагога (Ю.В. Громыко, В.И. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий и др.); идеи психологии труда и социальной психологии о субъективности профессионального развития и реализации профессионалов (Е.Н. Ермолаева, В.А. Бодров, Е.А. Климов и др.).[5] Актуальны для нас исследования Л.М. Митиной, Э.Ф. Зеера, А.Т. Ростунова, развивающие важнейшее направление в психолого-педагогической науке – профессиональное развитие учителя [2, 3, 1, 4].

Цель статьи: раскрыть концептуальные подходы к развитию современной системы дополнительного профессионального образования в Российской Федерации в условиях цифровой среды, влияющих на процесс подстройки трудовых навыков педагогических работников под новые условия профессиональной деятельности в изменившихся условиях.

База исследования. Исследование проведено на основе материалов Института Развития образования Республики Татарстан.

Методы исследования: теоретические – анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, эмпирические методы – анализ электронного ресурса Института развития образования, анализ продуктов деятельности слушателей курсов повышения квалификации.

Сайт Института развития образования РТ являлся основной точкой доступа ко всем материалам, имеющимся в научно-методической, учебной базе института. Кроме вышеназванных материалов изучались видео материалы и представленные партнерами и слушателями ресурсы: мастер-классы, стажировки, профессиональные пробы и др.

Результаты исследования. Современные мировые тенденции развития образования определили концептуальные подходы развития системы дополнительного профессионального образования в Российской Федерации. К ним относятся:

1. *Создание единой системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров.* В настоящее время идут процессы интеграции региональных систем образования в единую федеральную систему дополнительного профессионального образования и научно-методического сопровождения совершенствования профессионального мастерства работников образования и управленческих кадров. В Татарстане огромное внимание уделяется формированию цифровой образовательной среды, где определенное место занимают сайты образовательных организаций. Сайт Института развития образования РТ является единой точкой доступа:

- к лучшим образовательным практикам;
- к материалам научно-методической, экспертной и аналитической поддержки работников образования и руководящих кадров;
- к инновационным проектам, направленным на повышение качества образования.

Образовательная среда, созданная институтом, объединяет ресурсы и определяет ориентиры деятельности методических служб муниципальных районов. Это, прежде всего, активное включение в работу:

- по анализу и отбору лучших образовательных практик для трансляции на открытых республиканских площадках;
- по анализу профессиональных дефицитов, что позволит выстроить адресную поддержку;
- по сотрудничеству в реализации инновационных проектов.

2. *Реализация адресного подхода профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров.* В рамках реализации адресного подхода к профессиональному развитию педагогических работников, управленческих кадров в 2020 году в рамках федерального проекта «Учитель будущего» создан портал сопровождения развития профессиональных компетенций. За время его существования портал посетило более 35 тысяч человек. Прошли диагностику личных и профессиональных компетенций более 10 тысяч педаго-

гов из разных районов Татарстана и регионов Российской Федерации. Портал предоставляет возможность:

- пройти педагогическим работникам и управленческим кадрам диагностику и выявить профессиональные дефициты;
- выстроить индивидуальный маршрут профессионального развития;
- обучиться по селективным программам;
- получить актуальную информацию от экспертов;
- посетить виртуальные стажировки, мастер-классы, практикумы и т. д.;
- принять участие в работе сетевого профессионального сообщества.

3. Обеспечение непрерывного развития педагогических работников и управленческих кадров на основе выявленных профессиональных дефицитов. На непрерывное профессиональное развитие работников образования направлены уже хорошо известные в республике проекты. Это:

– *Региональная система организации наставничества педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия.* Институт реализует данный проект в статусе аккредитованной инновационной площадки Российской академии образования.

– *Инновационный проект «Учитель 2.0»*, который объединил молодых педагогов нашей республики. К проекту присоединились 12 регионов Российской Федерации. В рамках проекта молодым учителям оказывается социально-методическая поддержка, в которой наиболее нуждается данная профессиональная категория.

– *Инновационный проект «Традиционная культура и образовательное пространство»*, позволивший объединить учителей музыки, изобразительного искусства, технологии и деятелей культуры. Необходимо отметить, что проблема объединения педагогов эстетического профиля стоит очень остро. Нет соответствующих программ, специалистов, повышением квалификации учителей музыки и изобразительного искусства занимались и занимаются специалисты из учреждений культуры. Данный пробел в Институте развития образования Республики Татарстан преодолевается. Идет развитие проекта совместно с учреждениями образования и культуры республики, а также привлечением вузов культуры и искусства страны.

– Успешно реализуется *сетевой проект «Школьная лига РОСНАНО»*, направленный на продвижение идей современного естественнонаучного образования, основ нанотехнологий на раннюю профориентацию, формирование базовых навыков исследовательской и инженерно-конструкторской деятельности.

– *Инициативный проект «Открытый класс»* – это возможность обсудить проблемы воспитания и образования, услышать экспертное мнение, задать вопрос специалисту. Эфиры на наиболее актуальные темы собирают более 6000 просмотров.

– *Проект «Педагогические условия цифровой трансформации образовательного процесса дополнительного профессионального образования»*, который реализуется в статусе экспериментальной площадки РАНХиГС. В рамках проекта развивается площадка «Виртуальная стажировка». База содержит более 100 ресурсов. Площадку посещают более 20 тысяч педагогов ежегодно.

Непрерывное профессиональное развитие обеспечивается трансляцией лучших зарубежных, российских и региональных практик в печатной продукции института и издаваемых журналах «Современное образование: актуальные вопросы и инновации», «Актуальная педагогика». Социальные сети объединили учителей-практиков, готовых поделиться своим опытом, профессионально обогащая друг друга. Активное участие работников образования в работе сетевых сообществ рассматривается сегодня как повышение квалификации.

4. Интеграция ресурсов федерального, регионального, муниципального и институционального уровней. Экспертно-профессиональное сообщество портала сопровождения развития профессиональных компетенций обеспечило интеграцию ресурсов ведущих экспертов в области образования по направлениям:

- государственная политика в образовании;
- воспитание;
- профориентация;
- наставничество;
- цифровая дидактика;
- инклюзивное образование;
- психолого-педагогическая поддержка детей и семей.

На сегодняшний день в сообществе более 30 экспертов из 7 регионов Российской Федерации. Портал обеспечил диверсификацию портфеля мероприятий за счет объединения ресурсов образовательных организаций-лидеров республики Татарстан, наставников, транслирующих эффективные образовательные практики на электронной площадке портала.

Формируемая база ресурсов позволяет педагогическим работникам, руководящим кадрам и управленческим командам реализовать индивидуальный маршрут профессионального развития.

К образовательным и научно-методическим мероприятиям Института привлекаются ресурсы партнеров. Партнерский пул ежегодно расширяется, что позволило в текущем учебном году провести отбор работников образования для участников цифровой стажировки на базе стажировочных площадок Высшей школы экономики по актуальным проблемам развития профессиональных компетенций, как педагогов, так и руководителей образовательных организаций.

Привлечение партнеров и активная работа с ними позволяет:

- обеспечить стажировку для педагогических и руководящих кадров, управленческих команд на базе образовательных организаций, показывающих высокое качество образования;
- предоставить возможность получения двойного свидетельства о повышении квалификации и сертификатов, в том числе и от зарубежных партнеров;
- продолжать знакомить работников образования и руководителей образовательных организаций с опытом работы стран – лидеров в образовании на портале сопровождения развития профессиональных компетенций.

5. *Обучение в команде на региональном, муниципальном и институциональном уровне.* Для реализации концептуального подхода – «обучение в команде» – Институт подготовлена тренерская команда. Сегодня по заявкам муниципалитетов, руководителей образовательных организаций обучено более

70 управленческих команд как нашей республики, так и других субъектов Российской Федерации. Высокую оценку получила стажировка по проблеме «Вариативность управления системой образования городских и сельских территорий», проведенная в республике для управленческих команд из 12 субъектов Российской Федерации. Это стало подтверждением эффективности работы Института как регионального оператора и непосредственного участника процесса научно-методического сопровождения совершенствования профессионального мастерства работников образования и управленческих кадров.

Заключение. Изменение архитектуры дополнительного профессионального образования педагогов – неизбежная реальность, диктуемая стремительными переменами во всех сферах социально-экономической жизни не только в России, но и во всем мире, которую необходимо принять и использовать в целях развития системы подготовки и переподготовки педагогических кадров. В республике Татарстан Институт развития образования активно инноватирует модели подготовки, методы, технологии, ресурсы. К одному из наиболее перспективных концептуальных направлений развития дополнительного профессионального образования педагогических и управленческих кадров в республике Татарстан относится интеграция ресурсов ведущих экспертов в области образования по направлениям:

- государственная политика в образовании;
- воспитание;
- профориентация;
- наставничество;
- цифровая дидактика;
- инклюзивное образование;
- психолого-педагогическая поддержка детей и семей.

На сегодняшний день в сообществе более 30 экспертов из 7 регионов Российской Федерации.

У педагогов республики есть такая уникальная возможность обратиться к федеральным экспертам, с вопросом или получить консультацию.

Формируемая база ресурсов позволяет педагогическим работникам, руководящим кадрам и управленческим командам реализовать индивидуальный маршрут профессионального развития.

Литература

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 416 с. (Сер. Бакалавриат).
2. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
3. Митина, А.М. Дополнительное образование взрослых за рубежом: Концептуальное становление и развитие / А.М. Митина. – М. Наука. – 2004. – 304 с.
4. Ростунов А.Т. Формирование профессиональной пригодности / А.Т. Ростунов. – Минск: Вышэйш. шк., 1984. – 176 с.
5. Управление персоналом [Электронный ресурс] : учебник для вузов / под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ, 2012. – 554 с.

*Н.В. Польшанная, докторант PhD спец. «Психология»,
Н.С. Ахтаева, д. псих. н., профессор
Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
г. Алматы, Республика Казахстан*

СТРЕСС И ОСОЗНАННОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

***Аннотация.** Необходимость саморегуляции в условиях повышенного стресса в период пандемии ставит вопрос о развитии осознанности как факторе, способном повлиять на уровень переживаемого стресса. Исследование осознанности в связи со стрессом выявляет их взаимосвязь и отвечает на вопрос, как показатели осознанности и стресса проявлены у групп студентов, не переболевших и переболевших новой коронавирусной инфекцией. Также данные исследования демонстрируют отношение к вакцинации студентов с различным уровнем осознанности и переживаемого стресса в период пандемии COVID-19.*

***Ключевые слова:** воспринимаемый стресс, хронический стресс, осознанность, благополучие, качество сна, присутствие, COVID-19*

*N.V. Polyvyannaya, doctoral student PhD in Psychology,
N.S. Akhtaeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Al Farabi Kazakh National University,
Almaty, Kazakhstan*

STUDENT STRESS AND AWARENESS DURING PANDEMIC

***Abstract.** The need for self-regulation under conditions of increased stress during a pandemic raises the question of the development of mindfulness as a factor that can affect the level of perceived stress. The study of mindfulness in connection with stress reveals their relationship and answers the question of how the indicators of mindfulness and stress are manifested in groups of students who have not been ill and have been ill with a new coronavirus infection. Also, these studies demonstrate the attitude towards vaccination of students with different levels of mindfulness and perceived stress in times of COVID-19 pandemic.*

***Keywords:** perceived stress, chronic stress, mindfulness, well-being, sleep quality, presence, COVID-19*

Период пандемии COVID-19 оказывает стрессовое влияние на процесс обучения студентов вуза [9, 11]. Воспринимаемый стресс может негативно сказываться на вовлеченности в учебный процесс и академических результатах. В это же время, осознанность может становиться регулятором, способствующим снижению уровня воспринимаемого стресса [7, 5] и осмысленного отношения к принятию решений в профилактике новой коронавирусной инфекции.

Цель данного исследования – определить, как соотносятся между собой уровень воспринимаемого стресса и уровень осознанности у студентов в зависимости от того перенесли ли они коронавирусную инфекцию. Также мы поставили задачу определить отношение к вакцинации людей с разным уровнем осознанности и переживаемого стресса.

Методы. Мы провели опрос 106 студентов, возраста 18–20 лет, выборка состояла из студентов разных специальностей гуманитарного профиля. Для измерения осознанности использовалась: Шкала оценки осознанности и внима-

тельности (MAAS) [2, 4]. Для углубления понимания феномена мы использовали опросник «Смысл жизни» (MLQ) и его субшкалы «присутствие» и «поиск» [10, 6]. Для измерения уровня воспринимаемого стресса использовали шкалу воспринимаемого стресса (PSS) [8, 1] и ее подшкалы «перенапряжение» и «противодействие стрессу». Чтобы углубить понимание воспринимаемого стресса, который при хронификации может влиять на качество сна, мы использовали опросник качества сна Левина [3].

Осознанность. Мы использовали англоязычную версию шкалы осознанного внимания (MAAS). Шкала состоит из 15 пунктов (например, «Я могу испытывать какую-то эмоцию и не осознавать ее до определенного времени»). Каждый вопрос имеет от 1 до 6 баллов по шкале Лайкерта от «1 = почти всегда» до «6 = почти никогда». Альфа Кронбаха для этого исследования составила 0,75, что достаточно.

Присутствие. Для углубления понимания феномена осознанности мы также использовали опросник «Смысл жизни» (MLQ) и интересовались его подшкалами «присутствие» и «поиск». Шкала состоит из 10 пунктов (например, «Я понимаю смысл своей жизни»). Каждый вопрос имеет от 1 до 7 баллов по шкале Лайкерта от «1 = абсолютно верно» до «6 = абсолютно неверно». Альфа Кронбаха для этого исследования составила 0,72, что достаточно.

Воспринимаемый стресс. Для измерения уровня воспринимаемого стресса использовали шкалу воспринимаемого стресса (PSS) и ее подшкалы «перенапряжение» и «сопротивление». Шкала состоит из 10 пунктов (например, «Как часто за последний месяц вы были расстроены из-за того, что произошло неожиданно»). Каждый вопрос имеет от 1 до 5 баллов по шкале Лайкерта от «1=никогда» до «5=очень часто».

Эти шкалы также можно разделить на диагностические подгруппы. Баллы нарушены от 0 до 40, где более высокие баллы указывают на более высокий воспринимаемый стресс. 0–13 понимается как низкий уровень стресса. 14–26 понимается как умеренный стресс. 27–40 – высокий воспринимаемый стресс.

Альфа Кронбаха для этого исследования составила 0,75, что достаточно.

Качество сна. Чтобы углубить понимание воспринимаемого стресса, который может быть связан с качеством сна, мы использовали опросник качества сна. Эта анкета была на русском языке, ни у одного из студентов не было проблем с пониманием вопросов. Шкала состоит из 6 пунктов (например, «Продолжительность сна» или «Ночные пробуждения»). Каждый вопрос имеет шкалу Лайкерта от 1 до 5 баллов, подходящую для текущего вопроса (например, «1 – мгновенный», «2 – краткий», «3 – средний», «4 – длинный», «5 – очень длинный» для первого примера) или «1 – нет», «2 – редко», «3 – часто», «4 – нечасто», «5 – очень часто» для второго примера). Альфа Кронбаха для этого исследования составила 0,71, что достаточно.

Во второй части исследования мы получили ответы 56 студентов предыдущей выборки. Использовалась демографическая анкета с вопросом о перенесенном заболевании («да» или «нет») и вопросом об отношении к вакцинации

(«положительно», «нейтрально», «отрицательно»). В результате полученных ответов респонденты были поделены на соответствующие подгруппы.

Для анализа данных использовалась программа SPSS 23, применялся критерий корреляции Пирсона и сравнение средних значений по группам.

Результаты. Осознанность демонстрирует заметную отрицательную корреляцию с воспринимаемым стрессом ($p < 0,01$). Осознанность демонстрирует умеренную положительную корреляцию с качеством сна. Осознанность демонстрирует умеренную положительную корреляцию с «присутствием». Осознанность умеренно отрицательно связана с «перенапряжением» и «противодействием стрессу». «Присутствие» показывает слабую отрицательную корреляцию с воспринимаемым стрессом и «противодействием стрессу». Сравнивая средние значения по подгруппам, мы наблюдаем, что студенты, у которых был COVID-19, по сравнению с теми, у кого его не было, показали несколько более низкий уровень осознанности, заметно меньший уровень показателя смысла жизни, где обе шкалы «присутствие» и «поиск» имели более низкие средние значения. Студенты, перенесшие COVID-19, имели худшее качество сна и немного более низкий уровень воспринимаемого стресса из-за более низких значений подшкалы «противодействие стрессу», при этом результат подшкалы «перенапряжение» у тех, кто пережил COVID-19 немного выше. Респонденты с положительным отношением к вакцинации показали более высокий уровень подшкалы «противодействие стрессу». Студенты с позитивным отношением к вакцинации имели несколько более высокие показатели осознанности и смысла жизни по сравнению с другими группами. Их показатели «присутствия» и «поиска» также были выше. Уровень наиболее высокого воспринимаемого стресса показала группа отрицательно настроенных на вакцинацию, также эти студенты показали более низкий средний уровень осознанности, они также более «перенапряжены» по сравнению с другими группами.

Обсуждение. С помощью этого исследования мы хотели выяснить, как уровень воспринимаемого стресса коррелирует с уровнем осознанности у студентов. Также мы хотели понять, влияет ли коронавирусный статус (переболели коронавирусом или нет) на внимательность и воспринимаемый стресс. Это исследование также охватывает отношение студентов к вакцинации с разными уровнями осознанности и воспринимаемого стресса, кто относится к ней положительно, нейтрально или отрицательно.

Воспринимаемый стресс может негативно повлиять на вовлеченность в процесс обучения и академические результаты. В то же время, осознанность может стать регулятором, помогающим снизить уровень воспринимаемого стресса. Также осознанность может формировать осмысленное отношение к принятию решений о личных мерах профилактики новой коронавирусной инфекции – вроде вакцинации.

Выводы и рекомендации. Мы рекомендуем развивать осознанность во время пандемии COVID-19, поскольку наше исследование показало, что осознанность имеет отрицательную корреляцию с воспринимаемым стрессом. В целом респонденты с более высоким уровнем осознанности, независимо от того, переболели ли они новой коронавирусной инфекцией или нет, имеют бо-

лее низкий уровень воспринимаемого стресса. При этом показатель «перенапряжения» в части воспринимаемого стресса у переболевших был выше, а «сопротивляемость» и качество сна ниже. Это может косвенно свидетельствовать об истощении после болезни или последствиях постковидного синдрома. Студенты с более высоким уровнем осознанности в большей степени положительно относились к вакцинации против COVID-19 что демонстрирует их более информированная и осознанная к здоровью позиция в жизни.

Результаты исследования могут быть использованы для дальнейших исследований в области стресса, осознанности, COVID-19 и осознанности по отношению к вакцинации. В практическом плане результаты могут быть полезны при формировании программ тренировок и образовательных мероприятий, в том числе тренингов по стрессоустойчивости и практик осознанности, при любых психологических интервенциях с людьми, переживающими стресс и/или переболевшими COVID-19.

Литература

1. Абабков В.А., Барышникова К., Воронцова-Венгер О.В. и др. Валидизация русскоязычной версии опросника «Шкала воспринимаемого стресса-10» // *Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика.* – 2016. – № 2.

2. Браун К.В., Райан Р.М. Преимущества присутствия: осознанность и ее роль в психологическом благополучии // *Журнал личности и социальной психологии.* – 2003. – Том. 84. – № 4. – С. 822–848. – URL: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>

3. Вейн А.М., Левин Я.И. Принципы современной фармакотерапии инсомний // *Журнал неврологии и психиатрии.* – 1998. – № 5. – С. 39–43.

4. Голубев А.М. Природа полноты сознания. Адаптация опросника внимательности и осознанности МААС // *Вестник НГУ. Серия: Психология.* – 2012. – Т. 6. – Вып. 2. – С. 44–51.

5. Джой Сью, Хелен Джо, Лина Нурбхай, и соавт. Виртуальные интервенции осознанности для улучшения благополучия взрослых: систематический обзор смешанных методов // *Journal of Affective Disorders.* – 2022. – Том 300. – С. 571–585. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.01.027>.

6. Елианский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф. и др. Психометрические показатели русскоязычной версии теста «Опросник смысла жизни» (MLQ) // *Психология, социология и педагогика.* – 2015. – № 10.

7. Кастильо-Санчес Г., Сакристан-Мартин О, Эрнандес М.А. и соавт. Онлайн-опыт осознанности для эмоциональной поддержки медицинского персонала во времена Covid-19 // *J Med Syst.* – 2022. – № 46 (14). <https://10.1007/s10916-022-01799-y>.

8. Коэн С., Камарк Т., Мермельштейн Р. Глобальная мера воспринимаемого стресса // *Journal of Health and Social Behavior.* – 1983. – № 24. – С. 385–396.

9. Лу Л., Ван Х., Ван Х. и соавт. Ассоциация стресса и депрессивных симптомов, связанных с пандемией Covid-19, среди иностранных студентов-медиков // *BMC Psychiatry.* – 2022. – № 22 (1). – URL: <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03671-8>.

10. Стегер М.Ф., Фрейзер П., Ойши С. и Калер М. Опросник смысла жизни: Оценка наличия и поиска смысла жизни // *Журнал консультативной психологии.* – 2006. – № 53 (1). – С. 80–93.

11. Сфейр Э., Рабил Дж. М., Обейд С. и соавт. Усталость от работы среди ливанских врачей и студентов во время пандемии COVID-19: проверка трехмерной инвентаризации рабочей усталости (3D-WFI) и коррелятов // *BMC Public Health.* – 2022. – № 292. – URL: <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12733-9>.

*Л.В. Попова, д.п.н., профессор,
М.М. Пикуленко, к.б.н., в.н.с.,
И.П. Таранец, к.б.н., с.н.с.,
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
г. Москва Россия*

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ: ЧТО ТРЕБУЕТСЯ УЧИТЕЛЯМ?

***Аннотация.** В связи с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов стало широко востребованным выполнение исследовательских проектов школьниками. В связи с этим за последнее десятилетие разработан и предложен целый комплекс методик для исследовательской деятельности школьников. Однако в условиях пандемии и ограничений посещения занятий в школе и других внеаудиторных мероприятий возникли сложности, как с выполнением проектов, так и с их представлением на различных конференциях и конкурсах. Что же делать учителю? Остановить работу с учащимися по проектам или же найти новые формы взаимодействия? Лучшее решение – это поиск новых форм выполнения и представления исследовательских проектов учащимися. Следовательно, необходимо использовать дистанционные технологии, но при этом следует учитывать проблемы коммуникативного и технического характера. Если вопросы представления докладов школьников по выполненным проектам решаются намного легче в форме онлайн-докладов на различных цифровых платформах, то как организовать само выполнение исследовательского проекта? Как работать учителю? Какие подбирать методики? С какими еще проблемами может столкнуться учитель? Исходя из этих вопросов, **целью нашего исследования** стало выявление проблем организации исследовательской деятельности школьников, с которыми столкнулись учителя в период пандемии, и разработка рекомендаций по их решению. **Методы исследования:** нами использованы контент анализ содержания проектов школьников, представленных на Форум молодых исследователей в МГУ имени М.В. Ломоносова по секции «Экология», анализ докладов участников форума (формат видеоролика), а также анонимное анкетирование в Google формах руководителей исследовательских проектов учащихся. Исследование проводилось с октября по декабрь 2021 года, в нем приняло участие 29 учителей, а также 50 школьников (учащиеся 7–10 классов). Статистическую обработку полученных данных проводили с помощью программы MS Excel. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволило заключить, что учителям средних школ необходимо консультирование по методикам выполнения и оформления исследовательских проектов, так как в работах учащихся повторяются ежегодные ошибки, а также дистанционный формат общения учителя со школьниками требует подбора особых методик, дающих большую свободу действий ученикам. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки специальных программ повышения квалификации для школьных педагогов.*

***Ключевые слова:** исследовательская деятельность школьников, роль учителя, дистанционные технологии, дополнительное образование.*

*L.V. Popova, DrSc, Professor,
M.M. Pikulenko, PhD, Leading Researcher,
I.P. Taranets, PdD, Senior Researcher,
M.V. Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia*

SCHOOLCHILDREN'S RESEARCH ACTIVITIES DURING THE PANDEMIC: WHAT DO TEACHERS NEED?

Abstract. *The Federal State Educational Standards of Basic General Education (FSES LLC) and Secondary General Education (FSES SOO) in Russian Federation regulate the formation of the school students' competencies in the field of educational, research and project activities. Therefore, the implementation of the schoolchildren's research and fulfilling them has become widely in demand by some pupils. In this regard, over the past decade, a whole range of methods for the school student's researching has been developed and proposed. However, in the context of the pandemic and restrictions, on attendance at schools and other extracurricular activities, concerning both with the implementation of projects and with their presentation's difficulties at various conferences and competitions have arisen. So what should a teacher do? Is it necessary to stop working with students on projects or find new forms of interaction? The best solutions are to find new forms of an execution and the presentations of the investigation projects by students. Then it is necessary to use remote technologies, but it is likely to take into account the problems of a communicative and technical nature. If the issues of presenting reports of schoolchildren on completed projects are solved much easier in the form of online reports at various platforms (Zoom, MS Teams etc.), then how to organize the very implementation of the research project? How should a teacher work? What methods to choose? What other challenges can a teacher face? Based on the above, **the aim of our study** is to identify the problems of leading the schoolchildren's research activities faced by teachers during the pandemic, and to develop recommendations for solving these problems. **Research methods:** we used content analysis of the of schoolchildren's projects submitted to the Forum in the section "Ecology", analysis of the Forum' participants reports (video format), as well as anonymous questionnaires in the Google forms of the research projects student' supervisors. The study was conducted from October to December 2021, it was attended by 29 teachers, as well as 50 schoolchildren (students of the 7–10 grades). Statistical processing of the data obtained was carried out using the MS Excel program. **Conclusions and recommendations.** The study allows us to draw conclusions about the need of special advice on the methods of implementation and design of the research projects; since annual mistakes are repeated in the works of students, and the remote format of communication between the teacher and schoolchildren requires the selection of special methods that may give the greater freedom of action to students. The results indicate the need to develop special advanced training programs for the school teachers.*

Keywords: *research schoolchildren' activities, the role of the teacher, distance technologies, informal education.*

Введение. Исследовательская деятельность школьников стала обычным явлением в последние десять – пятнадцать лет, однако из года в год в представляемых на различные конкурсы и конференции проектах учащихся повторяются типичные ошибки при подборе методик и оформлении самих работ. Период пандемии только усугубил ситуацию, так как ограничения на посещение занятий в школе и других внеаудиторных мероприятий уменьшили возможность выполнения исследовательской работы в школе и постоянного консультирования со стороны педагога. Но особенно остро проявилась и другая проблема, в период пандемии школьные педагоги и сами были ограничены в консультировании и взаимодействии с преподавателями вузов, что сказалось на общем

качестве школьных проектов. Что же делать учителю? Остановить работу с учащимися по проектам или же найти новые формы взаимодействия? Лучшее решение – это поиск новых форм выполнения и представления исследовательских проектов учащимися. Следовательно, необходимо использовать дистанционные технологий. Но как это сделать более эффективно? Первый опыт работы в последние два года в дистанционном формате, в том числе и по проектной деятельности, позволил нам провести анализ данной ситуации, выявить ряд ключевых проблемных вопросов и подготовить рекомендации для педагогов.

Теоретический анализ литературы. Изучению и анализу проектной и исследовательской деятельности школьников посвящено достаточное количество научных работ [1, 2, 3], в которых рассмотрены различные аспекты: чем отличается исследовательская работа от проектной, что такое практико-ориентированный проект, как дистанционный формат обучения может помочь в выполнении исследовательского проекта и др. В настоящее время всем уже стало очевидно, что исследовательский проект один из самых сложных в планировании и реализации, так как требует методически грамотной постановки цели и задач, а также тщательного подбора методик для исследования. Но именно исследовательские проекты имеют большую ценность и вес для учащихся – участников Всероссийской олимпиады школьников (ВОШ) по различным предметам.

Период пандемии внес свои коррективы в организацию образовательного процесса, как в высшей, так и средней школе. Студенты вузов быстрее адаптировались к новым реалиям [6], в то время, как школьники продолжают ощущать ряд трудностей не только технического, но в большей степени коммуникативного характера [3, 6], они также испытывают проблемы с самодисциплиной и планированием своего времени [4, 5]. Но как им помочь в таких условиях еще выполнять и исследовательскую деятельность? Ранее нами было показано [2], что главное – это предложить учащемуся посильную методику, которую он может освоить и на ее основе выполнить свою работу самостоятельно. Но для этого школьнику необходима консультация и хорошая методическая поддержка педагога, а что же требуется педагогу?

Цель нашего исследования – выявление проблем организации исследовательской деятельности школьников, с которыми столкнулись учителя в период пандемии, и разработка рекомендаций по их решению.

Методы исследования. Нами использованы контент анализ содержания проектов школьников, представленных на Форум молодых исследователей (формат конференции) в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова по секции «Экология», анализ докладов участников форума (формат видеоролика), а также анонимное анкетирование в Google формах руководителей исследовательских проектов учащихся. Исследование проводилось с октября по декабрь 2021 года, в нем приняло участие 29 учителей, а также 50 школьников (учащиеся 7–10 классов). Статистическую обработку полученных данных проводили с помощью программы MS Excel.

Результаты исследования.

Форум молодых исследователей проводится в Научно-учебном музее землеведения МГУ имени М.В. Ломоносова ежегодно, начиная с 2006 года.

За это время не одно поколение абитуриентов естественных факультетов университета приняло участие в форуме, что позволило им выработать навыки публичных выступлений и получить рекомендации по совершенствованию своих исследовательских работ. Курируя работу секции «Экология», мы собрали большой практический материал, что дает нам основание для ретроспективного анализа. Но два последних года работа форума проходила в особых условиях пандемии. Поэтому все работы учащихся были заслушаны только в дистанционной форме.

Однако дистанционный формат никоим образом не отразился на тематике представленных школьниками на форум исследовательских проектов. Наш анализ показал, что также как и в прошлые годы изучаемые темы достаточно разнообразны – от определения загрязнения водоемов органическими веществами до изучения кормовой базы птиц в городе и сортировки отходов. Основные темы исследовательских проектных работ за 2021 год объединены нами в шесть направлений (табл. 1).

Таблица 1

Основные направления исследовательских проектных работ, представленных на Форум молодых исследователей в МГУ

| Направления | Количество работ (шт.) |
|--|------------------------|
| Биоэкология, охрана окружающей среды и работы на ООПТ | 14 |
| Экология человека (медицинская экология) | 8 |
| Химическая экология, загрязнение окружающей среды, мониторинг окружающей среды | 11 |
| Геоэкология | 1 |
| Экологический туризм и экологическое просвещение | 3 |
| Альтернативная энергетика | 1 |
| Всего работ | 38 |

Итак, на Форум молодых исследователей в МГУ школьники прислали больше исследовательских работ по таким направлениям, как биоэкология, экология человека и загрязнение окружающей среды (<http://www.mes.msu.ru/obrazovatelnye-programmy/forum-molodykh-issledovatelej?id=310>). В целом, можно констатировать, что школьники проводят наблюдения в природе или планируют эксперименты: берут пробы воды, почвы в определенных экспериментом местах, анализируют полученные данные в школьной лаборатории, разрабатывают экологические уроки и организуют опросы среди учеников и их семей, используя в том числе и специальные компьютерные программы.

К сожалению, мы констатировали, что остались в работах ошибки прошлых лет, на которые оргкомитет форума неоднократно указывал, а именно, неправильные формулировки цели и задач исследования, соответствующие скорее плану работы, но не исследования. Также часто отсутствовала методическая часть – не были указаны сроки выполнения проекта, каким образом проводился эксперимент, как собирались данные, какая была методика проведения

эксперимента и т. д. Мы пришли к выводу, что все эти погрешности скорее связаны с работой руководителя проекта, так как именно преподаватель направляет работу учеников и затем редактирует написанный текст. Такое предположение способствовало проведению анонимного анкетирования среди руководителей исследовательских проектов школьников с целью определения проблем, с которыми им приходится сталкиваться.

Анализ результатов анкетирования действительно позволил выявить ключевые проблемы организации проектной деятельности в школе. Так, выяснилось, 82 % всех исследовательских проектов, представленных на форум, были выполнены именно в школе, а не в центрах дополнительного образования (только 7 % работ). При этом все принявшие участие в анкетировании учителя занимались в школе внеурочной деятельностью, среди них 59 % опрошенных руководили исследовательскими проектами, 49 % вели предметные кружки, и 45 % готовили детей к предметным олимпиадам. В чем же тогда дело? Ведь работают профессионалы.

Как показал анализ ответов на вопрос о сложностях, с которыми сталкиваются руководители исследовательских проектов в школе (рис. 1), то оказывается, что сложностей много. Одна из основных проблем – это недостаток специального оборудования в школе (55 %) и мало времени для руководства проектами у преподавателя (48 %).

Следовательно, имеются сложности объективного характера, которые ведут за собой другие вытекающие проблемы. Например, нехватка времени у преподавателя ведет к слабому редактированию текста проектной работы. Но как оказалось, не только нехватка времени у руководителя влияет на качество написания текста, но и отсутствие опыта написания текста проекта, о чем нам сообщили 45 % опрошенных преподавателей. Значит школьным преподавателям необходима помощь и консультации со стороны. Даже в период пандемии такую консультационную помощь можно оказывать через систему повышения квалификации в дистанционном формате. Но может эта помощь касается только оформления проектных работ? Оказалось, что нет, не только.



Рисунок 1. Сложности, с которыми сталкиваются руководители исследовательских проектных работ (ответы в % от всех участников, можно было указать несколько вариантов ответов)

Для выполнения практически любой исследовательской работы даже научные сотрудники в вузах и исследовательских институтах знакомятся с материалами проведенных до них работ по данной тематике и консультируются со специалистами. Вот на этот факт надо обратить внимание и школьным учителям. Если этого не учитывать, то работы будут чаще всего очень слабыми и по своей сути будут являться формальными отчетами о проведенной работе, что противоречит проектному методу обучения, который должен учить школьников мыслить логично, находить взаимосвязи, планировать свое время и развивать познавательные способности.

Наш анализ вопроса о консультировании школьного учителя при выборе тем и методик выполнения исследовательских проектных работ показал, что подавляющее большинство учителей вообще не получают никакой консультации ни от кого (рис. 2). Лишь 17 % опрошенных ответили, что они консультируются с методистами, преподавателями вузов и сотрудниками музеев. Этого пока мало, чтобы повысить качество школьных исследовательских проектов в целом.



*Рисунок 2. Ответ преподавателей на вопрос:
«Кто консультирует Вас по выбору тем и методик выполнения
исследовательских проектных работ школьниками?»
(в % опрошенных; можно было указать несколько вариантов ответов)*

Следует также отметить, что проведение Форума молодых исследователей в дистанционном формате, показало, что школьники, как правило, уже готовы к такой работе, то есть самостоятельно проводить исследование по выбранной методике и делать доклад перед камерой. Но учащимся нужна грамотная поддержка школьных учителей, тем более, что учителя характеризуют своих подопечных, которые выполняют исследовательские проекты, такими словами, как – ребята интересуются разными предметами, они самостоятельные, активные, внимательные, послушные, посещают разные кружки.

Заключение. Проведенное нами исследование позволяет сделать ряд важных выводов. Одним из основных является необходимость оказания методической помощи средней школе со стороны преподавателей вузов через различные формы дополнительного образования учителей, а также специальное консультирование по методикам выполнения и оформления исследовательских проектов. Вторым выводом, дистанционный формат общения учителя со школьниками требует подбора особых методик для исследовательских проектов, а именно тех, которые может использовать ученик самостоятельно без привлечения школьного оборудования. Третий вывод, у учителя предметника остается мало времени для руководства исследовательскими проектными работами. Исходя из этого, можно предположить, что в школе к проектной деятельности учеников следует подключить педагогов дополнительного образования, которые бы детально разобрались в технологии постановки целей исследования и оформления проектных работ, чаще могли бы беседовать с учениками, направлять их работу - с технической точки зрения. Конечно же работу педагогов дополнительного образования лучше выстраивать во взаимодействии с учителями конкретных предметов, так как именно они разбираются в тематических деталях исследовательской работы. Такая совместная работа бесспорно должна быть успешной.

Литература

1. Леонтович А.В., Саввичев А.С. *Исследовательская и проектная работа школьников. 5–11 классы / под ред. А.В. Леонтовича.* – М.: ВАКО, 2014. – 160 с.
2. Попова Л.В., Тимофеева Е.А., Таранец И.П., Пикуленко М.М. *Подготовка школьников к проектной деятельности в условиях дистанционного режима // Биология в школе.* – 2021. – № 7. – С. 49–58.
3. Таранец И.П. *Отзывы школьников об онлайн-обучении в период карантина // Гуманитарные и естественнонаучные факторы решения экологических проблем и устойчивого развития: Материалы 17-ой Международной научно-практической конференции (г. Новомосковск, 16–17 октября 2020 г.).* – Новомосковск, 2020. – Ч. 2. – С. 95–100.
4. Adedoyin O., Soykan E. *Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities // Interactive Learning Environments.* – 2020. – DOI: 10.1080/10494820.2020.1813180.
5. Olasile Babatunde Adedoyin & Emrah Soykan (2020): *Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities, Interactive Learning Environments, DOI: 10.1080/10494820.2020.1813180.*
6. Penalver E.A., Laborda H.G. (2021): *Online learning during the Covid-19 Pandemic: How has this new situation affected students' oral communication skills, Journal of Language and Education, T.7, N.4, DOI: <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11940>.*

*Е.В. Робустова, канд. ист. наук, доцент,
Московский государственный университет спорта и туризма, Москва, Россия*
*И.К. Щербакова, канд. ист. наук, доцент,
Государственный университет управления, Москва, Россия*
*Н.М. Люкина, канд. филол. наук, доцент,
Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко,
г. Глазов, Россия*

ПРОБЛЕМЫ И РИСКИ ФОРСИРОВАННОЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19

***Аннотация.** В работе на примере Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко подвергнуты осмыслению основные проблемы, с которыми столкнулись преподаватели и студенты в связи с переходом на онлайн-обучение в период пандемии COVID-19. Гипотеза исследования: при подготовке педагогических кадров онлайн-обучение не может заменить традиционный формат, так как не обеспечивает в должной мере высокого качества передачи знаний и их усвоения, а главное, не способствует реализации фундаментальной задачи образования как социального института – трансляции опыта поколений, ценностей культуры, поскольку воздействие и влияние учителя, преподавателя при дистанционном обучении усложнено отсутствием непосредственного взаимодействия. Цель исследования: для устранения проблем, связанных с экстренной цифровизацией образования, сформулировать гипотезу о социальных последствиях и рисках вынужденного форсированного перехода с офлайн на онлайн-режим обучения и путях их преодоления. Методы изучения: теоретический разбор информационно-аналитических материалов; письменный опрос студентов; качественный и количественный анализ полученных данных. Результаты исследования: с учетом проблем, с которыми столкнулись в рассматриваемый период участники образовательного процесса, сформулирована гипотеза о социальных последствиях и рисках вынужденного форсированного перехода с офлайн на онлайн-режим обучения во время пандемии, таких как: недостаточный уровень общеобразовательной и профессиональной подготовки специалистов, получавших образование в рассматриваемый период; снижение общей удовлетворенности образовательной деятельностью всех участников учебного процесса; во взгляде на обучающихся – снижение у них мотивации к учебной деятельности, трудности в развитии эмоционального и социального интеллекта, снижение уровня самоорганизации, кроме того, трудности в формировании коммуникативной компетентности будущих педагогов, что замедляет для них в дальнейшем профессиональную адаптацию в меняющихся и усложняющихся условиях деятельности. Во взгляде на образование как социальный институт данная ситуация требует дальнейшего осмысления и решения, поскольку именно педагогам, преподавателям школ, колледжей и вузов приходится брать на себя в настоящем исправление издержек и последствий форсированной цифровизации 2020-2021 гг. В связи с этим нашей рекомендацией и актуальной задачей исследования является разработка принципов смешанной – «гибридной» – системы образовательного процесса, предусматривающей сочетание онлайн и офлайн-форматов в соответствии с запросами и конкретными условиями осуществления образовательной деятельности в зависимости от направленности и профиля обучения педагогов.*

***Ключевые слова:** онлайн-обучение, педагогическое образование, цифровая трансформация образования, дистанционные образовательные технологии.*

*E.V. Robustova, Candidate of Historical Sciences, teacher,
Moscow State University of Sports and Tourism, Moscow, Russia
I.K. Shcherbakova, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
The State University of Management, Moscow, Russia
N.M. Lukina, Candidate of Philology, Associate Professor,
Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko, Glazov, Russia*

CHALLENGES AND RISKS OF THE ACCELERATED DIGITALISATION OF PROFESSIONAL TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract. *Using the example of the Glazovsky State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko, the main problems faced by teachers and students in connection with the transition to online education during the COVID-19 pandemic are analyzed. Hypothesis of the study: on the whole, analyzing the survey data and comparing them with the opinions of education experts, we can conclude: despite the fact that we cannot avoid the digitalization process in education, in the near future the distance learning will not replace the traditional mode, as it does not provide proper high quality knowledge transfer and its comprehension, and most importantly, does not contribute to the main fundamental task of education as a social institution – the transmission of generational experience and cultural values, because the impact and influence of a teacher/instructor today is made more difficult by the lack of direct interaction. Purpose of the study: to address the problems associated with the urgent digitalization of education, formulate a hypothesis about the social consequences and risks of the accelerated transition from offline to online mode of learning and ways to overcome them. Objectives of the study: to find out students' opinions on the quality of educational activities in the remote learning mode during the COVID-19 pandemic; to identify the difficulties that participants in the educational process overcame in connection with the urgent transition to online learning; to determine the prospects of the developed online learning system at the university and college level. Findings of the research: the technical, psychological, didactic and educational problems faced by the participants in the educational process during the period under consideration were identified; a hypothesis is formulated about the social consequences and risks of the forced move from offline to online mode of education during the pandemic, such as insufficient general education and professional training of individuals who received education during this period; decrease in overall satisfaction with the educational activities of all participants in the educational process; in the view of the students – a decrease in their motivation for learning activities, difficulties in the development of emotional and social intelligence, a lower level of self-organisation, in addition to difficulties in the development of the communication competence of future teachers, which makes it difficult for them to adapt professionally in a changing and increasingly complex working environment in the future. In the view of education as a social institution, this situation requires further reflection and solution, since it is teachers, teachers of schools, colleges and universities that have to take on themselves the correction of the costs and consequences of forced digitalization in 2020–2021. In this context, our recommendation and further research objective is to develop the principles of a mixed – “hybrid” – system of educational process, providing for a combination of online and offline modes according to the demands and specific conditions of educational activities, depending on the focus and subject area of the study.*

Keywords: *online training, teacher education, digital transformation of education, distance learning technologies.*

С распространением нового смертельно опасного вируса COVID-19 (2020 г.), во всех сферах общественной жизни, в том числе и в образовании, произошли существенные изменения. Ввиду карантинных мер, был рекомендован переход на дистанционный цифровой формат обучения. Исследования 2020 –

начала 2022 гг., то есть периода, когда обучающиеся получали профессиональную подготовку преимущественно дистанционно, свидетельствуют о снижении качества образования [4], что заставляет подвергнуть осмыслению основные проблемы, а также социальные угрозы и риски, связанные с сокращением традиционных аудиторных образовательных практик (офлайн) и переходом на дистанционный онлайн-формат.

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников (закон «Об образовании в РФ», ст. 16). Этот способ профессиональной подготовки кадров оказался в поле зрения специалистов с середины 1990-х годов (Постановление Госкомвуза РФ от 31 мая 1995 № 6 «О состоянии и перспективах создания единой системы дистанционного образования в России» [6]). На протяжении последующей четверти века возможности обучения с использованием цифровых образовательных сред активно обсуждались в связи с задачами развития концепции инклюзивного образования, формирования образовательных программ на основе гибких образовательных траекторий, внедрения в процесс обучения искусственного интеллекта и т. п.

Казалось бы, настало время цифровой трансформации образования в России. Однако в период карантинных мер, предпринятых из-за пандемии COVID-19, в силу которых учебные занятия в школах и вузах проводились только онлайн, выяснилось, что к работе в дистанционном режиме ни преподаватели, ни студенты готовы не были. Данный вывод подтверждают результаты исследований, которые свидетельствуют о том, что педагогическим учебным заведениям потребовалось кардинально перестроить свою деятельность для поддержания должного уровня подготовки специалистов [1; 2; 3; 5; 8; 9].

Цель исследования: выявление проблем, связанных с тотальным переходом на онлайн-формат обучения, социальных последствий и рисков форсированной цифровизации, перспектив онлайн-обучения будущих педагогов в дальнейшем.

Задачи исследования: выяснить мнение обучающихся о качестве образовательной деятельности в формате дистанционного обучения в период пандемии COVID-19; выявить трудности, которые преодолевали участники образовательного процесса в этой связи; определить перспективы получившей развитие системы онлайн-обучения.

Методы изучения: теоретический разбор информационно-аналитических материалов по исследуемой проблематике; письменный опрос студентов; качественный и количественный анализ полученных данных.

В исследовании приняли участие 30 студентов четвертого и пятого курсов Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко (далее ГГПИ), обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование.

Студентам было предложено письменно в свободной форме ответить на вопросы о том, как они понимают дистанционное обучение (ДО), что могут

сказать о его достоинствах и недостатках, о перспективах онлайн-обучения после выхода из кризиса, связанного с пандемией.

Результаты исследования. Отвечая на данные вопросы, студенты проявили заинтересованность и ответственность, о чем свидетельствуют развернутые и эмоционально окрашенные тексты. Характеризуя дистанционное обучение, они рассматривали такие аспекты ДО, как причины его форсированного внедрения в вузе в период пандемии COVID-19, беспрецедентность и неожиданность происходящего, трудности, с которыми столкнулись в связи с этим учащиеся, преподаватели и администрация вузов и школ, отметили плюсы и минусы дистанционного обучения, поделились своими соображениями о перспективах ДО в школьном и вузовском образовании. Ответы написаны вдумчиво, грамотным языком, свидетельствующим о достаточно высоком уровне осознанности и общей культуры будущих педагогов, откликнувшихся на предложение принять участие в исследовании. Отметим, что подавляющее большинство испытуемых (90 %) – девушки 19–20 лет.

Все наши респонденты – старшекурсники, до пандемии посещавшие занятия очно. Новый для себя опыт онлайн-обучения они оценили в целом как позитивный, полагая, что «в XXI веке оно действительно должно развиваться и давать возможность большему количеству людей получать качественное образование».

Основные достоинства онлайн-обучения, отмеченные респондентами: возможность получать знания, находясь в любой точке мира, где доступно подключение к сети Интернет; возможность совмещать учебу и работу; более рациональное использование времени как главного жизненного ресурса – его не нужно тратить на дорогу до учебного заведения; экономия денежных средств (на транспорт, питание в столовой и т. п.); большие возможности для формирования индивидуальной траектории обучения; возможность получать образование людям с ограниченными возможностями здоровья и т. п.

В то же время, по мнению респондентов, у дистанционного обучения имеются существенные недостатки, такие как необходимость постоянного доступа к Интернету, что нередко является затруднительным, особенно в сельской местности; зрительное напряжение, снижение двигательной активности, и как следствие – ухудшение здоровья; сложности в развитии практических навыков; отсутствие непосредственного взаимодействия, поскольку «ни один гаджет не заменит живого общения», и др.

Обращая внимание на проблему дефицита общения в условиях ДО, студенты – будущие учителя – в той или иной мере уделили внимание трудностям в формировании и развитии педагогического общения, являющегося одной из важнейших профессиональных компетенций педагога, в силу специфики своей деятельности призванного эффективно взаимодействовать с различными людьми – взрослыми (родителями учеников, коллегами, руководящими лицами), а главное – с детьми разного возраста. Развитые навыки педагогического общения подразумевают владение вербальными и невербальными средствами социального поведения, позволяя распознавать и учитывать при контакте с другим человеком его эмоциональные реакции, адекватно откликаться на его поведе-

ние и т. п. Формирование этих навыков у будущих педагогов при онлайн-обучении затрудняется.

Участники анкетирования не оставили без внимания такие аспекты деятельности педагога, как воспитание, категорично заявляя, что «только офлайн-обучение способно эффективно решать первостепенные для системы образования задачи воспитания подрастающего поколения».

Многие респонденты высказались категорически против использования дистанционного обучения на уровне среднего общего образования, отмечая в отношении школы ограниченность онлайн-образования и нежелательность перехода к нему в связи с более низкой эффективностью усвоения знаний школьниками, обусловленной в том числе меньшим контролем выполняемых учебных действий со стороны педагогов и недостаточно высоким самоконтролем учащихся в силу их возрастных особенностей. По мнению большинства опрошенных, при онлайн-обучении требования к умению организовывать свою жизнь и учебную деятельность возрастают («нужна сильная воля и мотивация, так как никто не подгоняет»), в связи с этим, дистанционный формат приемлем для вуза, но не для школы, так как предполагает высокий уровень самостоятельности и ответственности обучающихся, сформированные навыки самоорганизации и саморегуляции.

Примечательно, что при анализе собственной учебной деятельности более половины опрошенных характеризовали себя как хорошо организованных, умеющих планировать и регулировать процессы деятельности. Но даже эти студенты предпочтительным для себя считают офлайн-формат, обращая внимание, что самоорганизация, уровень мотивации, результативность и удовлетворенность своими учебными достижениями при «традиционном обучении» у них выше.

И в целом большинство респондентов оценивали как более эффективное именно очное офлайн-обучение, указав, что по выходе из карантина предпочли бы вернуться либо к традиционному формату получения образования в стенах университета, либо согласившись на смешанное обучение – проведение лекций в формате онлайн-конференции, а семинарских и особенно практических занятий в очной форме. Заметим, что аналогичные мнения были высказаны респондентами нашего пилотного исследования, предпринятого в феврале 2022 года в ФГБОУ ВО «Государственный университет управления» [7].

Тем самым, студенты ратуют за комбинирование онлайн и офлайн-форматов, что нацеливает на разработку гибридной модели обучения, предполагающей сохранение аудиторной нагрузки в сочетании с дистанционной работой в зависимости от образовательных задач и условий реализации конкретной образовательной программы. Во взгляде на задачи педагогического образования при этом должны быть соблюдены требования к формированию коммуникативных компетенций педагогического общения и реализации воспитательных задач образования, что невозможно без непосредственного взаимодействия преподавателя и студента, учителя и ученика в стенах вуза и школы.

Литература

1. Aksenova E.I. Professional skills and competences of a teacher in the conditions of the transition to distance forms of learning // *Labour and Social Relations Journal*. – 2020. – Vol. 31. – No 6. – P. 210–218. – URL: <https://doi.org/10.20410/2073-7815-2020-6-210-218>.
2. Баклашова Т.А. Педагогическое образование в период пандемии COVID-19: объединяя теорию и практику // *Общество: социология, психология, педагогика*. – 2021. – № 5 (85). – С. 136–140. – URL: <https://doi.org/10.24158/spp.2021.5.23>.
3. Габдулхаков В.Ф., Зиннурова А.Ф. О педагогических детерминантах повышения эффективности высшего профессионального образования в условиях пандемии коронавируса // *Современные проблемы науки и образования*. – 2020. – № 6. – С. 6. – URL: <https://doi.org/10.17513/spno.30250>.
4. Кечерукова М.А. Высшее образование в условиях пандемии COVID-19: обзор научно-педагогических исследований // *Общество: социология, психология, педагогика*. – 2021. – № 9 (89). – С. 152–156. – URL: <https://doi.org/10.24158/spp.2021.9.25>.
5. Мудракова О.А. Организация учебной практики студентов направления подготовки «Педагогическое образование» в условиях пандемии // *Педагогический журнал*. – 2021. – Т. 11. – № 4–1. – URL: <https://doi.org/10.34670/AR.2021.22.81.057>.
6. Постановление Госкомвуза РФ от 31 мая 1995 № 6 «О состоянии и перспективах создания единой системы дистанционного образования в России». <https://base.garant.ru/181033/>
7. Робустова Е.В., Щербакова И.К. Дистанционное образование глазами преподавателей и студентов: ключевые проблемы // *Вестник университета*. – 2022. – № 6. – С. 83–89. – DOI 10.26425/1816-4277-2022-6-83-89.
8. Романовская И.А., Трещев А.М. Организация производственной (педагогической) практики магистрантов направления подготовки «Педагогическое образование» в условиях пандемии: проблемы и решения // *Педагогическая наука и образование в диалоге со временем: Материалы V Международной научно-практической конференции, посвященной памяти В. А. Пятина, Астрахань, 16 июня 2020 г. / Ред.-сост. И.А. Романовская*. – Астрахань: ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», 2020. – С. 74–78. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43323064>.
9. Федорова Е.А., Шабанов Е.В. Цифровая трансформация образования в педагогическом университете // *Наукофера*. – 2021. – № 7–1. – С. 63–66. – URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5105892>.

УДК 37.018.26

Л.Н. Рулиене, д.п.н., профессор,
Т.В. Сидорова, к.п.н., доцент,
Б.Ц. Цыдыпов, аспирант,
Бурятский государственный университет им. Д. Банзарова,
г. Улан-Удэ, Россия

СТУДЕНЧЕСКИЙ РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК МОДЕЛЬ ИНФОРМАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Важнейшим фактором устойчивого развития общества и главным объектом государственной демографической политики является семья. Ускорение цифровизации в глобальном и непредсказуемом мире заставляют по-новому взглянуть на вопросы семейного воспитания: традиционные семейные ценности остаются гарантом устойчивости цивилизации, страны и региона, но они существенно трансформируются в новых реалиях. Усиливаются риски деформации института семьи: незарегистрированный брак, пробный брак, гомосексуальные пары, патронатные семьи, новое отцовство, интенсивное/пассивное материнство. Преподаватели кафедры общей педагогики в ходе многолетнего наблюдения за студентами – молодыми родителями, отмечают недостаток пропаганды сознательного

отцовства и материнства. Осознание противоречия между необходимостью содержательной помощи молодым родителям, испытывающим проблемы эмоционального выгорания и образовательного тайм-менеджмента, и отсутствием современного эффективного инструмента информационно-методической и психолого-педагогической поддержки молодых семей, привела к идее создания Студенческого родительского клуба. Деятельность клуба основана на принципах гибкого управления проектами (Agile), позволяющих эффективно развивать человеческий потенциал, минимизировать бюрократические процессы и обеспечить партнерское взаимодействие. **Цель исследования** заключается в обосновании модели информального педагогического образования родителей-студентов как средства мобильной квалифицированной психолого-педагогической помощи молодым родителям в воспитании детей, инструмента сетевой поддержки молодых семей. В рамках исследования предложен механизм комплексного родительского просвещения студентов вузов. **Методы исследования:** теоретические (анализ отечественной и зарубежной философской, психолого-педагогической и научно-методической литературы, педагогическое моделирование) и эмпирические (анкетирование и опросы, интервьюирование, наблюдение). **Выводы.** Создание студенческого родительского клуба как мобильной просветительской площадки позволяет сформировать у молодых родителей ответственное отношение к семейному воспитанию. Результаты пролонгированного исследования показывают, что информальное педагогическое образование родителей-студентов должна стать частью образовательного процесса студентов – будущих педагогов. Авторы предлагают решать задачи педагогического образования студентов-родителей на основе интеграции цифровых и традиционных технологий обучения. Формами работы студенческого родительского клуба являются онлайн и офлайн-лектории, мастер-классы, конкурсы, полноценный электронный курс на платформе Moodle. Средствами информационно-образовательного взаимодействия будут аудио-подкаст «Самая скорая помощь для молодых родителей», видео-подкаст «Лайфхаки для студентов-родителей».

Ключевые слова: семья, студенческий родительский клуб, информальное образование, педагогическая культура родителей.

*L.N. Rulienė, Ph.D., Professor,
T.V. Sidorova, Ph.D., Associate Professor,
B.Ts. Tsydypov, PhD student,
Buryat State University named after D. Banzarov,
Ulan-Ude, Russia*

STUDENT PARENT CLUB AS A MODEL OF INFORMAL PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. *The most important factor in the sustainable development of society and the main object of the state demographic policy is the family. The acceleration of digitalization in a global and unpredictable world makes us take a fresh look at the issues of family education: traditional family values remain the guarantor of the stability of civilization, country and region, but they are significantly transformed in the new realities. The risks of deformation of the family institution are increasing: unregistered marriage, trial marriage, homosexual couples, foster families, new fatherhood, intensive/passive motherhood. Teachers of the Department of General Pedagogy, during many years of monitoring students – young parents, note the lack of propaganda of conscious fatherhood and motherhood. Awareness of the contradiction between the need for meaningful assistance to young parents experiencing problems of emotional burnout and educational time management, and the lack of a modern effective tool for information, methodological and psychological and pedagogical support for young families, led to the idea of creating a Student Parents' Club. The club's activities are based on the principles of flexible project management (Agile), which allow to effectively develop human potential, minimize bureaucratic processes and ensure partnerships.*

*The purpose of the research is to substantiate the model of informal pedagogical education of parents-students as a means of mobile qualified psychological and pedagogical assistance to young parents in raising children, a tool for network support of young families. The research proposes a mechanism for comprehensive parental education of university students. **Research methods:** theoretical (analysis of domestic and foreign philosophical, psychological, pedagogical and scientific-methodical literature, pedagogical modeling) and empirical (questionnaires and surveys, interviewing, observation). **Conclusions.** The creation of a student parent club as a mobile educational platform allows young parents to form a responsible attitude towards family education. The results of the prolonged study show that the informal pedagogical education of student parents should become part of the educational process of students – future teachers. The authors propose to solve the problems of pedagogical education of student-parents based on the integration of digital and traditional learning technologies. The forms of work of the student parent club are online and offline lectures, master classes, competitions, a full-fledged electronic course on the Moodle platform. The means of information and educational interaction will be the audio podcast “The fastest help for young parents”, the video podcast “Life hacks for student parents”.*

Keywords: family, student parent club, informal education, pedagogical culture of parents.

«Какая бы у вас ответственная, сложная, творческая работа ни была на производстве, знайте, что дома вас ожидает еще более ответственная, более сложная, более тонкая работа – воспитание человека»
В.А. Сухомлинский

Введение. Сталкиваясь с различными вызовами времени, современные родители воспитывают детей в условиях неопределенности. Задача усложняется, когда сами родители являются студентами средних или высших профессиональных образовательных организаций. Дефицит времени, материальных средств, эмоционального контакта приводит к различным проблемам в семейных взаимоотношениях: от материально-бытовых до коммуникативных и психологических. Не всегда молодые родители готовы к рациональному «вращению» своих детей, умеют грамотно распределять семейные обязанности, управлять временем, успевать учиться и работать одновременно. Именно поэтому образовательные организации должны прийти на помощь растерянным молодым родителям и оказать им мобильную квалифицированную психолого-педагогическую помощь.

В свете концепции непрерывного образования именно информальное образование становится ключевой деятельностью человека, желающего приобрести компетенции в какой-либо сфере жизнедеятельности. Студенческий родительский клуб как модель информального образования располагает эффективными инструментами информационно-методической и психолого-педагогической поддержки молодых семей. Многолетнее наблюдение за студентами – молодыми родителями – показало, что такое сопровождение необходимо для повышения качества семейного воспитания, в процессе которого происходит развитие личности.

Теоретические аспекты. Приоритет семейного воспитания во всем мире признается безоговорочно. В законе Российской Федерации «Об образовании» написано: «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить ос-

новы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем возрасте» [11].

Если еще 100–200 лет назад можно было говорить о полной власти отца и матери над ребенком, то сегодня российское законодательство приводится в соответствии с положениями «Конвенции ООН о правах ребенка». В нашей стране, как и во всех развитых странах мира, действует ювенальная юстиция. Если понимать правовые механизмы ювенальной юстиции широко, то они предназначены обеспечивать защиту прав, свобод и законных интересов детей. В Семейном кодексе Российской Федерации (ст. 65) четко прописано: «Родительские права не могут осуществляться в противоречии с интересами детей. Обеспечение интересов детей должно быть предметом основной заботы их родителей» [16]. Что происходит, когда сами родители являются еще в каком-то смысле детьми, получают образование и одновременно работают? Интересы детей в семьях родителей-студентов порой оказываются на втором и третьем плане или вовсе не принимаются во внимание. Даже при желании родителей заниматься качественным воспитанием и образованием своих детей на это не остаётся времени и сил. 59 % опрошенных нами родителей ответили, что им не хватает времени на общение с ребенком, а 74 % отметили, что не хватает времени на себя (занятие хобби, спортом и т. д.).

В таких условиях дефицита времени психолого-педагогическая помощь должна быть мобильной и адресной, у родителей должна быть возможность в короткие сроки найти ответы на свои вопросы и получить консультацию специалиста. В разные исторические периоды родительское просвещение осуществлялось по-разному в зависимости от целей семейного воспитания. Так, известный педагог В.А. Сухомлинский понимал переживания родителей и организовал в Павлышской средней школе родительский клуб, ставший настоящим педагогическим коллективом родителей [20].

Советское коммунистическое воспитание предполагало «вращивание» достойного октябрёнка, пионера, комсомольца и добропорядочного гражданина. Такое воспитание должно было начинаться в семьях, что способствовало созданию родительских клубов в образовательных учреждениях, проведению открытых лекций и тематических собраний. Богатейшее наследие А.С. Макаренко [8] и его «Книга для родителей», «Родительская педагогика» В.А. Сухомлинского, исследования и труды К.Н. Вентцеля, С.Т. Шацкого. Ш.А. Амонашвили многих других отечественных ученых внесли неоценимый вклад в развитие идей родительского просвещения.

Современные родители совсем не те, что были 50 и даже 20 лет назад, однако проблемы во взаимоотношениях между детьми и родителями, тем не менее, были и остаются, изменились лишь нюансы. Анализ педагогического опыта в сфере работы с родителями, литературы по проблеме позволяет в качестве одной из причин несостоятельности семейного воспитания назвать низкую педагогическую, правовую культуру современных родителей. Нельзя не согласиться со справедливым утверждением В.А. Сухомлинского о том, что «прекрасные дети вырастают в тех семьях, где отец и мать по-настоящему любят друг друга и в то же время любят и уважают людей» [19].

Цель исследования заключается в обосновании модели информального педагогического образования родителей-студентов как средства мобильной квалифицированной психолого-педагогической помощи молодым родителям в воспитании детей, инструмента сетевой поддержки молодых семей. В рамках исследования предложен механизм комплексного родительского просвещения студентов вузов. Посредством организации родительского просвещения в студенческом родительском клубе мы не только заботимся о повышении правовой культуры родителей, их педагогической компетентности в построении семейных отношений на позициях любви, взаимоуважения и взаимной ответственности, но и готовим будущих педагогов к профессиональной деятельности, активизируем их педагогическое мышление. Ребенок, воспитываемый сознательными родителями, имеет больше шансов вырасти добропорядочным супругом и родителем с осознанной, положительной, ответственной родительской позицией, достойным гражданином своей страны.

База исследования. В настоящем исследовании приняли участие студенты родители Бурятского государственного университета им. Доржи Банзарова, имеющие детей в возрасте до 18 лет.

Семейное воспитание должно быть комплексным, основанным на принципах гуманной педагогики, ибо только в этом случае воспитание будет являться совместной деятельностью по изменению жизненных обстоятельств и собственной личности. Назовем эти принципы:

- гуманность и милосердие к ребенку;
- вовлечение детей в жизнедеятельность семьи с уважением мнения ребенка;
- открытость и доверительность отношений с детьми;
- оптимистичность взаимоотношений в семье;
- последовательность в своих требованиях (не требовать невозможного);
- оказание посильной помощи ребёнку, готовность отвечать на вопросы.

Качество общения в семье прямым образом влияет на развитие личности ребенка. Ученые описывают различные виды семейного воспитания, по-разному их классифицируют. Надо сказать, что данные типы воспитания складываются родителями неосознанно: редко кто ставит перед собой определенные цели и задачи семейного воспитания, тщательно выбирает методы и приемы, осознает последствия своих поступков и рефлексиирует. Чаще всего родители воспитывают детей интуитивно, беря за основу опыт общения со своими родителями, и читая статьи и рекомендации в Интернете.

Российский психолог А.В. Петровский предложил классифицировать отношения в семьях по критерию распределения ролей власти, подчинения и уровня конфронтации. Ученый выделил 5 типов семейных отношений: диктат, опека, конфронтация, мирное сосуществование на основе невмешательства и сотрудничество [13]. Исследователи Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис выделили отклонения в стилях семейного воспитания [21]. Традиционно семья подвергается классификации в зависимости от ее структуры, количества и детской качества взаимоотношений. Идеальные условия для развития гармоничной

личности – супружеская пара (мать и отец), любящие друг друга и любящие своих детей разумной любовью.

Однако, к сожалению, не всегда и полная семья оказывает позитивное влияние на ребенка, данный факт доказан зарубежными и российским исследованиями [12, 14, 22, 23]. Можно наблюдать огромное количество семей, которые под мнимым благополучием скрывают множественные проблемы (измены, отчуждение, алкоголизм, эмоциональное или физическое насилие и т. д.). В то же время стабильность семейной среды является важным фактором для эмоционального равновесия и психического здоровья ребенка. Развод родителей, уход отца или матери, раздельное их проживание, ссоры и скандалы при совместном проживании приносят глубокое потрясение и оставляет у ребенка чувство неуверенности, нестабильности этого мира и отношений в нем. Это явление – существенная общественно-воспитательная проблема, которая постоянно изучается [1].

Результаты исследования. Кафедра общей педагогики Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова провела исследование, касающееся проблем семейного воспитания в студенческих семьях, где молодые родители одновременно получают высшее образование и воспитывают детей. Респондентами констатирующего эксперимента стали 39 студентов Бурятского госуниверситета, имеющие детей. Большинство студентов в возрасте от 21 до 25 лет (33 % опрошенных), обучающихся старших курсов, 28 % – от 31 года и старше, 23 % респондентов в возрасте от 26 до 30 лет, 13 % – студенты-родители до 20 лет. При этом возраст детей, воспитываемых студентами, составляет: до 1,5 лет – 30 %, от 1,5 до 3 – 21 %, от 3 до 7 – 36 %, дети старше 7 лет – 30 %, чаще всего более взрослые дети воспитываются в семьях магистрантов.

Подавляющее большинство опрошенных родителей только обучаются и при этом не работают (рис. 1) – 52 % респондентов, в воспитании детей им помогают родственники и родители. 30 % студентов совмещают свое обучение с частичной занятостью на работе, а 13 % студентов-родителей работают полный рабочий день. Лишь две мамы ответили, что находятся в официальном декретном отпуске и могут не работать, а заниматься ребенком.



Рисунок 1. Данные анкеты «Студенты и родители одновременно: как все успеть?» (занятость)

Из-за высокой занятости родителей можно предположить, что дети часто предоставлены сами себе, точнее проводят время с гаджетами (смотрят мультики, фильмы, играют в компьютерные и телефонные игры). Однозначно утвердительно ответили на вопрос о частоте взаимодействия с гаджетами 41 % родителей (часто), 46 % отметили, что стараются ограничивать детей в просмотре мультфильмов и компьютерных играх. Так, 30 % родителей ответили, что дети проводят около 2 часов в день с гаджетами, 23 % ограничивают время от 30 минут до 1 часа. Настораживают данные, показавшие, что 21 % родителей позволяют детям пользоваться телевизором и Интернетом более 5 часов в день. Еще 8 % ответили, что время не считают, «пусть дети сидят, сколько хотят». Не секрет, что компьютер, телевизор, планшет и телефон освобождают родителей от общения со своим ребенком. Пока малыш смотрит телефон или играет в планшет, родители могут заняться своими делами, однако многочисленные исследования показывают возрастание агрессивного поведения детей, рост дефицита теплых эмоциональных отношений и другие проблемы, связанные с нехваткой «живых» коммуникативных контактов в детско-родительских отношениях [3, 5, 12]. В то же время важно заботиться о цифровой социализации как детей, так и их родителей, вооружить студентов-родителей навыками умелого и уместного использования цифровых ресурсов в воспитании детей.

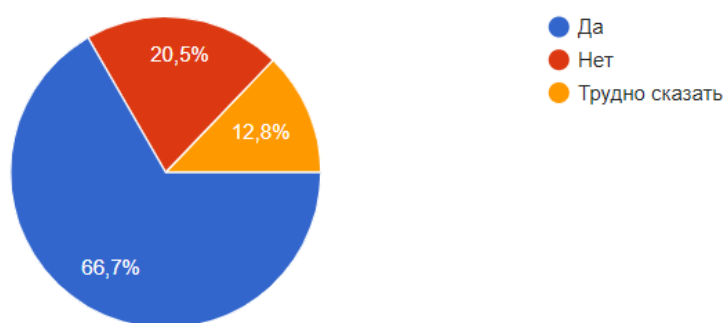


Рисунок 2. Данные анкеты «Студенты и родители одновременно: как все успеть?» (нужда в помощи специалиста)

Анкетирование показало, что 60 % родителей-студентов часто находятся в растерянности и не знают, как правильно объяснить ребенку какую-либо тему, как правильно и конструктивно общаться с ребенком. Более 66 % родителей с уверенностью ответили, что спросили бы совета у психолога или другого специалиста, если бы была такая возможность (рис. 2). Именно эти данные и привели нас к мысли о создании студенческого родительского клуба, где у студентов была бы возможность получить ответы на волнующие их вопросы.

Студенческий родительский клуб основывается на принципах мобильности, гибкости и открытости образовательных событий. Использование Agile-технологий позволяет осуществлять гибкое управление различными задачами и проектами, а сам образовательный процесс разбивать на небольшие спринты, также использование Agile позволяет создавать условия для сбалансированного взаимодействия членов клуба.

В реализации модели студенческого родительского клуба участвуют как преподаватели вуза, сами студенты, так и приглашенные специалисты. Однако среди целей работы клуба, помимо комплексной психолого-педагогической поддержки молодых родителей, выделяется организация полноценного опыта погружения будущих педагогов в профессиональную деятельность. Сами студенты-родители могут организовать различные мастер-классы в том числе и в онлайн-среде.

Заключение. Интеграция цифровых и традиционных технологий обучения позволяет реализовывать различные формы работы студенческого родительского клуба, такие как онлайн и офлайн-лектории, мастер-классы, семейные походы, игры, конкурсы, встречи с интересными людьми и др. На образовательной платформе Moodle будет создан полноценный электронный курс «Осознанное родительство», который включает видеолекции, ссылки на полезные источники, книги, фильмы и подкасты, а также в рамках курса происходит опосредованное общение преподавателей и студентов.

Одним из средств информационно-образовательного взаимодействия родительского клуба будет аудио-подкаст «Самая скорая помощь для молодых родителей». Предполагается, что данный подкаст станет открытой площадкой для обсуждения важных тем детско-родительских отношений, например, «Как находить компромиссы в общении со своим ребенком», «Как не сорваться на крик и стать врагами», «Что такое любовь», «Как научиться доверять своему ребенку», «Справляемся с родительскими страхами» и многое другое. В записи подкастов примут участие не только специалисты, но и сами студенты – будущие педагоги.

В записи видео-подкастов «Лайфхаки для студентов-родителей» принимают участие не только преподаватели и родители с опытом, но и студенты, которые, проанализировав психолого-педагогическую литературу на определённую тему, смогут представить результаты своей работы в форме видео. Семинарские занятия по педагогике могут стать интереснее, а главное, полезнее как для самих студентов, так и для молодых родителей.

Литература

1. Алипханова Ф.Н. *Профессиональная подготовка педагогов-психологов по осуществлению психологического просвещения родителей.* – М.: Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 196 с.
2. Бим-Бад Б.М., Гавров С.Н. *Модернизация института семьи: макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ.* – М.: Интеллектуальная книга, 2010. – 352 с.
3. Волохова В.И. «Неадекватное» родительство или ловушки родительской любви // *SMALTA.* № 4, 2019. – С. 5–9.
4. Данилова И.С., Орехова Е.Я., Шайденко Н.А. *Поддержка родительства в информационную эпоху XXI века – месседж, который объединяет* // *Сборник научных трудов. Материалы Международной научно-практической конференции.* – 2019. – М. – С. 411–425.
5. Ишембитова З.Г., Гиниятуллина А.Ш. *Некоторые теоретические подходы к формированию детско-родительских отношений в семье* // *Вестник ВЭГУ* № 2 (76). – 2015. – С. 44–52.

6. Казакова Е.И. Цифровая трансформация педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 1 (112). – С. 8–14.
7. Майорова-Щеглова С.Н. Социальные факторы, влияющие на деструктивность детско-родительских отношений в современных семьях с подростками // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2018, № 4 (52). – С. 55–61.
8. Макаренко А.С. Книга для родителей. – М. – 1981. – 359 с.
9. Нарыкова Г.В. «Родительский университет» как форма родительского просвещения и образования // Аллея Науки. – 2018. – № 4. – С. 145–153.
10. Нашей стране нужна эффективная система подготовки родителей к воспитанию детей (интервью академика РАО С.В. Дармодехина) // Воспитание школьников, 2017. – № 3. – С. 13–20.
11. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
12. Петраш Е.А., Сидорова Т.В. Право ребёнка на любовь: педагогические аспекты // Социальная педагогика в России. – 2020. – № 6. – С. 43–49.
13. Петровский А.В. Социальная психология коллектива. – М.: Просвещение, 1978. – 176 с.
14. Рулиене Л.Н. Трансформация семьи в условиях цифрового общества // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество, № 3–4, 2018. – С. 71–74.
15. Рулиене Л.Н. Электронная информационно-образовательная среда современного университета // Рулиене Л.Н., Сэкулич Н.Б., Намсараев С.Д. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2018. – 148 с.
16. Семейный кодекс Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015).
17. Сидорова Т.В. Родительское просвещение в современной школе: опыт социального партнерства // Воспитание школьников. – 2020. – № 1. – С. 40–46.
18. Старостина Ю.А. Феномен форсированного развития дошкольников в современной российской семье: дис. ... к. психол. наук. – М., 2017. – 199 с.
19. Сухомлинский В.А. О воспитании / сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. – М.: Политиздат, 1988. – 357 с.
20. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. – М.: Знание, 1980. – 120 с.
21. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.
22. Munos, Gerardo O.; Quintriqueo, Segundo E. Essomba, Miquel A. (2019) Family and community participation in the intercultural education in the Mapuche context // Revista Espasios. – Vol. 40 (№ 19).
23. PEREZ, Kethy L.; ROMERO, Kelly; ROBLES, Johana L. y FLÓREZ, Marianella (2019) Parental practices and their relationship with prosocial and aggressive behaviors in children and adolescents of educational institutions // Revista Espasios. – Vol. 40 (№ 31). – Pág. 8.
24. Petrash E., Sidorova T. Experience in the Implementation of the Parental Enlightenment Program «Axioms of Parental Love». Proceedings of the International Scientific Conference. Volume VII, May 24th-25th, 2019. Rezekne: Rezeknes Academy of Technologies, 2019. – P. 409–419.

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

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ: ОПЫТ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА

***Аннотация.** Пандемия коронавируса, широко распространившаяся по всему миру в начале 2020 г., оказала серьезное влияние на сферу образования, в особой степени, на школьное. Если большинство образовательных организаций системы высшего образования в той или иной степени уже занимались разработкой и использованием в учебном процессе электронных образовательных ресурсов и массовых открытых онлайн-курсов, то для учителей, обучающихся и их родителей переход на дистанционный формат работы вызвал на первых порах растерянность и недоумение. Это обусловлено тем, что в условиях самоизоляции и карантина произошел одномоментный переход на дистанционный формат обучения, без всякой существенной подготовки и адаптационного периода. **Целью исследования** является анализ результатов проведенного интервью с учителями – участниками Международного Фестиваля школьных учителей (г. Елабуга, август 2021 года) по вопросам, касающимся различных аспектов использования дистанционных технологий обучения. Во время интервью учителям были заданы вопросы об их отношении к дистанционному формату обучения, о возникших проблемах и трудностях в период дистанционного обучения, а также о способах их решения. **Результаты исследования** свидетельствуют о том, что полученный во время пандемии опыт изменил отношение учителей к образовательному процессу. Они освоили новые образовательные и корпоративные платформы, значительно расширили арсенал педагогических технологий и форм проведения урока, научились подбирать цифровые образовательные ресурсы в сети, привлекая к этой деятельности самих обучающихся. Тем не менее, они считают, что в постковидную эпоху в школе должен оставаться традиционный, очный формат обучения. Смешанный же формат, сочетающий дистанционный и традиционный способы обучения, может быть использован при обучении учащихся с ограниченными возможностями здоровья либо в период болезни школьников.*

***Ключевые слова:** пандемия, опыт, интервью, дистанционное обучение, учитель.*

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

DISTANCE LEARNING IN A PANDEMIC: EXPERIENCES OF SCHOOL SCIENCE TEACHERS

***Abstract.** The coronavirus pandemic, which spread widely around the world at the beginning of 2020, has had a serious impact on education, especially school education. While the majority of educational organizations in the higher education system to a greater or lesser extent already engaged in the development and use in the educational process of electronic educational resources and massive open online courses, for teachers, schoolchildren and their parents the transition to a distance format of work caused at first confusion and bewilderment. This is due to the fact that in*

*conditions of self-isolation and quarantine there was a momentary transition to a distance learning format, without any substantial preparation and adaptation period. **The purpose of the study** is to analyze the results of interviews with teachers – participants of the International Festival of School Teachers (Elabuga, August 2021) on issues related to various aspects of the use of distance learning technologies. During the interview, teachers were asked questions about their attitude to the distance learning format, about the problems and difficulties encountered during the period of distance learning, as well as about ways to solve them. **The results of the study** show that the experience gained during the pandemic changed teachers' attitudes toward the educational process. They mastered new educational and corporate platforms, significantly expanded the arsenal of pedagogical technologies and forms of the lesson, learned how to select digital educational resources online, involving the students themselves in this activity. Nevertheless, they consider that in the post-COVID era, the traditional, face-to-face format of schooling should remain. The hybrid format, combining distance and traditional ways of learning, can be used when teaching physically challenged pupils or during the illness of schoolchildren.*

Keywords: *pandemic, experience, interview, distance learning, teacher.*

Дистанционный формат обучения имеет достаточно большую историю его применения, причем на всех уровнях образования. В подготовке будущих учителей он также нашел свое достойное место [3]. Казалось бы, что наши учителя должны быть готовы к введению дистанционного обучения, однако пандемия коронавируса, широко распространившаяся по всему миру в начале 2020 г., выявила серьезные проблемы в организации и реализации дистанционного обучения, в особой степени на школе. Если большинство образовательных организаций системы высшего образования в той или иной степени уже занимались разработкой и использованием в учебном процессе электронных образовательных ресурсов и даже массовых открытых онлайн-курсов, то для учителей, обучающихся и их родителей, переход на дистанционный формат работы вызвал, на первых порах, растерянность и недоумение. Это обусловлено тем, что в условиях самоизоляции и карантина произошел одномоментный переход на дистанционный формат обучения, без всякой существенной подготовки и адаптационного периода [4]. Даже у тех, кто имел значительный опыт электронного обучения и нормативную базу применения дистанционных образовательных технологий, их использование всегда рассматривалось в комплексе с традиционным очным обучением, и подобный переход объективно влечёт необходимость адаптации электронной образовательной среды к новым условиям [2].

Целью исследования является анализ проведенного интервью с учителями, которые приняли участие в Международном Фестивале школьных учителей в августе 2021 года. Фестиваль проходит ежегодно и его участниками становятся лучшие учителя со всей России и ближнего зарубежья, интересующиеся всеми новшествами, вводимыми в системе образования, готовые включиться в обсуждение насущных проблем.

В опросе и обсуждении приняли участие 45 учителей, имеющие стаж работы от 10 до 20 лет и ведущие дисциплины естественно-научного цикла: математика (16), физика (12), математика и физика (10), биология и химия (7). Во время интервью учителям были заданы вопросы об их отношении к дистан-

ционному обучению, о возникших проблемах и трудностях, а также о способах их решения.

Учителя отметили, что только небольшая часть из них (6) уже использовала смешанный формат обучения, поэтому переход на дистанционный формат в период пандемии для них не вызвал особых затруднений. Однако у большинства учителей (39) возникли проблемы, касающиеся технического, эмоционального и методического аспектов их профессиональной деятельности. Они указали, что в начале карантина возникали сложности с техническим оснащением учебного процесса: во-первых, отсутствие доступа в Интернет, особенно в сельских школах; во-вторых, недостаток или отсутствие технических средств как у педагогов, так и школьников; в-третьих, сложности со срочным освоением новых компьютерных программ.

В плане эмоциональном практически всеми учителями были указаны такие отрицательные стороны удаленного формата, как отсутствие «живого» общения, невозможность отследить настроение класса или отдельного ученика. Да и учащиеся впоследствии делились с учителями, что им не хватало общения не только с учителями, но и со своими сверстниками, когда они могли какие-то личные, не касающиеся учебы проблемы, выстроить межличностные отношения и пр. Кроме этого, отсутствие физической активности и длительное пребывание за компьютером как во время самих занятий, так и во время подготовки к ним вызывало мышечную усталость и перегрузки, как учителей, так и учеников. Отмечались и сложности в отношениях с домашними.

Особые затруднения возникли в методическом плане. Во-первых, организация учебного процесса была механически перенесена с традиционной очной в дистанционную форму: это и расписание занятий, и формат обучения, и все это не было адаптировано к новым условиям. Во-вторых, дистанционный формат обучения потребовал больше времени на подготовку к урокам. В-третьих, возникли проблемы с объективностью оценивания успеваемости. К удивлению учителей, слабые ученики стали показывать хорошие результаты, по всей вероятности, благодаря помощи родителей или поисковых систем сети Интернет. Учителя отмечали, что в начале карантина пандемии основной формой проверки знаний был тестовый контроль, поскольку возможность фронтального устного опроса отсутствовала. Это также могло повлиять на объективность оценивания. В-четвертых, изучение дисциплин естественно-научного цикла предусматривает занятия по решению задач и выполнению лабораторных работ. В первом случае учителям приходилось осваивать дополнительные возможности подручных гаджетов, позволяющие в онлайн формате объяснять алгоритм решения задач, такие как планшеты, маркерные или меловые мини-доски, камеры смартфонов. Проведение же лабораторных работ сводилось к описанию хода работы, ожидаемых результатов и ответам на контрольные вопросы, как правило, опять же в виде тестов.

Учителя оказались единодушны во мнении, что перечисленные недостатки отразились на качестве образовательного процесса несмотря на то, что успеваемость оказалась выше, чем при традиционном обучении благодаря набираемым баллам. Для их преодоления педагогами была выявлена необходимость

обучения на основе цифровых технологий, что требует повышения уровня цифровой грамотности как учителей, так и школьников. В целом, им пришлось оперативно осваивать новые образовательные и корпоративные платформы, разнообразить формы урока, подбирать образовательные ресурсы в сети, привлекая к этой деятельности школьников.

Однако, несмотря на указанные недостатки, большинство опрошенных отметили, что в условиях пандемии дистанционный режим был единственным выходом в сложившейся ситуации.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что полученный во время пандемии опыт изменил отношение учителей к образовательному процессу. Они освоили новые образовательные и корпоративные платформы, создавая на них собственные контенты, научились разнообразить формы урока, подбирать образовательные ресурсы в сети, привлекая к этой деятельности самих обучающихся, расширить формы контроля использованием кейсов, заданий на взаимное оценивание, проектных работ и пр. Отмечено, если ранее они к дистанционным технологиям прибегали нечасто, то теперь они смогут ими пользоваться, например, при организации самостоятельной работы. Проведенное исследование позволяет рассмотреть перспективы внедрения концепции смешанного обучения, заключающегося в сочетании дистанционных и традиционных форм [1]. Тем не менее, они считают, что в школе должен оставаться традиционный, очный формат обучения. Смешанный же формат, сочетающий дистанционный и традиционный способы обучения, может быть использован при обучении учащихся с ограниченными возможностями здоровья либо в период болезни школьников.

Исходя из результатов проведенного исследования напрашивается вывод о том, что необходимо продолжать готовить учителей к организации дистанционного обучения и делать это надо с учетом современных требований как к организации учебного процесса, программному обеспечению, что в настоящее время актуально, так и в соответствии с обновленным содержанием ФГОС ООО.

Литература

1. Евдошенко, О.В. Традиционное и дистанционное обучение в условиях пандемии 2020 года / О.В. Евдошенко // *Наука и Образование*. – 2020. – Т. 3. – № 2. – С. 376.

2. Леванов, В.М. Дистанционное образование в медицинском вузе в период пандемии COVID-19: первый опыт глазами студентов / В.М. Леванов, Е.А. Перевезенцев, А.Н. Гаврилова // *Журнал телемедицины и электронного здравоохранения*. – 2020. – Т. 6. – № 2. – С. 3–9. – DOI 10.29188/2542-2413-2020-6-2-3-9.

3. Насибуллов Р.Р. Развитие дистанционной формы обучения будущих учителей (конец XX – начало XXI вв.) // *Монография / под общ. ред. д.п.н., проф. А.Н. Хузиахметова*. – Казань: Татарское Республиканское издательство «Хэтер», 2013. – 176 с.

4. Шнейдер, Л.Б. Реальности дистанционного обучения в контексте пандемии / Л.Б. Шнейдер // *Высшее образование сегодня*. – 2020. – № 7. – С. 18–23. – DOI 10.25586/RNU.NET.20.07.P.18.

*Э.Ш. Салимзянова, к.ф.н., доцент,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия*

*Ж.К. Исаева, к.ф.н., профессор,
Евразийский университет имени Л.Н. Гумилева,
г. Нур-Султан, Казахстан*

**ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ЭПОХУ COVID-19: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ
(НА ПРИМЕРЕ ИНСТИТУТА ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ МЕДИЦИНЫ И БИОЛОГИИ
КАЗАНСКОГО (ПРИВОЛЖСКОГО) ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА)**

***Аннотация.** Пандемия COVID-19 поставила университеты в тяжелые условия, вынуждая в кратчайшие сроки адаптироваться к происходящим событиям, тратить значительные средства для ускоренной цифровизации, принимать решения часто без учета возможных последствий. В данной работе представлено качественное исследование проведенного опыта со студентами Института фундаментальной медицины и биологии Казанского (Приволжского) федерального университета, перешедшими с традиционного обучения на вынужденное дистанционное обучение в период пандемии COVID-19. Входные данные были получены от 95 студентов института, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки», профиль «Биология и английский язык», а так же преподавателей с помощью проведенного онлайн-опроса.*

Ответы респондентов были разделены на три основные темы: роль учителя, жизнь ученика и цифровое обучение. Мы обнаружили, что, переход к цифровому обучению оказал положительное влияние на жизнь студентов-биологов, например, доступность большего количества времени для учебы, гибкость обучения благодаря записанным лекциям, которые можно многократно просматривать и прослушивать в любое время и больше времени, чтобы задать вопросы. Однако некоторые студенты также указали на отрицательные стороны образовательного процесса в период пандемии коронавируса: появление больше отвлекающих факторов, отсутствие структуры и предполагаемое вторжение в частную жизнь, когда необходимо включить свои камеры и т.п. Студенты высоко оценили использование качественного технического оборудования, а также участие студентов во время онлайн-лекций, а также свободу выбора по участию на занятиях.

***Ключевые слова:** цифровое обучение, трансформация педагогического образования, COVID-19, высшее образование, дистанционное обучение*

*E.Sh. Salimzyanova, PhD in Philology, Associate professor,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia*

*Zh.K. Issayeva, PhD in Philology, Professor,
L.N. Gumilyov Eurasian National University,
Nur-Sultan, Kazakhstan*

**TRANSFORMATION OF HIGHER TEACHER EDUCATION
IN THE ERA OF COVID-19: NEW CHALLENGES AND OPPORTUNITIES
(ON THE EXAMPLE OF THE INSTITUTE OF FUNDAMENTAL MEDICINE
AND BIOLOGY KAZAN (VOLGA REGION) FEDERAL UNIVERSITY)**

***Abstract.** The pandemic has put universities in difficult conditions, forcing them to adapt to current events as soon as possible, spend significant funds for accelerated digitalization, and make decisions often without taking into account possible consequences. This paper presents a qualitative study of the experience of the Institute of Fundamental Medicine and Biology of Kazan (Volga Re-*

gion) Federal University students' of the shift from face-to-face learning to online learning during the COVID-19 lockdown. Detailed inputs were collected from 95 students of the institute studying in the field of training 44.03.05 "Pedagogical education (with two provisioning profiles), 2 profiles: "Biology" and "English language") and teachers through an online survey.

Their responses were categorized into three main themes: the teacher's role, the life of a student, and digital learning. We found that, surprisingly, the students felt that the shift to digital learning had positive effects on their lives, such as the availability of more time for study, study flexibility through recorded lectures which could be reviewed repeatedly and anytime, and more time to pose questions. However, some students also pointed out negative effects such as more distractions, lack of structure, and a perceived invasion of privacy when required to turn on their cameras. The students valued the use of high-quality technical equipment as well as student engagement during online lectures, but also freedom of choice to participate.

Keywords: digital learning, transformation of teacher education, COVID-19, higher education, distance learning.

Цифровая трансформация образования перестала быть просто тенденцией, она стала реальностью. Пандемия коронавируса COVID-19 в 2019–2020 годов затронула систему образования во всем мире, что привело к повсеместному приостановлению деятельности образовательных организаций. По состоянию на апрель 2020 года около 1,725 миллиардов учащихся пострадали из-за закрытия образовательных организаций в ответ на пандемию. Пандемия поставила университеты в тяжелые условия, вынуждая в кратчайшие сроки адаптироваться к происходящим событиям, тратить значительные средства для ускоренной цифровизации, принимать решения часто без учета возможных последствий. Высшие учебные заведения оказались вынуждены в кратчайшие сроки решить множество острых вопросов: в каких формах проводить дистанционное обучение; какие технические средства для этого использовать; как оценивать усвоение студентами полученного материала; как проводить выпускные экзамены и каким образом осуществлять набор на следующий академический год. Опыт многих университетов по созданию различных онлайн-курсов и цифровых образовательных контентов оказался недостаточным для организации контактного удалённого обучения с использованием электронной информационно-образовательной среды и дистанционных образовательных технологий.

В считанные дни образовательные учреждения вынуждены были перейти на онлайн-обучение и избрать цифровые инструменты, необходимые для ведения образовательного процесса в новых реалиях. Это потребовало новых типов технологической инфраструктуры, а также поддержки преподавателей, которые никогда не использовали либо редко использовали цифровые инструменты в своей практике. Действительно, это был значительный переход для учителей, которым не только внезапно пришлось использовать цифровые инструменты в своей работе, но и полностью изменить все планы преподавательской деятельности. Однако, студенты также испытали значительные изменения: пришлось часами сидеть дома, слушать лекции преподавателей с экранов различных девайсов и работать в самоизоляции. Несмотря на то, что многие учащиеся имеют доступ к Интернету и владеют информационными технологиями, есть и другие факторы, которые делают дистанционное обучение сложным и

требовательным. Заметная разница между нахождением обучающегося в стенах вуза с лекторами и сверстниками и занятиями в одиночестве дома для многих стала проблемой, тем не менее, открыла и некоторые возможности и опыт в положительном ключе. Многие научились использовать цифровые инструменты для коммуникаций в профессиональном контексте, например, для проведения различных видеолекций, вебинаров, онлайн-конференций и т. п. Данные онлайн-встречи стали более эффективными, так как участники не тратят времени на дорогу, не несут транспортные и прочие расходы. Переход на дистанционное обучение также показал нам, что мы более адаптивны и гибки, чем мы думаем. Несмотря на, то что физический контакт с людьми значительно сократился, мы обнаружили новые действенные способы взаимодействия друг с другом. Человеческий контакт важен, но в исключительных ситуациях мы должны уметь находить работающие решения в период глобальных перемен в мире.

Цель исследования – на основе изучения опыта дистанционного обучения (на примере Института фундаментальной медицины и биологии Казанского (Приволжского) федерального университета) выявить основные трудности, испытываемые студентами в условиях пандемии коронавируса COVID-19, определить модели и паттерны обучения в условиях цифровизации образования, изучить возможности обучения в онлайн-формате на различных платформах (Microsoft Teams, LMS Moodle) и разработки комплекса заданий для студентов.

Методы. В данной статье описывается качественное исследование, основанное на онлайн-опросе. Мы сосредоточились на таких темах, как участие, запись, лекции и общий опыт, связанный с цифровым обучением во время COVID-19. Опрос состоял как из количественных вопросов, так и из открытых вопросов, где респонденты могли предложить качественные комментарии и плодотворные идеи. Заранее был проведен пилотный тест, чтобы убедиться, что вопросы понятны целевой аудитории. Ниже представлены вопросы, на которые студенты должны были развернуто ответить:

1. Что, по вашему мнению, хорошо работает на живых лекциях в Microsoft Teams, и что плохо работает?
2. Почему вы предпочитаете запись или отсутствие записи лекций?
3. Почему вы мало или много участвуете в живых лекциях, используя чаты, озвученные вопросы, видео и другие формы участия?
4. Что нужно сделать, чтобы вы более активно участвовали в лекциях, используя чаты, озвученные вопросы, видео и другие формы участия?
5. Какой совет вы хотите дать учителям по улучшению их цифровых лекций, практических занятий?

Через пандемию COVID-19 мы за короткое время получили много полезного опыта. Каким образом на студентов высших учебных заведений влияет дистанционное обучение во период пандемии COVID-19? Чтобы ответить на данный вопрос в данной статье используются качественные данные, собранные с помощью онлайн-опроса студентов бакалавриата 1–3 курсов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки», профиль «Биология и английский язык» Института фундаментальной медицины и биологии Казанского (Приволжского) федерального

университета. Для связи со студентами мы представили им нашу концепцию исследования во время лекции и дали им ссылку на онлайн-анкеты опроса, при этом гарантируя им полную анонимность. Так же были опрошены преподаватели данного института. Опрос проводился с января по февраль 2021 года с использованием SurveyMonkey и был закрыт с 95 респондентами.

Респондентами опроса были студенты-биологи, 20 % из них были мужчины женщины, 79 % – женщины, 1 % не пожелали указать свой пол. В рамках вводных вопросов мы также спросили, помимо учебы у студентов было ли место работы, 35 % ответили отрицательно, 29 % работали 1–10 часов в неделю, 29 % работали 11–20 часов в неделю, а 8 % работали более 20 часов в неделю. Нам также было интересно было ли у студентов подходящее место для сидения при посещении дистанционных занятий. Результаты показали, что у 78 % всегда было подходящее место, чтобы сесть, у 20 % оно было только иногда, и 2 % – никогда.

Студенты сообщили, что основной проблемой при адаптации к онлайн-обучению были различного рода технические проблемы [5]. Учащимся также было трудно удерживать внимание исключительно в онлайн-контексте, и они сообщали о следующих существенных препятствиях [4]: скука, чувство изоляции, нехватка времени для отслеживания различных предметов и отсутствие способностей к самоорганизации. Несмотря на то, что цифровые инструменты делают возможным полноценное участие, учащиеся не всегда охотно участвовали, особенно с видео и голосом во время лекции. Студенты не всегда либо редко включали свои камеры, а также микрофоны. Текстовый чат во время лекций была более приемлемой и даже рассматривалась как снижение психологического дискомфорта. Однако некоторые студенты считали, что неудобно пользоваться функциями чата из-за боязни или стеснения задавать вопросы. Респонденты заявили, что хотят больше интерактивности, хотя мало кто из них активно участвовал на занятиях. Студенты так же нашли живые лекции более интересными, чем заранее записанные видеолекции.

Студенты университета имеют много различных требований и потребности: они хотят, чтобы лектор хорошо понимал студентов и способствовал их эффективному взаимодействию, а также хотели бы, чтобы присутствовала интерактивность во время цифровых лекций. Техническое оборудование должно функционировать оптимально во время цифровых лекций, а качество звука и видео не должно отвлекать. Более того, студенты предпочитают живые лекции заранее записанным лекциям. Некоторые респонденты в нашем исследовании также предложили наличие модераторов в чате, особенно в больших группах, поточных лекциях. Модераторы, которые могли бы как модерировать, так и отвечать на вопросы с целью облегчения работы учителю.

Преподаватели отметили, что изоляция была серьезной проблемой при разработке курсов, что указывает на необходимость найти оптимальный баланс между индивидуальным обучением, ориентированным на студента, и совместным обучением, создавая виртуальные практические сообщества для повышения вовлеченности и сотрудничества студентов [1]. С точки зрения педагогов, эта вынужденная трансформация также была стрессовой, поскольку преподава-

телям приходилось быстро адаптироваться к новым онлайн-методам, в некоторых случаях практически не обучаясь и в рекордно короткие сроки. Внезапный переход от очного к дистанционному обучению также потребовал преподавательского состава с разным уровнем готовности использовать различные педагогические приемы с определенными компетенциями [6]. Не всем преподавателям комфортно в онлайн-среде, и разрыв между поколениями может отделить тех, кто полагался на классические методы и никогда не использовал технологические инструменты, от более молодых преподавателей, которые могут лучше разбираться в новых технологиях [3]. Основными трудностями, отмеченными профессорами, были высокая потребность в определенных навыках, таких как хорошее знание компьютера, правильное обращение с различными инструментами преподавания и необходимость быстро решать определенные проблемы во время учебных занятий.

Респонденты также подчеркнули необходимость активного участия студентов. В качестве примеров приводились использование учителем цифровых инструментов и поощрение вовлечения студентов во время лекций. С точки зрения учителя есть такие проблемы, как в отношении активного вовлечения студентов и установления двусторонней связи во время онлайн лекций. В большинстве случаев учитель говорит, а ученики молча слушают. Вовлеченность является важным аспектом опыта, связанной с обучением и удовлетворением от преподавания.

Мы предлагаем ряд рекомендаций для менеджеров университетов и преподавателей: рассмотрение возможности записи и публикации онлайн-лекций; обеспечение каждого онлайн-лектора видеокамерой, микрофоном профессионального качества и быстрой инструкцией, как его использовать; слежение за тем, чтобы лекторы делали небольшие перерывы; а так же что есть согласованный и общий набор инструментов и процедур для лекций, чтобы уменьшить нагрузку как на преподавателей, так и на студентов. Другие проблемы, такие как пассивность студентов и отсутствие взаимодействия, требуют более сложных решений, которые должны решать каждый институт и мы, научное сообщество.

После начального периода экспериментов по адаптации для быстрого перехода к дистанционному обучению мы выделили несколько аспектов для преодоления барьеров. Во-первых, инструкторы должны создать соответствующую физическую обстановку для онлайн-обучения, включая освещение и звук. Конкретное содержание занятий в классе должно быть тщательно переработано, чтобы согласовать время с онлайн-доставкой и ввести групповые занятия, чтобы мотивировать и вовлекать учащихся и поощрять совместное обучение. Поскольку большинство университетов в ближайшем будущем выберут гибридную систему, которая сочетает в себе небольшие очные группы с онлайн-сессиями, задача преподавания будет заключаться в том, чтобы студенты в обеих ситуациях получали высококачественное обучение [2]. Чтобы перейти к устойчивой модели онлайн-обучения, университеты должны использовать технологии для переосмысления процессов обучения, преобразования деятельности по оцениванию, изменения использования и ролей традиционных фа-

культетов и школ (предоставляя специальную подготовку) и сосредоточения внимания на ценности посредством переосмысления и самостоятельности.

Литература

1. Carolan, C., Davies, C.L., Crookes, P., McGhee, S., and Rox-Burgh, M. (2020). COVID 19: disruptive impacts and transformative opportunities in undergraduate nurse education. *Nurse Educ. Pract.* 46:102807. doi: 10.1016/j.nepr.2020.102807.

2. Dwivedi, Y., Hughes, L., Coombs, C., Constantiou, I., Duan, Y., Edwards, J., et al. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. *Int. J. Inf. Manag.* 55:102211. doi: 10.1016/j.ijinfomgt.2020.102211.

3. Govindarajan, V., and Srivastava, A. (2020). What the Shift to Virtual Learning Could Mean for the Future of Higher Education. *Harvard Business Review*. Available online at: <https://hbr.org/2020/03/what-the-shift-to-virtual-learning-could-mean-for-the-future-of-higher-ed> (accessed September 29, 2020).

4. Liang, S.W., Chen, R.N., Liu, L.L., Li, X.G., Chen, J.B., Tang, S.Y., et al. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on Guangdong College students: the difference between seeking and not seeking psychological help. *Front. Psychol.* 11:2231. doi: 10.3389/fpsyg.2020.02231.

5. Mishra, L., Gupta, T., and Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *Int. J. Educ. Res.* 1:100012. doi: 10.1016/j.ijedro.2020.100012.

6. Marinoni, G., Van't Land, H., and Jensen, T. (2020). The Impact of Covid-19 on Higher Education Around the World. *IAU Global Survey Report*. Available online at: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf (accessed December 16, 2020).

УДК 37.06

**Н.Р. Салихов, к.п.н., доцент,
А.И. Зиятдинова, д.б.н., доцент,
О.Ю. Кузнецова, д.б.н., доцент,
И.А. Михайлова, магистрант,
Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань, Россия**

ПРОФИЛАКТИКА ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена выявлению наиболее важных причин формирования и проявления делинквентного поведения несовершеннолетних: недостаточная материальная обеспеченность; неблагоприятное окружение несовершеннолетнего вне семьи; скука: скучно учиться, скучно находиться в семье; неумение выстраивать отношения и преодолевать, особенно затянувшиеся конфликты с ближайшими сверстниками; безразличие в отношении антисоциальных поступков со стороны старших, родителей, либо лиц обязанных должным образом реагировать; отсутствие каких-либо полезных увлечений, другим словом хобби; недостаточная правовая грамотность.

На основе проведенного анализа причин предложены рекомендации педагогическим работникам по профилактике делинквентного поведения.

Ключевые слова: девиантное и делинквентное поведение, преступность несовершеннолетних, специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа, неблагоприятное окружение, времяпровождение, правовое сознание, мониторинг отношений, буллинг.

*N.R. Salikhov, PhD, Associate Professor,
A.I. Ziyatdinova, Doctor of Science, Associate Professor,
O.Yu. Kuznetsova, Doctor of Science, Associate Professor,
I.A. Mikhailova, Master student,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

PREVENTION OF DELINQUENCY BEHAVIOR OF ADOLESCENTS

Abstract. *The article is devoted to identifying the most important reasons for the formation and manifestation of delinquency behavior of minors: Insufficient material security; The dysfunctional environment of a minor outside the family; Boredom: boring to learn, boring to be in the family; inability to build relationships and overcome, especially protracted conflicts with immediate peers; indifference to anti-social behaviour on the part of elders, parents or persons obliged to respond appropriately; lack of any useful hobbies, another word of hobby; previous lack of legal literacy.*

On the basis of the analysis of the reasons, recommendations have been made to educators to prevent such behaviour.

Keywords: *deviant and delinquency behavior, juvenile delinquency, special educational institution of closed type, dysfunctional environment, pastime, legal consciousness, relationship monitoring, bullying.*

Сегодня педагогическое сообщество достаточно часто обращается к теме девиантного поведения. Объектом исследований, как правило, становятся объективные и субъективные причины возникновения и проявления различных отклонений, прежде всего, у подростков. Мы же считаем, что непреходящий характер имеет проблема делинквентного поведения.

Делинквентное поведение подразумевает действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время законов, угрожающие благополучию других людей или социальному порядку и уголовно наказуемые в крайних своих проявлениях.

Личность, проявляющая противозаконное поведение, квалифицируется как делинквентная (делинквент), а сами действия – как деликты [1, 123 с.]. Другими словами, данный тип отклоняющегося поведения – это угроза для жизни людей, благоприятного состояния окружающей человека среды, социального порядка, условий труда и учебы, питания и отдыха. Нам нужно обезопасить себя от таких людей, а для это следует знать причины отклоняющегося поведения и предупреждать их появление.

Анализ статистических данных о правонарушениях совершенных несовершеннолетними свидетельствует, во-первых, о снижении их количества. Так за 2021 год в Российской Федерации выявлено 31865 несовершеннолетних, совершивших преступления, что на 15,6 % меньше чем в 2020 году [2].

**Показатели преступности несовершеннолетних
в Российской Федерации (тыс. человек)**

| По возрасту во время совершения преступления, лет: | Годы | | | | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 1992 | 2000 | 2005 | 2010 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
| 14–15 лет | 59,3 | 49,3 | 44,6 | 21,5 | 17,1 | 17,2 | 15,6 | 14,9 | 14,8 | 12,2 | 10,2 | 8,5 |
| 16–17 лет | 129 | 129 | 105 | 51,2 | 37,3 | 38,8 | 33,0 | 27,6 | 26,0 | 21,9 | 20,2 | 17,7 |
| учащиеся и студенты | 104 | 101 | 87,1 | 72,0 | 54,9 | 56,0 | 50,0 | 45,5 | 44,4 | 36,4 | 31,2 | 27,7 |

Во-вторых, о значительных изменениях в поведении юных правонарушителей, о невиданной прежде жестокости и цинизме.

Что касается административных правонарушений несовершеннолетних граждан, статистика показывает, что с 2008 года число правонарушений среди малолетних лиц снизилось в 2 раза; доля детских правонарушений в структуре всей преступности сократилась на 2,3 %.

Приведенные данные демонстрируют общую тенденцию на сокращение количественных показателей, но заметим, что правонарушений, по-прежнему, достаточно много.

В литературе имеет место дискуссия о том, что же является главным в формировании делинквентного поведения: факторы или причины [3;4].

На наш взгляд предпочтение следует отдать исследованию причин. Факторами являются общие условия, в которых протекает жизнь подростков и тех, кто вырастет примерным гражданином и тех, кто не будет в ладу с социальными нормами.

В связи с этим нами определена цель исследования: изучить причины делинквентного поведения несовершеннолетних и предложить рекомендации педагогическим работникам по его профилактике.

Материал и методы исследования: Для выяснения причин делинквентного поведения нами проведены исследования в специальном учебно-воспитательном учреждении закрытого типа, расположенного в п. Раифа близ г. Казани. В подобные заведения направляются несовершеннолетние в возрасте от 11 до 18 лет, по решению суда за различные преступления, если суд сочтет возможным юношей достигших 14 лет не направлять в воспитательную колонию [5]. Интервьюированию было подвергнуто 26 воспитанников различного возраста и различных сроков пребывания, что составило 25 % контингента. Причина направления выяснялась уже в ходе опроса, причем каждый указывал её сам. Таким образом, исследовались молодые люди, чье поведение было признано делинквентным государственным органом, осуществляющим правосудие, то есть судом.

Нами в основном были использованы такие методы как анкетирование, тестирование и анализ.

Следует особо отметить большую воспитательную работу администрации с контингентом учащихся, в результате чего, несколько лет подряд это учебное заведение признается лучшим среди аналогичных учреждений. Так как администрация также была заинтересована в результатах нашего исследования, была создана атмосфера делового сотрудничества.

Нам было важно выявить и проанализировать причины делинквентного поведения подростков, причинно-следственные связи и взаимоотношения в социуме, характеризующие социально-экономическое, культурно-правовое, моральное и экономическое состояние. Изучались индивидуально-личностные качества личности подростка, его способность контролировать и отвечать за свои поступки или наоборот, степень незрелости личности. Также выявлялся уровень отношений подростка с членами микросоциума, структуры его окружения, ее иерархии, его роли и позиции, занимаемой в микросоциуме, уровень правовой грамотности, выявление привязанностей к тому или иному члену его микроокружения, положения в нем. Выявление ценностей подростка также значимо, они могут быть ресурсными в позитивной социализации или напротив деструктивными.

В литературе по рассматриваемой теме, в числе ведущих причин называется неполная семья или же её отсутствие [6]. Все опрашиваемые из неполных семей не видят, в отличие от исследователей, ничего предосудительного в отсутствии рядом отца или матери или даже обоих родителей. Они воспринимают это как данность, но признают, что это обстоятельство вызывает к жизни другие причины.

1. Сегодня, на первую позицию выходит материальная обеспеченность, если точнее её недостаточность. Расслоение нашего социума по уровню доходов приводит к неравному доступу к различным благам особо ценимых молодыми людьми. Это может быть «крутой» гаджет, скутер или самокат, способные развивать скорость до 100 км/час и другие такие желанные, но такие недоступные по своей цене вещи. Это подталкивает переступить принятые в социуме нормы, сначала как протест против окружения, не желающего понять остро так необходимого для молодого человека. Либо через понимание того, что семья не в состоянии решить его нужду, тогда попытка пусть незаконно, но самостоятельно достичь цели, через кражу, грабеж или мошенничество.

2. Вторую позицию традиционно занимает окружение несовершеннолетнего вне семьи. На определенном этапе это окружение более влиятельно, чем воздействие близких людей. Нормы и ценности этой среды привлекательны для подростка, полны романтики и неважно, что лагерной, тюремной, зато не такие нудные как наставления родителя. Они помогают быть таким же, как все.

3. На третьей позиции – скука. Скучно учиться, скучно находиться в семье. Скучно, однообразно и монотонно, по мнению ребят, протекает жизнь в родном населенном пункте.

Кстати, многие из опрошенных, вначале учились достаточно хорошо, учеба у них не вызывала затруднений, но затем переставала быть интересной.

Сегодня многие воспитанники вполне успевают в учебе. Отчасти это объясняется, во-первых, умением педагогического состава работать с контингентом, во-вторых, практической направленностью учебы (каждый получает профессию), в-третьих, непосредственным влиянием успеваемости на перспективы: раньше освободиться, получить отпуск и побывать дома и др.

Дома утратив интерес к учебе и к познанию наук, ребенок приобретает массу свободного времени. Компьютер, телефон, социальные сети, игры, жестокий и запретный контент – вот чем оно теперь заполнено.

4. Неумение преодолевать, особенно затянувшиеся конфликты с ближайшими сверстниками, в классе, своем дворе, подталкивает подростка в компанию уличных правонарушителей. Заодно решается вопрос «интересного» времяпровождения.

5. Ещё одной причиной воспитанники называют безразличие в отношении антисоциальных поступков со стороны старших, родителей, либо лиц обязанных реагировать, например, в отношении домашнего насилия со стороны нетрезвого родителя.

6. Почти все опрошенные указали на то, что на период совершения правонарушения у них отсутствовали какие-либо полезные увлечения, другим словом хобби. Даже занятия в спортивных секциях со временем становились для них неактуальными.

7. Часто опрошенные указывали на прежнюю недостаточную правовую грамотность. Как правило они слабо представляли ответственность за свои деяния, хотя и понимали их негативный характер.

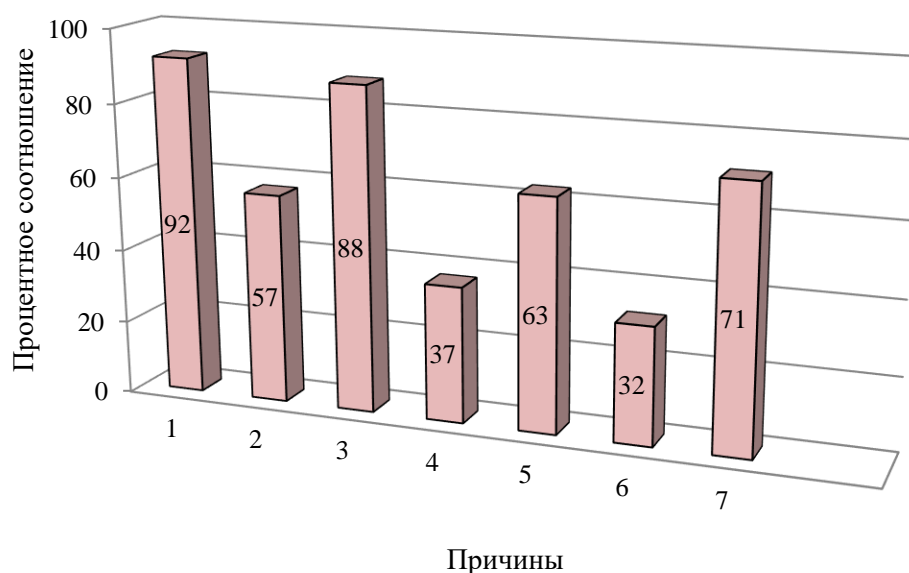


Рисунок 1. Результаты опроса психолого-педагогического теста по выявлению делинквентного поведения подростков

Анализ данных показал нам, что результаты психолого-педагогического теста различны. После подсчета данных нами выявлены шесть основных причин, которые повлияли на развитие делинквентного поведения подростков в той или иной степени. Первый показатель – низкий уровень материального обеспечения (ниже прожиточного минимума на человека) 92 %. Второй – неблагополучное окружение 57 %. Третья причина – отсутствие интереса, скука – 88 %. Четвертое – неумение выстраивать отношения со сверстниками, преодолевать конфликты с ними 37 %. Пятая причина – нейтральное отношение к антиобщественным поступкам 63 %. И в-шестых – отсутствие хобби, внеурочных занятий 32 %, седьмой показатель – 71 %.

Полученные нами данные показывают, что причины делинквентного поведения различны. Некоторые из них имеют достаточно объективный характер, но на большинство из них изменяющее воздействие со стороны педагогов возможно и необходимо.

Сегодня нужен единый комплексный проект воспитательной и идеологической работы в системе образования. При этом очень важно избежать «кампанейщины», потому что этот проект должен быть рассчитан на перспективу.

Цель проекта – воспитание человека с разумными потребностями, гуманными наклонностями и интересами, с высоким чувством личной ответственности, сторонника здорового образа жизни, способного противостоять жизненным трудностям и испытаниям.

Исходя из этого, сохраняет свою актуальность правовое просвещение в подростковой и молодежной среде. Изменения, имеющие место в нашей стране не всегда приводят к положительному результату, что заметно проявляется в нравственном поведении молодежи. Происходит ломка моральных стереотипов и как следствие негативные выплески с участием молодых людей. Социальная нестабильность, бесперспективность в реализации своих способностей, обесценивание полученных в образовательной организации знаний, безработица в сопряжении с эмоциональным отдалением от родных, разрывом родственных связей всё это упрощает выбор «кривой дорожки» молодыми.

Важным элементом противодействия делинквентному поведению является формирование правового сознания, это должно учитываться в педагогической и образовательной деятельности. При этом особое внимание должно уделяться ознакомлению с нормативно-правовыми актами, регулирующими общественные отношения в данной сфере. На уроках по «Обществознанию», «Основам безопасности жизнедеятельности» в школе, на занятиях по «Правоведению», «Безопасности жизнедеятельности» на следующих ступенях получения образования учащиеся должны информироваться о различных видах и размерах ответственности.

Здесь можно выделить следующие направления деятельности педагога.

Во-первых, постоянный мониторинг отношений учащихся к различным негативным явлениям, коими являются хулиганство, кражи, грабежи. Источниками информации должны стать, прежде всего, сами учащиеся. Для этого следует проводить опросы, индивидуальные беседы. Молодому педагогу может не хватать опыта подобной работы, поэтому рекомендуется прибегать к по-

мощи психологов и социологов. Другим источником информации должны стать правоохранительные органы, особенно в отношении различных неформальных объединений молодежи и общей оценки криминальной обстановки вокруг образовательной организации.

Во-вторых, постоянно разъяснять сущность и доводить общественную опасность антиобщественного поведения. В распоряжении педагогов широкий арсенал возможностей, различных форм и методов. Для учащихся помладше это классные часы, для тех, кто постарше, лекции с приглашением представителей тех структур, которые ведут борьбу с правонарушениями.

В-третьих, противодействие идеологии потребительства. Педагогу не следует избегать дискуссий, споров на злободневные темы, наоборот рекомендуется организовывать и проводить школьные, студенческие диспуты, викторины, конкурсы.

В-четвертых, следует вести борьбу с проявлениям буллинга. «Буллинг» имеется в виду давно существующий феномен травли одного участника коллектива другими, чаще в школе, детских и подростковых группах. Нельзя уподобляться страусу и не видеть проблемы, она есть, что подтверждается нашумевшими случаями расправы с помощью оружия со своими обидчиками в образовательных организациях (в Керчи, Благовещенске). Подростков надо учить выстраивать отношения с ровесниками, даже имеющими различные отклонения в физическом или умственном развитии, проводить тренинги по преодолению конфликтных ситуаций.

В-пятых, сегодня звучат призывы возродить пионерскую и комсомольские организации. Конечно, это утопия, но разумное зерно в этом есть. Эти организации серьезно занимались досугом подрастающего поколения, у ребят не было свободного ничегонеделанья, было чем заняться. Педагогу по силам убедить учеников посвятить досуг своему всестороннему развитию.

Таким образом, в результате исследования были выявлены следующие причины делинквентного поведения: недостаточная материальная обеспеченность; неблагополучное окружение несовершеннолетнего вне семьи; отсутствие интереса к законопослушному поведению; неумение выстраивать отношения и преодолевать, особенно затянувшиеся конфликты с ближайшими сверстниками; безразличие в отношении антисоциальных поступков со стороны старших и лиц, обязанных должным образом реагировать; отсутствие каких-либо полезных увлечений; недостаточная правовая грамотность.

В качестве рекомендаций педагогическим работникам по профилактике противозаконного поведения несовершеннолетних предлагается: во-первых, мониторинг отношений учащихся к антиобщественным поступкам их сверстников и знакомство с внешкольной жизнью подопечных; во-вторых, разъяснение подопечным опасности и угроз антиобщественного поведения, уголовной и административной ответственности несовершеннолетних; в-третьих, противодействие идеологии и практике потребительства, доказывание ценности духовного развития, традиционных нравственных ценностей; в-четвертых, содействие в приобретении учениками положительного опыта выстраивания отно-

шений со сверстниками, преодоления конфликтов; в-пятых, курирование разумного времяпровождения учащимися вне школы, после уроков и занятий.

Напомним, что формирование личности с высокой нравственной, правовой и политической культурой, по-прежнему остается одной из главных задач гражданского воспитания. Сегодня воспитательная функция образования не должна ослабляться. Формирование уважения к правам и свободам личности, любви к Отечеству, к родным и близким остается высоко значимым в образовании.

Литература

1. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): учебное пособие. – М., 2003. /<https://psy.wikireading.ru/96369>.

2. Генеральная прокуратура РФ. Состояние преступности в России // http://crimestat.ru/offenses_chart.

3. Рождественская Н.А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Н.А. Рождественская. – 2-е изд. (эл.). – Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 216 с.). – М.: Генезис, 2016.

4. Профилактика девиантного поведения в образовательной организации (правовые аспекты): учебное пособие / А.И. Глушков, А.Я. Минин, О.В. Поликашина, С.А. Тульская; под ред. проф. А.Я. Минина. – М.: МПГУ, 2018. – 224 с. – ISBN 978-5-4263-0704-9. – Режим доступа: <http://znanium.com/catalog/product/1020595/>. Актуальные проблемы девиантного поведения несовершеннолетних и молодежи: пособие / Минин А.Я., Краев О.Ю. – М.: Прометей, 2016. – 140 с. ISBN 978-5-9907452-6-1 – Режим доступа: <http://znanium.com/catalog/product/557102>.

5. Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 № 120-ФЗ (в ред. от 26 июля 2019 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации от 28 июня 1999 г. № 26 ст. 3177.

6. Валеева Э.Р., Зиятдинова А.И. Оценка факторов риска, влияющих на здоровье учащихся различных типов общеобразовательных учреждений // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 10–6. – С. 1052–1055.

УДК 811.111 : 372.8

**А.С. Сидоренко, к.филол.наук, доцент,
О.М. Тимофеева, к.филол.наук, доцент,
Самарский государственный социально-педагогический университет,
Самара, Россия**

ВНЕДРЕНИЕ КОМПОНЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Аннотация. Сегодня в условиях непростой эпидемиологической обстановки, вызванной распространением Covid-19, преподаватели университетов испытывают острую необходимость в использовании современных образовательных технологий, в том числе и ИКТ. ФГОС ВО и Профстандарт педагога предъявляют высокие требования к выпускникам программы бакалавриата в освоении компетенций, касающихся применения информационных технологий, для решения задач профессиональной деятельности. Кроме того, в документах подчеркивается важность формирования у обучающихся умений организовать самостоятельную работу и стремления к саморазвитию и самообразованию. Особую актуальностью в связи с описанной динамичностью образовательной среды приобретает внедрение технологии смешанного обучения в преподавании дисциплин в ВУЗе. Цель исследования состоит в экспериментальном подтверждении эффективности применения модели «перевернутый класс» в преподавании вузовских курсов. **Используемые в работе методы** включают: обще-

логические и когнитивно-обобщающие – изучение, анализ, систематизация и реферирование положений современной научной методической литературы и нормативных документов по теме исследования; эмпирические и диагностические – наблюдение, обобщение педагогического опыта, анкетирование и тестирование участников эксперимента, количественная и качественная обработка полученных данных. В исследовании приняли участие более 60 студентов направления подготовки «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) факультета иностранных языков Самарского государственного социально-педагогического университета. По результатам проведенной работы можно сделать ряд важных **выводов и рекомендаций**. Внедрение перевернутого обучения в преподавании дисциплин «Лексикология» и «Теоретическая фонетика» позволяет оптимально перераспределить учебную деятельность: увеличить долю исследовательской и результативной практической работы. Студент выступает в качестве субъекта, а преподаватель берет на себя задачи организатора и помощника процесса обучения. Применение современных технологий создает наилучшие условия для развития способности учиться самостоятельно, способствует более осознанному овладению знаниями и умениями по предмету, повышает мотивацию к изучению дисциплины, соответственно, успеваемость обучающихся.

Ключевые слова: цифровизация образования, педагогические технологии, смешанное обучение, ИКТ, модель «Перевернутый класс», самостоятельная работа и мотивация студентов.

*A.C. Sidorenko, Dr.PhD, Associate professor,
O. M. Timofeyeva Dr.PhD, Associate professor,
Samara State University of Social Sciences and Education,
Samara, Russia*

IMPLEMENTING BLENDED LEARNING APPROACH IN HIGHER EDUCATION

Abstract. Today, due to the challenging epidemiological situation caused by the spread of Covid-19, school and university teachers are in dire need of modern educational technologies, including ICT. The Federal State Educational Standards of Higher Education and the Teacher Professional Standard put high requirements concerning graduates' IT competence in their professional sphere. Moreover, the regulatory documents make an emphasis on the importance of developing self-study skills and encouraging learners' self-development and self-education. Consequently, one of the challenges for teachers is to search for and then apply effective educational methods focused on differentiated and individualized teaching practices including ICT. **The aim of the research** conducted is to experimentally prove the effectiveness of "flipped classroom" model in teaching university courses. Among **the research methods** applied, we should highlight the following: study, analysis, and critical review of the research papers in pedagogical technologies and regulatory documents for education; observation, questionnaire survey, testing, quantitative and qualitative data analysis were used as empirical and diagnostic methods. More than 60 bachelors' degree students (majoring in Pedagogical education) of the Faculty of Foreign Languages of Samara State University of Social Sciences and Education were randomly selected to take part in the 30-week experiment. **Conclusions and recommendations.** The results of the study demonstrate that implementing blended learning in teaching Lexicology and Theoretical Phonetics enabled the teachers to successfully restructure the teaching/learning process increasing the amount of research and productive practice-oriented activities performed by the students. The students were placed at the center of their learning process with the teachers playing the role of a moderator or facilitator. The use of digital technologies provides favorable conditions for students' self-study and self-development, improves their learning awareness and engagement, enhances motivation and academic performance.

Keywords: digitalization of education, pedagogical technologies, blended learning, ICT, flipped-classroom model, self-study and motivation of students.

Введение. В настоящее время высокий уровень развития информационно-коммуникационных технологий и разнообразие предлагаемых образовательных технологий предполагает их широкое применение в высших учебных заведениях. Кроме того, многолетнее испытание пандемией Covid-19 показало, что сегодня традиционная модель учебной деятельности, в которой студент является объектом воздействия преподавателя и в которой по большей степени не используется цифровой инструментарий, уже безвозвратно устарела и «не работает». Университетские преподаватели понимают важность и необходимость внедрения новых приемов и методов обучения (в том числе и с применением ИКТ), направленных на дифференциацию и персонализацию в отношении учащихся [1; 5; 9; 13]. Также, цифровизация является приоритетным направлением развития российской системы образования еще и потому, что без нее невозможно достижение технической грамотности населения и развитие потребности человека к самостоятельному поиску знаний. ФГОС ВО и Профстандарт педагога предъявляют высокие требования к выпускникам программы бакалавриата «Педагогическое образование» в освоении компетенций, касающихся применения информационных технологий для решения задач профессиональной деятельности [12, 11]. Кроме того, в документах подчеркивается важность формирования у обучающихся умений организовать самостоятельную работу и стремления к саморазвитию и самообразованию [11]. Особую актуальностью в связи с описанной динамичностью образовательной среды приобретает внедрение технологии смешанного обучения в преподавании дисциплин в ВУЗе [6; 10; 13; 15].

Теоретический анализ литературы. Изучение литературы по теории вопроса показало, что существует различные точки зрения на определение понятий «образовательная технология», «технология обучения»; на наш взгляд, наиболее точно суть явления отразил В.П. Беспалько. Ученый считал, что образовательная технология связана с организацией образовательных систем и учреждений; в свою очередь, технология обучения объективирует деятельность педагога и обучающихся в рамках учебного и воспитательного процесса [3: 13]. Анализ существующих классификаций образовательных технологий свидетельствует о том, что «смешанное обучение» (blended learning) [17: 184], сочетает в себе преимущества традиционной классно-урочной системы, личностно-ориентированный подход и цифровизацию [4; 8]. Исследователи выделяют несколько моделей смешанного обучения, среди которых «перевернутый класс» (flipped classroom) получил широкое распространение в силу своей высокой результативности [16; 2].

Неотъемлемыми характеристиками и одновременно неоспоримыми преимуществами обсуждаемой методики являются использование водкастов, подкастов и преводкастинга [2: 48; 7], что ведет к изменению самой сути выполнения самостоятельной (домашней) работы студентами; изменение главенствующей роли преподавателя и перенос ответственности за получение знаний, навыков и умений на обучающегося. Наконец, важным представляется возможность персонализации обучения, гибкости процесса образования как в хронологическом, так и в локационном аспектах.

Цель настоящего **исследования** заключается в выявлении и экспериментальном подтверждении эффективности применения модели «перевернутый класс» в преподавании вузовских курсов. На наш взгляд, переход к смешанному обучению с использованием информационных технологий создаст оптимальные условия для самообразования обучающихся, повышения мотивации к получению знаний, и, следовательно, обеспечит высокий уровень сформированности компетенций в результате освоения дисциплины.

База исследования. В общей сложности, в исследовании приняли участие 62 студента третьего курса направления подготовки «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) факультета иностранных языков Самарского государственного социально-педагогического университета. Из них 32 человека вошли в экспериментальную группу, а 30 – в контрольную. Внедрение компонентов технологии смешанного обучения проводилось в ходе работы над двумя дисциплинами теоретического цикла – «Лексикология» и «Теоретическая фонетика». Эксперимент, временные рамки которого составили 30 недель, включал три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Цель констатирующего этапа состояла в выявлении заинтересованности студентов во внедрении элементов смешанного обучения в учебный процесс, а также в определении их субъективной готовности к самостоятельному получению знаний. Для достижения этой цели было проведено анкетирование всех участников исследования.

В ходе формирующего этапа эксперимента элементы технологии смешанного обучения применялись на практике при проведении занятий по указанным дисциплинам. В случае с экспериментальной группой студентов было принято решение отказаться от традиционного формата лекций. Вместо этого учащимся предлагалось ознакомиться с видео- и текстовыми материалами по изучаемым темам, которые были размещены преподавателями в электронной информационно-образовательной среде университета. Студентам было необходимо составить конспект на основе изученной информации, а также пройти короткое тестирование, позволяющее провести самооценку степени усвоения знаний. В ряде случаев обучающимся предоставлялись не готовые материалы, а ссылки на ресурсы, где они могли самостоятельно найти необходимую информацию. Обязательным итоговым компонентом работы над темой являлось составление матрицы проблемных аспектов, которые требуют дополнительной проработки совместно с преподавателем. Последующие аудиторские занятия предполагали совместный анализ и обобщение изученной информации, представление ее в сжатом графическом виде (заполнение схем, таблиц и т. д.), более детальное рассмотрение вопросов, вызвавших наибольшую сложность, а также выполнение практических заданий аналитического характера. Подчеркнем, что учащиеся контрольной группы продолжили заниматься по традиционной системе.

На заключительном – контрольном – этапе опытно-экспериментальной работы было проведено повторное анкетирование всех студентов с тем, чтобы проследить изменения в их отношении к смешанному обучению и в оценке собственных способностей самостоятельно осваивать знания в ходе учебного

процесса. Кроме того, все студенты приняли участие в итоговых тестированиях по дисциплинам «Лексикология» и «Теоретическая фонетика», позволяющих делать выводы о сформированности соответствующих компетенций.

Методы и методики исследования. Основными методами, которые были использованы в ходе научной работы, являются: общелогические и когнитивно-обобщающие – изучение, анализ, систематизация и реферирование положений современной научной методической литературы и нормативных документов по теме исследования; эмпирические и диагностические – наблюдение, обобщение педагогического опыта, интервьюирование и тестирование участников эксперимента, количественная и качественная обработка полученных данных.

Результаты исследования. Сопоставление результатов входного и контрольного анкетирования свидетельствует о том, что на момент начала эксперимента подавляющее большинство студентов, как в экспериментальной, так и в контрольной группах было положительно настроено к использованию ИКТ в учебном процессе, и за время эксперимента их позиция не претерпела существенных изменений. Однако значимые изменения произошли в отношении участников экспериментальной группы к самостоятельному усвоению знаний (число положительно настроенных студентов увеличилось более, чем в 2 раза). Кроме того, если в начале эксперимента примерно половина студентов в обеих группах затруднялась ответить на вопрос о том, как скажется увеличение объема самостоятельной работы на степени их освоения дисциплины, то по его окончании 68 % участников экспериментальной группы положительно оценивали результаты такой работы.

Таблица 1

Результаты студенческого анкетирования

| Вопросы | Анкетирование | Группа | Ответы (в %) | | |
|--|---------------|--------|--------------|-------------|--------------|
| | | | отрицательно | затрудняюсь | положительно |
| Как вы относитесь к использованию ИКТ при изучении дисциплины? | Входное | ЭГ | 0 | 9,38 | 90,62 |
| | | КГ | 0 | 6,67 | 93,33 |
| | Итоговое | ЭГ | 0 | 6,25 | 93,75 |
| | | КГ | 0 | 3,33 | 96,67 |
| Как вы оцениваете свою способность осваивать знания самостоятельно? | Входное | ЭГ | 40,62 | 21,88 | 37,50 |
| | | КГ | 30 | 40 | 30 |
| | Итоговое | ЭГ | 15,62 | 6,26 | 78,12 |
| | | КГ | 20 | 43,33 | 36,67 |
| Как увеличение объема самостоятельной работы сказывается на ваших результатах освоения дисциплины? | Входное | ЭГ | 28,12 | 46,88 | 25 |
| | | КГ | 23,33 | 43,33 | 33,34 |
| | Итоговое | ЭГ | 25 | 6,25 | 68,75 |
| | | КГ | 26,67 | 46,66 | 26,67 |

Поскольку наша цель состояла в выявлении эффективности применения модели «перевернутый класс» в преподавании вузовских курсов по окончании эксперимента было проведено итоговое тестирование с целью выявления уровня усвоения материала дисциплин. Диагностика результатов показала, что студенты экспериментальной группы усвоили материал значительно лучше, чем учащиеся контрольной группы. Так, средний балл за тест по дисциплине «Лексикология» в экспериментальной группе составил 73,38 (из 100 максимально возможных баллов), в то время как в контрольной этот показатель составил 58,80. Аналогичная ситуация имела место в случае с итоговым тестом по дисциплине «Теоретическая фонетика». Средний балл в экспериментальной группе составил 78,11, в контрольной – 59,7.

Заключение. Таким образом, опыт преподавания дисциплин «Лексикология» и «Теоретическая фонетика» с внедрением перевернутого обучения подтвердил правильность гипотезы об обязательности и эффективности применения данного формата работы в ВУЗе. Такая методика позволяет оптимально перераспределить учебную деятельность: увеличить долю исследовательской и результативной практической работы. Студент выступает в качестве субъекта, а преподаватель берет на себя задачи организатора и помощника процесса обучения. Применение современных технологий создает наилучшие условия для развития способности учиться самостоятельно, способствует более осознанному овладению знаниями и умениями по предмету, повышает мотивацию к изучению дисциплины, соответственно, успеваемость обучающихся. Результаты работы по внедрению модели «перевернутый класс» могут быть использованы при разработке и модернизации рабочих программ дисциплин, реализуемых в рамках высшего образования; практическую ценность представляют предлагаемые разработки для аудиторной работы и самостоятельной подготовки учащихся к занятиям по указанным курсам.

Литература

1. Ахметова Д.З., Артюхина Т.С., Бикбаева М.Р., Сахнова И.А., Сучков М.А., Зайцева Э.А. Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения // *Высшее образование в России*. – 2020. – Т. 29. – № 2. – С. 141–150.
2. Басалгина Т.Ю. Технология «Перевернутый класс» при изучении специальных дисциплин / Т.Ю. Басалгина // *Профессиональное образование: проблемы и перспективы развития: материалы V краевой заочной научно-практической конференции, Пермь, 17 окт. 2014 г.* / Пермский гос. проф.-пед. колледж; сост.: Е.М. Калашникова, Н.В. Бочкарева, М.И. Макаренко. – С. 173–175.
3. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. – М.: Педагогика. –1989. – 192 с.
4. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. *Смешанное обучение: секреты эффективности* // *Высшее образование сегодня*. – 2014. – № 8. – С. 8–13.
5. Кочергин Д.Г., Жернов Е.Е. *Опыт цифровизации высшего образования в США* // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2019. – № 2 (34). – С. 12–23.
6. Крылова Е.А. *Технология смешанного обучения в системе высшего образования* // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2020. – № 1 (207). – С. 86–93.
7. Курвитс М. *Модель «Перевернутый класс». Что переворачиваем?* / М. Курвитс, Ю. Курвитс // *Управление школой*. – 2014. – № 7/8. – С. 38–40.

8. Логинова А.В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения // Молодой ученый [Электронный ресурс]. – 2015. – № 7. – С. 809–811. – URL: <https://moluch.ru/archive/87/16877/> (дата обращения: 15.04.2022)
9. Логинова А.С., Одинокова А.В., Гаврилова В.Е. Внедрение цифровых технологий в образовательные процессы: теория и практика // Вестник Воронежского государственного университета. – 2020. – № 4. – С. 317–331.
10. Попова Т.П., Ненашева Т.А. Информационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе (модель смешанного обучения // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т. 8. – № 6/1. – С. 218–226.
11. Профессиональный стандарт педагога. – Москва, 2021. – URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/?ELEMENT_ID=56367 (дата обращения: 01.02.2022)
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования: бакалавриат. Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). – Москва, 2021. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 01.02.2022).
13. Фролов С.В., Фролова Н.Х. Внедрение смешанного обучения в ряд университетов нижнего Новгорода: компаративный подход // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2018. – Т. 10. – № 1. – С. 165–170.
14. Learn online with the world's leading universities // Официальный сайт он-лайн-платформы GetSmarter. – URL: <https://www.getsmarter.com/> (дата обращения: 08.02.2022).
15. Щукина И.В. Смешанное обучение методике преподавания английского языка для оптимизации самостоятельной работы студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 6 (июнь). – С. 26–34. URL: <http://e-koncept.ru/2019/191041.htm> (дата обращения: 08.02.2022).
16. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. – Washington DC: International Society for Technology in Education, 2012. – 120 p.
17. Bonk C.J. Graham C.R. Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. – San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2005. – 624 p.

УДК 378:504.06(06)

**И.А. Соколова, к.п.н., доцент,
Калининградский государственный технический университет,
А.Б. Серых, д.п.н., д.псих.н., профессор,
Балтийский федеральный университет им. И. Канта,
Л.В. Волнянская, преподаватель, лектор
Калининградский государственный технический университет,
г. Калининград, Россия**

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Стратегической линией преодоления экологического кризиса является формирование экологической культуры специалиста в процессе обучения и воспитания в системе экологического образования. Организация педагогического процесса для расширения запаса экологических, технологических и экономических знаний студентов, развитие их интеллектуального, ценностного, творческого потенциала, который способствовал бы формированию у них экологической культуры, обуславливает необходимость разработки концептуальных основ. **Целью исследования** является функциональная научно-педагогическая деятельность по созданию экологизированной профессионально-образовательной среды

в образовательном пространстве технического вуза для содействия осознанию необходимости сохранения окружающей природы, формированию экологического мировоззрения у будущих специалистов предприятий любого вида деятельности. Интегрированное междисциплинарное содержание подготовки и организация образовательного процесса формирования экологической культуры студентов путём введения нетрадиционных тем и специальных дисциплин, изучения ресурсосберегающих технологий, практического опыта теоретических и прикладных проектов решения региональных экологических задач является способом решения поставленной цели. Отправной концептуальной точкой исследования служит построение системы, подходов, принципов, характеристик, педагогических методов, моделей и алгоритмов, которые позволяют определить общую направленность и ориентиры исследовательского поиска, отобрать актуальные положения. **Методы исследования.** Для диагностирования сформированности экологической культуры после теоретического анализа экологической педагогической, психологической литературы, касающейся проблемы исследования, проводилось анкетирование по списку терминальных и инструментальных ценностных ориентаций М. Рокича среди 250 студентов IV курсов Калининградского государственного технического университета. **Выводы и рекомендации.** Полученные результаты свидетельствуют о том, что содержание естественнонаучных, общеобразовательных и специальных дисциплин в профессиональных учебных заведениях, направленное на повышение экологической культуры, готовности к психологической и практической экологической деятельности, оказывает влияние на подготовку и воспитание инженерно-технических работников экономически и технически грамотных, экологически сознательных, разделяющих ценности сохранения окружающей среды. Исследование показало, что экологическое обучение и воспитание студентов в техническом вузе нуждается в дальнейшем наполнении экологизированной профессионально-образовательной среды средствами методологии экологической педагогики в дальнейшей оптимизации содержания экологической и технологической профессиональной подготовки.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическое воспитание, экологическая культура, экологическое сознание, экологизированная профессионально-образовательная среда.

*I.A. Sokolova, PhD, Associate Professor,
Kaliningrad State Technical University
A.B. Serykh, D.P.N., D.psych.N., Professor
Immanuel Kant Baltic Federal University
L.V. Volnyanskaya, lecturer
Kaliningrad State Technical University,
Kaliningrad, Russia*

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF FORMATION ECOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS AT A TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract. *The strategic component of overcoming the ecological crisis is the formation of an ecological culture of a specialist in the process of training and education in the environmental education system. The organization of the pedagogical process to expand the stock of ecological, technological and economic knowledge of students, the development of their intellectual, value, creative potential, which would contribute to the formation of their ecological culture, necessitates the development of conceptual foundations. The purpose of the study is functional scientific and pedagogical activity to create an ecologized professional and educational environment in the educational space of a technical university to promote awareness of the need to preserve the environment, the formation of an ecological worldview among future specialists of enterprises of any type of activity. The integrated interdisciplinary content of training and the organization of the educational process for the development of ecological culture of students through the introduction of non-traditional*

topics and special disciplines, the study of resource-saving technologies, practical experience of theoretical and applied projects for solving regional environmental problems is a way to achieve this goal. The starting conceptual basis of the research is the construction of a system, approaches, principles, characteristics, pedagogical methods, models and algorithms, which allows you to determine the general orientation and guidelines of the research search, to select relevant provisions.

Research methods. *To diagnose the formation of ecological culture, after a theoretical analysis of ecological pedagogical, psychological literature concerning the problem of research, a questionnaire was conducted according to the list of terminal and instrumental value orientations of M. Rokich is among 250 4th-year students of Kaliningrad State Technical University.*

Conclusions and recommendations. *The results obtained indicate that the content of natural science, general education and special disciplines in professional educational institutions aimed at the formation of ecological culture, moral, psychological and practical readiness for environmentally sound environmental management, has an impact on the training and education of engineering and technical workers economically and technically literate, environmentally conscious, sharing the values of environmental conservation. The study showed that environmental education and upbringing of students at a technical university needs further filling of the ecologized professional and educational environment with the means of the methodology of environmental pedagogy, further optimization of the content of environmental and technological professional training.*

Keywords: *ecological education, ecological education, ecological culture, ecological consciousness, ecologized professional and educational environment.*

Введение. Современное промышленное производство, вследствие широкого внедрения энергоёмких и инновационных технологий, привело к росту зависимости от природных ресурсов и возрастанию их влияния на окружающую среду. Перепотребление первичного продукта, рост неразлагаемых отходов окончательно привели к нарушению среды обитания, снизили устойчивость экосистемы и вызвали глобальные экологические проблемы. Одним из путей решения возникших проблем многие специалисты видят в совершенствовании системы экологического образования и воспитания студентов технических вузов путём развития у них ценностного отношения к окружающей среде как регулятора их поступков в будущей профессиональной деятельности, т. е. формирования экологической культуры.

Теоретический анализ литературы. В работах Э.В. Гирусова, В.И. Данилова-Данильяна, Ю.Л. Егорова, В.А. Лося, Н.М. Мамедова, А.Д. Урсула и других ученых отмечается, что главным условием реализации стратегии устойчивого развития промышленности страны является поддержание позитивных отношений в системе «природа–человек–общество». Именно определение окружающей среды как ценности в процессе деятельности человека и общества обнаруживается в публикациях Н.Д. Бганбы, О.Г. Дробницкого, М.С. Кагана, А.М. Коршунова, Н.Ф. Реймерса, В.П. Тугаринова и др. Вследствие продолжающегося деструктивного отношения общества к природе, о необходимости формирования человека как носителя экологической культуры говорится в работах Н.Г. Васильева, Э.В. Гирусова, С.Н. Глазачева, И.Д. Зверева, А.Н. Кочергина, Д.С. Лихачева, Э.С. Маркарян, И.П. Сафронова, А.В. Яблокова и др. Педагоги: Е.Н. Дзятковский, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Д.Н. Кавторадзе, А.Н. Кочергин, Л.В. Моисеева, И.Т. Суровегина и др., психологи: А.А. Алдашева, С.Д. Дерябо, В.И. Медведев, В.И. Панов, В.А. Ясвин и др. считают, что экологическое образование и воспитание, их методические

основы, являются условием решения экологических проблем. Вопросы формирования экологической деятельности и поведения рассматривались: с общетеоретической точки зрения (М.Н. Берулава, В.А. Слостенин, Л.В. Тарасов и др.); с методических позиций (И.П. Белов, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Н.М. Мамедов, И.Т. Суравегина) и др.; с мировоззренческо-аксиологической стороны (З.И. Васильева, Н.Д. Никандров, И.Я. Лернер и др.). Принципы реорганизации экологического образования и воспитания выявлены в работах С.В. Алексеева, А.Г. Бусыгина, Н.Ф. Винокуровой, С.Н. Глазачева, В.И. Данильчук, А.Н. Захлебного, И.Д. Зверева, Б.М. Сапунова, В.А. Слостенина и др. Формированию экологической культуры посредством проектных и игровых технологий посвящены исследования и работы Н.Р. Delay, В. Griffin, J. Harding, Harpstrite, R. Lob, S. Lott, J. Martin, D. Wang, В. Yones и др. Таким образом, по мнению многих ученых, именно в системе экологического образования осуществляется формирование экологической культуры.

Целью исследования являются теоретические разработки и практическое внедрение концептуальных основ экологического образования для формирования экологической культуры в высшей технической школе. Под экологической культурой понимается способность личности использовать полученные экологические знания и умения в будущей профессиональной деятельности. Формирование такой личности основано на рациональном отношении к природе, природным ресурсам и на понимании неразрывной связи между промышленной деятельностью человека и её последствиями для окружающей среды и самого человека. Почти все исследователи данного вопроса «выделяют в качестве существенных компонентов экологической культуры личности экологически оправданное поведение и экологическую деятельность» [4: 114].

Конкретные действия, поступки членов общества, напрямую или косвенно связанные с воздействием на природную среду и использованием природных ресурсов считаются поведением экологически правильным. Экологическое поведение выражается в избирательности выбора природоохранных технологий при соблюдении рациональной стороны освоения природных ресурсов. Экологическая деятельность – деятельность, охватывающая разнообразные виды материальной и духовной деятельности, связанные с постижением, преобразованием и сохранением окружающей природной среды. Экологическая деятельность и ответственность, объединенные с экологической грамотностью и компетентностью, всегда детерминируются с рефлектирующим осознанным отношением к природе, могут проявляться в качестве осмысленной или спонтанной экологической деятельности, в стихийном нанесении вреда окружающей среде, в сознательном причинении ущерба природе и т. д. Экологическое сознание встраивается как составная часть экологической культуры, так как, даже обладая соответствующими знаниями, осознание необходимости применять и следовать правилам экологического поведения способствует сформированное экологическое сознание. Под экологическим сознанием понимается сознание, связанное со своеобразием отражения окружающей среды и отношения к конструктивно-творческому его преобразованию, и представляет собой систему ми-

ровоззренческих представлений по отношению к природе, определяющую стратегию практической деятельности личности.

База исследования. В исследованиях, которые проводились в естественных условиях и строились на оптимизации программного и методического материала эколого-экономических курсов, приняли участие 250 студентов IV курсов Калининградского государственного технического университета.

Методы и методики исследования. Основной концептуальной идеей достижения поставленной цели является решение конкретных задач формирования экологической культуры в условиях экологизированной профессионально-образовательной среды технического вуза, состоящих из: формирования знаний о методах обслуживания жизненного цикла выпускаемой продукции, технологических процессов рециклинга, умений организовывать конкурентоспособные предприятия восстановления и утилизации; воспитания ценностного отношения к природе и осознанию последствий влияния на окружающую среду узконаправленных результатов производства; способствования развитию стабильного эмоционально-субъективного отношения к природе в процессе личностного эмоционального «переживания».

Экологическое ценностно-ориентированное образование должно опираться на систему подходов, характеристик, принципов, педагогических методов, методик представления знаний, на отбор междисциплинарного содержания дисциплин, представляющую исходную концептуальную научно-теоретическую базу для поиска решения задач, определяющую общую направленность исследовательского поиска, позволяющую выбрать приоритеты, расставить акценты [1: 402].

Построение экологизированной профессионально-образовательной среды, заключающееся в преобразовании экологического образования и воспитания в высшей технической школе, требует иных, отличных от используемых в системе, подходов, обеспечивающих наиболее эффективное развитие экологически сознательных и экономически и технически грамотных инженерно-технических работников. Формирование экологической культуры студентов невозможно без использования достижений методологии экологической педагогики и опоры на системный, междисциплинарный, ценностно-ориентированный, практико-ориентированный, деятельностный; аксиологический, компетентностный; когнитивный подходы, которые наиболее результативны в сочетании с экологическим подходом. Именно экологический подход показывает осмысление глобальной проблематики, необходимости поиска коэволюционного пути развития биосферы и человечества, которое одновременно выступает в качестве биологического вида и создателя техносферы, разрушающей среду его обитания.

Для решения поставленных задач экологизированная профессионально-образовательная среда должна характеризоваться: целостностью, так как основу выстраивания стратегии образования составляют не только логика научного знания, но и логика усвоения экологического, социокультурного, познавательного, ценностного, деятельностного, коммуникативного и рефлексивного опыта; многоаспектностью, так как предполагает изучение экологического, эконо-

мического, технического знания с различных точек зрения; интегративностью, так как отраженные в содержании образования разнообразные знания, методы, способы и формы деятельности выступают определяющим фактором построения среды; универсальностью, так как предполагает внедрение новых методов усвоения студентами знаний, которые позволяют решать нестандартные профессиональные задачи; вариативностью, так как в соответствии с личностными или общественными целями, потребностями необходимо предоставить возможность выбирать содержание, виды и способы образования [5:182].

Построение, организация и функционирование экологизированной профессионально-образовательной среды в техническом вузе должны соответствовать принципам: признание студента активным субъектом познания в образовательном процессе; направление деятельности студента на саморазвитие и самообразование; обучение студента в контексте будущей профессиональной деятельности; учёт субъективного опыта студента и индивидуальной направленности.

К условиям экологизации подготовки в конкретном техническом вузе определены следующие способы достижения целей: освоение элементов практической экологии в рамках лекций, практических, факультативных занятий, экскурсий, практик; введение в содержание общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин эколого-экономических научных данных; междисциплинарная интеграция профессиональных дисциплин с дисциплинами экологического содержания; обеспечение экологической деятельности студентов с использованием практического обучения, участие в проектировании экологических безвредных технологий для производства, самостоятельное создание виртуальных предприятий реновации; включение студентов в научно-исследовательскую работу экологической тематики, создание условий для их самообразования в области экологии на производстве, помощь в распространении экологических ценностей в обществе.

Формирование экологической культуры осуществляется и с помощью содержания, которое включает изучение общечеловеческих ценностей, культурного наследия, накопленного за всю историю человеческой цивилизации, особо уделяется внимание духовно-нравственному, интеллектуальному и эстетическому воспитанию личности. Научно-педагогические основы ориентированного на интеграцию междисциплинарного знания в содержании экологизированной профессионально-образовательной среды пространства технического вуза включает интеграцию содержания дисциплин, образовательных программ, учебно-методических продуктов, системно ориентированных на решение экологических вопросов, что позволит выпускникам, обладающим достаточным уровнем профессиональных знаний, навыков и экологической компетентности решать вопросы экологии, а также собственного будущего трудоустройства. В качестве объекта отбора материала и структурирования содержания выступает такая педагогическая конструкция, как содержание предмета «Перспективные технологии и экономика реновации в машиностроении», включающая интеграцию трёх главных разделов представления знания: технологического, экологического и экономического.

Методы исследования включают анализ научной литературы, использование опыта экологического образования других стран, анкетирование, тестирование, их математическую обработку.

В процессе обучения в вузе студент приобретает не только знания, умения и определенные навыки, но одновременно происходит реальное изменение ориентации его личностных ценностей в сторону ценностей будущей профессиональной деятельности. Для определения уровня сформулированности экологической культуры осуществлена адаптация списка ценностных ориентаций М. Рокича. Список предлагает два вида ценностей: терминальные, определяющие позиции того, чья конечная цель индивидуального существования оправдывает усилия для её осуществления и достойна стремлению к ней; инструментальные – убеждения в правильности и предпочтительности именно данного образа действий или проявления именно таких свойств личности в любой конкретной ситуации.

Результаты исследования. Опрос студентов проводился до начала обучения и после завершения семестра. В исследовании приняли участие 250 студентов, обучающихся на факультете автоматизации и управления производством. Во время проведения эксперимента студентам выдавались два списка ценностей, каждый состоящий из 18 пунктов. В задачу респондентов входило присвоение определенной ценности рангового номера по порядку значимости: от «1» – для наиболее значимых, до «18» – определяемых ими, как наименее значимые. Исследование аксиологической составляющей подтверждает то, что существенные изменения происходят в ценностно-мотивационной сфере сознания студенческой молодёжи. Однако подтверждается и тот факт, что ценности образования и труда имеют тенденцию превращения в инструментальные, т. е. служащие средством для достижения иных целей, в первую очередь материального достатка. Сознательность обучения непосредственно зависит от отношения к учению, требует продуктивной мыслительной работы, воспитания чувств, воли, способствует формированию профессионально значимых личностных свойств.

Заключение. В современных условиях техническое образование нуждается в теоретических обоснованиях, новых методах, технологиях, концептуальных подходах, которые должны быть связаны с идеями формирования экоцентрической культуры.

Литература

1. Линенко, О.В. Формирование экологического сознания в техническом вузе: дис.... д-ра пед. наук 130008 / Линенко Ольга Андреевна. – Астрахань, 2009. – 433 с.
2. Мамедов, Н.М. Культура, экология, образование / Н.М. Мамедов. – М.: Изд-во РЭФИА, 1996. – 51 с.
3. Морозова, Н.В. Экологизация образования как средство формирования экологической культуры / Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2–3. – С. 376–378. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/48/6113/>.
4. Соколова, И.А. Экологическая культура как результат экологизации образования и воспитания студентов технического вуза / И.А. Соколова // Глобальный потенциал. – 2020. – № 3 (108). – С. 113–115.

5 Соколова, И.А. Экологизированная профессионально-образовательная среда как необходимое условие формирования экологического сознания студентов технического вуза / И.А. Соколова // Перспективы науки. – 2020. – № 3 (126). – С.181–185.

УДК 37.013

*И.А. Стеценко, д.п.н., доцент,
Таганрогский институт имени А.П.Чехова
(филиал) «РГЭУ (РИНХ)»,
Таганрог, Россия*

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОНТЕНТ ОБОГАЩЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ: РЕФЛЕКСИЯ И ОРИЕНТИРЫ

***Аннотация.** В статье представлены приоритетные направления образовательной политики Российской Федерации в сфере воспитания. Анализируются проблемные тенденции, обусловившие кризис в системе образования в России. Автором выдвигается тезис о необходимости обогащения системы воспитания ценностно-смысловым содержанием, представленным идеями «живой педагогики». В статье предлагается авторское видение содержания «живой педагогики», а также проведён анализ научных изысканий в данной области.*

***Ключевые слова:** образовательная политика, воспитание, ценностно-смысловой контекст, «живая педагогика».*

*I.A. Stetsenko, Ph.D., Associate Professor,
Taganrog Institute named after A.P. Chekhov
(branch) “RSUE (RINH)”,
Taganrog, Russia*

VALUE-SEMANTIC CONTENT OF THE ENRICHMENT OF THE MODERN SYSTEM OF EDUCATION: REFLECTION AND GUIDELINES

***Abstract.** The article presents the priority directions of the educational policy of the Russian Federation in the field of education. The problem tendencies that caused the crisis in the education system in Russia are analyzed. The author puts forward the thesis about the need to enrich the education system with value-semantic content, represented by the ideas of “living pedagogy”. The article proposes the author's vision of the content of “living pedagogy”, as well as an analysis of scientific research in this area.*

***Keywords:** educational policy, upbringing, value-semantic context, “living pedagogy”.*

В новой реальности происходит переосмысление всех сфер жизнедеятельности нашего общества, исходя из традиционной аксиологической матрицы. Приоритетной задачей Российской Федерации в образовательной политике является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины.

Кризисные проявления современного российского образования являются следствием философско-аксиологических, идеологических просчетов в ходе реализации образовательной политики. Однако в подобных противоречивых условиях именно образование как важнейшая часть культуры должно быть

наполнено культурными ценностями и смыслами, так как культура – это целостная среда, в которой происходят процессы культурной и индивидуально-личностной идентификации, человек приобщается к национальным корням и идеалам, обретает свой индивидуально-личностный образ, включается в жизнь творчество, а продуктивным механизмом воспитания становится педагогическая поддержка внутренних нравственных усилий молодого человека.

Профессиональное педагогическое сообщество понимает необходимость создания новой образовательной политики с учетом ментальности нашего народа и аксиологических особенностей культурно-исторического ландшафта современного образования как социального института.

Как отмечает А. Кондаков, конвергентная реальность открывает новые возможности взаимодополнения и обогащения виртуальной и реальной среды развития образования, что привлекательно для молодежи. Образовательный ландшафт изменился с пассивного усвоения знаний на активную образовательную деятельность, нацеленную на новые образовательные результаты прагматизма и практико-ориентированности. Можно констатировать снижение роли образовательных организаций в интеллектуальном развитии молодого поколения, девальвацию нравственных ценностей, что негативно сказывается на воспитании и социализации обучающихся, уровне их социального взаимодействия и активности. Согласимся с автором, что провозглашается миссия образования – всестороннее личностное развитие обучающегося и его мышления, социализация в цифровой образовательной среде в процессе активного учебного взаимодействия и совместной деятельности по созданию нового знания. Социальная задача образовательных организаций – подготовка к успешной жизнедеятельности в высокотехнологичной социокультурной среде в условиях нарастающей сложности, непрерывных изменений и неопределенности, появления новых видов человеческой деятельности. Формирование личности в условиях цифровой трансформации происходит в принципиально новых условиях, чем десять и более лет назад. Особое внимание должно уделяться вопросам системы ценностей и этики сетевого общества, исследованиям динамики их изменений [1].

По нашему мнению, выйти из состояния системного кризиса образования, заключающегося в подмене ценностей средствами, формализации процесса обучения и воспитания, возможно при восстановлении ценностно-смыслового измерения образовательной деятельности, возвращении от стандартов и компетенций к личности ребенка. Процесс образования ориентирован на формирование образа человека, ценностно-смысловых оснований его жизнедеятельности с учетом культурно-цивилизационного контекста российского социума. Решить эту задачу можно в том случае, когда образование будет восприниматься обществом в истинном смысле, как процесс, направленный на возвращение будущего страны, что в конечном итоге будет влиять на развитие информационных технологий, экономики, изменение социально-экономического состояния страны.

Стратегическую задачу современного воспитания мы видим сегодня в возрождении, воссоздании, восстановлении тезиса, что воспитание как ценностно-смысловое наследие – основа духовной жизни общества. Представители

педагогического сообщества неоднократно обращали внимание на тот факт, что воспитание является сферой формирования мировоззрения подрастающего поколения, и в современных реалиях возрастает необходимость обращения к этому процессу воспитания.

Рассмотрим стратегию планирования воспитания современных школьников. В 2020 г. принята поправка к закону «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся. Воспитание рассматривается как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [4].

Обогащение современной системы воспитания нам видится через ценностно-смысловое наполнение идей «живой педагогики», транслирующей лучшие образцы/опыт отечественных и зарубежных педагогов. «Живая педагогика» призвана развивать детское личностно-смысловое измерение, характерной особенностью которого является осознание окружающего мира во всём его многообразии, понимание его законов и смыслов, развитие индивидуальных способностей. В рамках контента «живой педагогики» образовательная деятельность трактуется в качестве элемента социокультурной среды, направленной на сбережение и передачу молодому поколению ценностных ориентиров, характерных как для мировой, так и национальной культуры. Она должна быть наполнена/насыщена культурными ценностями и смыслами, которые трансформируются в человеческие и личные смыслы [5].

Рефлексируя над педагогическим наследием российского ученого и публициста Д. Лихачева, приходим к выводу, что целевой установкой образовательной организации должно стать воспитание, а процесс воспитания должен рассматриваться как приобщение к ценностям культуры своего народа и человечества в целом [2]. Уместно, на наш взгляд, вспомнить утверждение Б. Маркова о том, что сильное государство покровительствует культуре, способствует становлению нации и процветанию свободной индивидуальности [3].

Разработку инструментария продвижения ценностно-смыслового контента воспитательного процесса рассматриваем в рамках актуализации защитно-охранительного потенциала культуры в практике образовательной политики. Одним из ярких проектов по развитию воспитательной работы в образовательных организациях выступает федеральный проект «Патриотическое воспитание», который направлен на расширение системы межпоколенческого взаимодействия и обеспечения преемственности поколений, популяризацию отечественной истории средствами клубной деятельности, вовлечение в деятельность Общероссийской общественно-государственной детской юношеской организации «Российское движение школьников», детско-юношеского военно-

патриотического общественного движения «Юнармия» [6]. Обратим внимание, что нацеленность этого проекта на ценностно-смысловой контент, активную позицию обучающихся позволяет надеяться на его успешность и эффективность.

Итак, трансформация современной системы воспитания нам видится в сочетании идей «живой педагогики», ценностно-смыслового контента и культуры как объединяющего конструкта, призванного аккумулировать социокультурный ресурс и потенциал общества в образовательную деятельность.

Литература

1. Кондаков А. Настоящее и будущее системы образования // Учительская газета. – 2020. – № 38.
2. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М., 1988. – 238 с.
3. Марков Б.В. Понятие политического (серия «Россия. В поисках себя»). – М., 2007. – 141 с.
4. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» Федеральный закон от 24 марта 2021 г. № 51-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации"» [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2021/03/26/obrazovanie-dok.html> (дата обращения 25.03.2022).
5. Стеценко И.А., Шевченко О.В. Прологомены «живой педагогики»: рефлексивный анализ // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 7. – С. 75–81.
6. Федеральный проект «Патриотическое воспитание» [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> (дата обращения 25.03.2022).

УДК 378

*Т.М. Трегубова, д.п.н., профессор,
А.С. Кац, к.п.н.
Институт педагогики, психологии и социальных проблем,
г. Казань, Россия*

ПАНДЕМИЯ КАК ФАКТОР УСКОРЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что цифровая трансформация ведет к качественной перестройке системы профессионального развития: идет поиск релевантных инструментов обучения, обновление контента. Цель исследования заключается в том, чтобы аргументированно доказать, что в период пандемии COVID-19 цифровая трансформация системы профессионального развития позволит, с одной стороны, совершенствовать ИКТ-компетенции педагогов, а, с другой стороны, индивидуализирует процесс их профессионального развития. Авторами сформулировано, что специфика педагогического взаимодействия в цифровой, онлайн-среде – это возможность синхронного и асинхронного обучения. Доказано, что для успешной реализации тьюторинга в онлайн-среде педагог должен обладать как минимум инструментальным уровнем владения цифровой грамотностью и цифровой компетентностью. Статья предназначена для ученых-исследователей в области профессионального развития и педагогов-практиков.

Ключевые слова: пандемия COVID-19; цифровая трансформация; профессиональное развитие; ИКТ-грамотность; ИКТ-компетентность; педагоги.

*T.M. Tregubova, PhD in Pedagogy, professor,
A.S. Kats, PhD Candidate in Pedagogy,
Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems,
Kazan, Russia*

PANDEMIC AS A FACTOR IN ACCELERATING DIGITAL TRANSFORMATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM

***Abstract.** The relevance of article is caused due to the fact that digital transformation leads to high-quality reorganization of a system of teachers' professional development: there is a search of relevant tools for training, updating the content. The purpose of the research is to prove argumentally that in the period of COVID-19 pandemic the digital transformation of a system of teachers' professional development will allow to enhance, on the one hand, ICT competence of teachers, and, on the other hand, individualizes process of their professional development. Authors formulated that the specifics of pedagogical interaction in digital, online environment is a possibility of synchronous and asynchronous training. It is proved that for successful realization of a tutoring in the online environment the teacher has to possess at least instrumental level of proficiency in digital literacy and digital competence. The article is intended for researchers in the field of professional development and practicing teachers.*

***Keywords:** pandemic COVID-19; digital transformation; professional development; ICT-literacy; ICT-competency; teachers.*

Распространение пандемии COVID-19 способствовало стремительному переходу педагогов и студентов высшей школы на дистанционное обучение. Ориентация на цифровую трансформацию официально закреплена в следующих документах: «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» направлена на формирование общества знаний (“learning society”), в котором главной ценностью является непрерывное профессиональное развитие; «Цифровая экономика Российской Федерации», которая ориентирована на увеличение уровня ИКТ-грамотности и ИКТ-компетентности среди педагогов и обучающихся.

Ряд ученых-исследователей в области цифровизации образования (В.И. Колыхматов; Н.В. Ломовцева, К.В. Заречнева; О.М. Чоросова, Н.И. Горохова и др.) [3; 4; 6] полагают, что цифровая трансформация образования, в т. ч. дополнительного профессионального образования, ведет к качественной перестройке всей системы профессионального развития: идет поиск релевантных инструментов обучения, изменяется контент образования (появляются новые онлайн-ресурсы, вмещающие большой объем информации), в практике преподавания используются цифровые тренажеры и симуляторы).

И.Н. Айнутдинова приводит статистические данные в пользу применения ИКТ-технологий в обучении: 82 % пользователей (педагогов) позитивно относятся к интегрированию ИКТ-технологий в высшем образовании; 77 % признают, что ИКТ-технологии существенно изменили педагогическое взаимодействие; 75 % респондентов убеждены, что ИКТ-технологии меняют подходы к обучению студентов; 68 % респондентов полагают, что ИКТ-технологии способствуют профессиональному общению и взаимодействию между коллегами [8, с. 203]. И.Н. Айнутдинова полагает, что педагогу для успешной работы в цифровой, образовательной среде (digital, e-learning environment) нужно обладать

инструментальным уровнем владения цифровой грамотностью и цифровой компетентностью, чтобы свободно пользоваться различными цифровыми инструментами, самостоятельно разрабатывать электронные пособия для студентов.

В современных условиях акцент делается на подготовке компетентных специалистов, способных работать в условиях высокой информационной насыщенности. Т.М. Трегубова полагает, что «успешность обучения студентов непосредственно зависит от профессионализма и компетентности преподавательских кадров, их готовности к постоянному развитию и повышению своей квалификации в рамках реализации Концепции обучения в течение всей жизни» [5, с. 201]. Т.М. Трегубова отмечает, что такие факторы, как пандемия COVID 19, смена ключевых технологий, цифровизация образования существенно повлияли на расширение возможностей педагога в процессе профессионального развития, появление инновационных подходов к профессиональному развитию.

Одно из наиболее значимых направлений профессионального развития – это тьюторинг профессионально-педагогической деятельности. Ключевой, мотивационный аспект тьюторского сопровождения заключается в стремлении педагога к самоактуализации и самосовершенствованию. Задача педагога-тьютора – максимально раскрыть учебный / профессиональный потенциал педагога-тьюторанга, определив его профессиональные склонности и стремления. Педагог-тьютор работает с педагогом-тьюторантом по индивидуальному, образовательному маршруту, что способствует большей индивидуализации обучения.

Рассмотрим научную позицию отечественных ученых-исследователей, которые стояли у истока тьюторинга. Так, Т.М. Ковалева рассматривает принципиальные отличия профессии тьютор от позиции учителя-предметника, психолога, социального педагога и классного руководителя. Она полагает, что принципиальное отличие заключается в том, что «тьюторы создают среду и условия для освоения нового, работают с непознанным, с неопределенностью, с инновациями» [1, с. 29]. Вторым, принципиальным отличием является специфика деятельности тьютора – сопровождение и реализация индивидуальной, образовательной программы (ИОП) для педагога-тьюторанта, что предполагает удовлетворение индивидуальных, образовательных запросов педагога-тьюторанта, построение индивидуального образовательного маршрута.

П.Г. Щедровицкий был у истоков Института тьюторства в России. В 1990 г. П.Г. Щедровицкий прочитал цикл лекций, посвященных формированию педагогической позиции тьютора, молодым педагогам со всех регионов России в международном пионерском лагере «Артек». Эти лекции послужили основой для развития Российской, тьюторской практики. В своей статье «Сопровождение к неизвестному – высший пилотаж», он отмечает, что главным оказывается навигация, формирование дорожных карт и маршрутов для человека, который осваивает знания» [7, с. 8]. Соответственно, П.Г. Щедровицкий делает акцент на роли педагога-тьютора как навигатора педагогического взаимодействия.

M. Boylan, P. Smith определили вариативные роли педагога-тьютора в процессе педагогического взаимодействия в цифровой, онлайн-среде: safety net (подстраховщик); mediator (посредник); workload regulator (регулятор нагрузки); facilitator (фасилитатор); designer of group worthy tasks (проектировщик заданий для группы) и т. д. [10, р. 8]. Следует отметить, что педагог-тьютор многофункционален и может успешно справляться с различного рода задачами в процессе обучения.

Согласно научной позиции S.-A. Barnes, J. Vimrose, A. Brown, один из ключевых трендов – это непрерывное профессиональное развитие и профессиональная ориентация (Lifelong professional development and career guidance). Они отмечают, что целенаправленное внедрение ИКТ-технологий в процесс профессионального развития уместно в том случае, если оно тщательно (пошагово спланировано), и базируется на уже имеющихся сервисах и структурах [9]. Цифровые сервисы являются успешны в своей реализации, если они отвечают потребностям пользователей (в данном случае – педагогов), в таком случае уместны таргетинг (targeting) и эффективные оценочные стратегии (assessment strategies).

В контексте тьюторинга профессионально-педагогической деятельности в условиях цифровой онлайн-среды рассматриваются следующие формы онлайн-обучения (синхронный и асинхронный формат; индивидуальный или групповой формат): e-learning; web-based learning; mobile learning; Massive Open Online Courses: crowdsourcing (нетворкинг, кооперация и коллаборация).

Онлайн-курс «Развитие навыков тьюторинга в цифровой, образовательной среде» (Developing skills for tutoring in the e-learning context) разработан в контексте международного проекта Pro-VET (Профессиональное развитие педагогов профессиональных школ России и Сербии с учетом лучших Европейских практик). Для определения контента онлайн-курса был использован метод когнитивного анализа [2], который базируется на типологизации и систематизации данных об исследуемом феномене.

Цель онлайн-курса: сформировать у педагога-тьюторанта, спектр навыков, необходимых для эффективной работы в цифровой, онлайн-среде.

- ✓ В процессе изучения курса рассматриваются следующие аспекты:
- ✓ Педагогические аспекты тьюторинга (роль педагога-тьютора; актуальность тьюторской профессии, особенности методики преподавания тьютора и т. д.)
- ✓ Психологические аспекты тьюторинга (психологические особенности индивидуального формата обучения; специфика обучения педагогов-тьюторантов и т. д.);
- ✓ Коммуникативные аспекты тьюторинга.(специфика педагогического взаимодействия тьютора и тьюторанта).

Онлайн-курс основан на *ризоматическом* подходе к обучению, т. е. в процессе обучения совершенствуются также межкультурные, лингвистические и лингвострановедческие аспекты.

Таким образом, в период пандемии COVID-19 цифровая трансформация системы профессионального развития позволит, с одной стороны, совершенствовать ИКТ-компетенции педагогов, а, с другой стороны, индивидуализирует

процесс их профессионального развития. Специфика педагогического взаимодействия в цифровой, онлайн-среде заключается в том, что обучение может происходить в синхронном и асинхронном формате.

Литература

1. Ковалева, Т.М. и др. *Профессия «тьютор»* / Т.М. Ковалева и др. – М.-Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.

2. *Когнитивная педагогика: учебно-методическое пособие* / Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалева, А.С. Кац, Е.Ю. Левина, В.Ш. Масленникова, Л.Ю. Мухаметзянова, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией Е.Ю. Левиной. – Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2020. – 228 с.

3. *Колыхматов, В.И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования: учеб-метод. пособие* – СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020. – 135 с.

4. *Ломовцева Н.В., Заречнева К.М. Готовность преподавателя вуза к цифровой трансформации образовательного процесса* / Н.В. Ломовцева, К.М. Заречнева // *Инсайт*. – 2020. – № 1 (1). – С. 45–53.

5. *Трегубова Т.М. Профессиональное развитие педагогов: концептуальные идеи и бенчмаркинг лучших практик* / Т.М. Трегубова // *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева*. – 2020. – № 2 (107). – С. 200–209.

6. *Чоросова О.М., Горохова Н.И., Иванова А.С., Иванова М.Д. Современное состояние профессионального развития педагогов в условиях трансформации цифрового образования* / О.М. Чоросова, Н.И. Горохова, А.С. Иванова, М.Д. Иванова // *Вестник СВФУ*. – 2020. – № 3 (19). – С. 42–48.

7. *Щедровицкий П.Г. Сопровождение к неизвестному высший пилотаж* / П.Г. Щедровицкий // *Тьюторское сопровождение*. – 2011. – № 1. – С. 7–9.

8. *Ainoutdinova I. N., Tregubova T. M., Ng J., Kopnov V.A. New roles and competencies of teachers in the ICT-mediated learning environment of Russian universities* / I.N. Ainoutdinova, T.M. Tregubova, J.Ng, V.A. Kopnov // *Education and Science Journal*. – 2021. – No. 24 (1). – P. 191–221. – DOI: 10.17853/1994-5639-2022-1-191-22

9. *Barnes, S-A., Bimrose, J., Alan Brown, A., Kettunen, J. & Vuorinen, R. Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities. Final report.* – Luxembourg: European Commission. – DOI 10.2767/91185.

10. *Boylan M., Smith P. Tutors in collaborative group work* / M. Boylan, P. Smith // *Student Engagement and Experience Journal*. – 2012. – № 1 (1). – P. 1–13.

УДК 371.3

**И.В. Ускова, к. п. н., ученый секретарь,
Институт стратегии развития образования РАО,
Москва, Россия**

ТРАНСФОРМАЦИЯ УЧЕБНОГО ЗАДАНИЯ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ПОД ВЛИЯНИЕМ ПАНДЕМИИ COVID-19

Аннотация. Проблема исследования. Учебное задание – важнейшее организационное звено процесса обучения в общеобразовательной школе. Оно представляет собой вид поручения учителя учащимся, выполнение которого приводит к достижению желаемого учебного результата. Пандемия COVID-19 высветила проблемы учебного задания: оно не менялось по форме и содержанию на протяжении десятилетий, количество задаваемых учителем учебных заданий в рамках предмета остается одинаковым, оно в большей мере ориентировано на предметные результаты обучения [5; 12; 13]. Начиная с 50-ых годов XX века в советской педагогике активно разрабатывались проблемы школьного учебника

и представления в нем учебного задания (В.П. Беспалько, Л.Я. Зорина, Д.Д. Зуев, И.Я. Лернер, Н.М. Шахмаев, А.И. Уман) [1; 2; 4; 9; 10; 11]. В настоящее время на основе классических исследований возникла необходимость обновить подходы к конструированию учебных заданий с учетом современных реалий [6; 14].

Цель исследования. Выявить и экспериментально проверить направления изменения в конструировании учебных заданий для учащихся общеобразовательной школы с учетом требований к организации учебного процесса в России и необходимости повышения уровня учебной мотивации школьников в условиях экстремальных перемен.

Методы исследования: теоретические методы: анализ научно-педагогической литературы с целью всестороннего изучения учебного задания как педагогического явления; анализ нормативно-правовых документов, регулирующий организацию процесса обучения на современном этапе; анализ учебников и учебных пособий гуманитарного цикла на предмет специфики представления в них учебных заданий; обобщение и синтез полученных результатов. Эмпирические методы: наблюдение за процессом организации работы учителями с учебным заданием и за процессом его выполнения школьниками; организация экспериментальной работы; сравнение; беседа с участниками образовательного процесса. Математические методы: ранжирование, шкалирование, регистрация.

Выводы и рекомендации. В результате исследования были сделаны выводы о направлениях изменения в конструировании учебных заданий для учащихся общеобразовательных школ. Результаты исследования могут быть использованы научными работниками сферы образования с целью дальнейшей разработки проблемы учебного задания; авторами учебников и учебных пособий с целью совершенствования учебных заданий, представленных в учебниках; администрацией и педагогами-предметниками общеобразовательных учреждений Российской Федерации с целью повышения качества образовательного процесса.

Ключевые слова: учебное задание, самостоятельная работа, результаты обучения, мотивация, COVID-19.

*I.V. Uskova, PhD in Sc., Academic secretary
Institute for the Strategy of Development of Education
of the Russian Academy of Education,
Russia, Moscow*

TRANSFORMATION OF THE CURRICULUM ASSIGNMENT FOR GENERAL EDUCATION STUDENTS UNDER THE INFLUENCE OF THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract. Research problem. The curriculum assignment is the most important organizational link in the learning process in the general education school. It represents a type of task that the teacher gives to students, and its completion drives the achievement of the desired learning outcome. The COVID-19 pandemic highlighted the problems associated with the curriculum assignment: its form and content have remained unchanged for decades; the number of the curriculum assignments given by the teacher within a particular subject is about the same; and they are more focused on subject-specific learning outcomes (Lopatkina, 2009; Uskova, 2020). Since the 1950s, Soviet scholars specializing in pedagogics have been actively investigating problems associated with school textbooks and the presentation of curriculum assignments in them (Bespalko, 1988; Zuev, 1987; Lerner, 1988; Uman, 1983, 1989). At present, there is a need to update approaches to the design of curriculum assignments on the basis of classical studies, taking into account modern realities (Osmolovskaya et al., 2020; Uskova, 2020).

Objective: to identify and verify, by experimental methods, the areas that require changes in the design of curriculum assignments for general education students, taking into consideration the requirements for the organization of the educational process in Russia and the need to increase the level of learning motivation of schoolchildren amidst radical transformations.

Research methods. *Theoretical methods: analysis of academic literature in pedagogics for the purpose of a comprehensive study of the curriculum assignment as a pedagogical phenomenon; analysis of statutes and regulations governing the organization of the learning process at the present stage; analysis of textbooks and teaching manuals in order to identify the specifics of the presentation of curriculum assignments in them; summarizing and synthesizing the results of the above research. Empirical methods: observation of teachers organizing work with the curriculum assignment, and the process of its fulfillment by students; organization of experimental work; comparison; conversation with those involved in the educational process. Mathematical methods: ranking, scaling, recording.*

Results and conclusions. *As a result of the study, conclusions were made about the areas that require changes in the design of curriculum assignments for general education students. The results of the study can be used by education researchers in their further investigations of the problem of curriculum assignments; by authors of textbooks and teaching manuals in order to improve the curriculum assignments presented in textbooks; by subject teachers of general education institutions of the Russian Federation in order to enhance the quality of the educational process.*

Keywords: *curriculum assignment, independent work, learning outcomes, motivation.*

Введение. Учебное задание – важнейшее организационное звено обучения в общеобразовательной школе. Оно представляет собой вид поручения учителя учащимся, выполнение которого приводит к достижению определенного учебного результата. Учащиеся общеобразовательных школ ежедневно выполняют ряд учебных заданий, предъявленных им учителями как в устном, так и в письменном виде. Задания выполняются учениками в школе под руководством учителя и дома самостоятельно. К учебным заданиям можно отнести упражнения, задачи, практические задания и др. От того, какие цели ставятся учителем при выборе учебного задания, на достижение каких планируемых результатов оно нацелено, на основе какого дидактического материала выполняется, в какой форме предъявляется, зависит размер эффекта от его выполнения.

В период пандемии COVID-19, когда школьники выполняли учебные задания преимущественно самостоятельно без непосредственного руководства учителя, высветился ряд проблем учебных заданий и организации их выполнения [6; 13; 14].

Во-первых, увеличилось количество выполняемых учебных заданий школьниками: как правило, учителя задавали несколько упражнений в качестве классной работы, и еще несколько – в качестве домашней работы. Так, если в среднем на уроке математики учащиеся выполняли пять заданий, а на дом давались два, то в период пандемии семь заданий приходилось выполнять самостоятельно, иногда без объяснения учителя, разбирая теорию самостоятельно по учебнику. Во-вторых, анализ учебников показал [7], что большинство учебных заданий в основном направлено на формирование у обучающихся предметных результатов обучения. В то время как к началу периода пандемии было очень важно, чтобы навыки самостоятельной работы на основе учебника уже были сформированы у школьников и способствовали непрерывности обучения. В-третьих, существует проблема списывания учащимися ответов на задания учебника. Так, в настоящее время в интернет-пространстве можно найти ответы к заданиям всех учебников, входящих в федеральный перечень, а также ко мно-

гим компонентам учебно-методических комплексов, таких как рабочие тетради, тренажеры, практикумы [12: 127].

Обозначенные проблемы при работе над заданиями учебника существенно снижают размер эффекта от его выполнения.

Теоретический анализ литературы. Начиная с 50-ых годов XX века в советской педагогике активно разрабатывались проблемы школьного учебника и представления в нем учебного задания (В.П. Беспалько, И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина, Д.Д. Зуев, И.Я. Лернер, Н.М. Шахмаев) [1; 2; 4; 8; 9; 10]. Так, устоялось определение учебного задания как, с одной стороны, «формы воплощения содержания образования на уровне учебного материала, с другой – как средства, обеспечивающего организацию деятельности учеников в процессе познания и позволяющее создать условия для формирования их познавательного опыта» [3: 4]. Сформулированные в то время научные основы учебного задания позволили расширить его понимание в XXI веке (А.И. Уман, М.А. Федорова). По мнению дидактов, учебное задание является «механизмом его перевода во внутреннюю, личностную плоскость, обеспечивая тем самым формирование учебной самостоятельной деятельности в процессе образования» [11], что особенно важно на современном этапе.

Цель исследования. Выявить и экспериментально проверить направления изменения в проектировании и сопровождении учебных заданий для учащихся общеобразовательной школы с учетом требований к организации учебного процесса в России и необходимости повышения уровня учебной мотивации школьников в условиях экстремальных перемен.

База исследования. Исследование проводилось на базе лаборатории теоретической педагогики и философии образования Института стратегии развития образования (2020–2022 гг.); на базе МАОУ «Видновская гимназия» (Московская область, г. Видное) (2017–2021 гг.); в ходе проведения всероссийского исследования домашней учебной работы в общеобразовательных организациях Российской Федерации (2020 г.) [13].

Методы и методики исследования. В ходе исследования были использованы *теоретические методы*: анализ научно-педагогической литературы с целью всестороннего изучения учебного задания как педагогического явления; анализ нормативно-правовых документов, регулирующий организацию процесса обучения на современном этапе; анализ учебников и учебных пособий гуманитарного цикла на предмет специфики представления в них учебных заданий; обобщение и синтез полученных результатов. *Эмпирические методы*: наблюдение за процессом организации работы учителями с учебным заданием и за процессом его выполнения школьниками; организация экспериментальной работы; сравнение; беседа с участниками образовательного процесса. *Математические методы*: ранжирование, шкалирование, регистрация.

Результаты исследования. В ходе исследования и проведения опытно-экспериментальной работы были получены следующие результаты и сделаны выводы относительно учебных заданий.

1. При организации самостоятельной работы школьников в условиях пандемии бóльший результат достигается при использовании так называемых учебных заданий «открытого» типа.

Выполнение таких учебных заданий подразумевает, что их можно выполнить разными способами, варианты ответов могут отличаться, при этом все они будут правильными.

Приведем пример. В начале пандемии по русскому языку задавались школьникам для самостоятельной работы в основном упражнения из учебника. Учителя отмечали рост успеваемости, которая была связана с возможностью выполнять задания в комфортном режиме, воспользоваться дополнительной литературой, подсказками родителей [13]. Через некоторое время стала очевидна проблема списывания ответов на задания учебника из серии книг или интернет-ресурсов, размещаемых так называемые ГДЗ (готовые домашние задания). Данная проблема требовала незамедлительного решения. Поэтому учебные задания для школьников были трансформированы.

Покажем трансформацию учебного задания на примере традиционного задания по русскому языку, которое содержит собственно указание на то, что необходимо сделать: «Спишите и вставьте пропущенные буквы» и с чем, например, дан набор слов с пропущенными орфограммами на определенное правило.

В ходе опытно-экспериментальной работы с теми же целями (повторение определенного орфографического правила) были предложены следующие задания:

- подобрать 15 слов на данное орфографическое правило;
- выписать из изучаемого на уроках литературы художественного произведения 5 предложений, содержащих слова на данное орфографическое правило, сделать морфемный разбор этих слов;
- создать банк исключений на данное правило, предложить варианты его быстрого запоминания;
- составить предложения со словами-исключениями, употребив их в определенной грамматической форме;
- дополнить слова из упражнения учебника словами с интернет-портала «Грамотра.ру» (ссылка учащимся предоставляется);
- сделать слайд, на котором размещены слова на данное правило для обсуждения их написания одноклассниками.

Такие задания позволили учащимся еще раз повторить изучаемое правило, в процессе учебной деятельности закрепить алгоритм действий при нем, подойти к выполнению заданий творчески. Школьники отмечали, что такие учебные задания делать интересно, но времени на их выполнение затрачивается больше. В то же время учителя увидели большой эффект от их выполнения.

После апробации заданий «открытого» типа учителя стали чаще использовать их в процессе дистанционного обучения.

2. При организации самостоятельной работы школьников в условиях пандемии потребовалась дополнительная поддержка учебного задания.

Прежде всего, потребовалось педагогическое сопровождение учебного задания. Именно в этот период и ученики, и их родители осознали и оценили ис-

ключительную роль учителя в процессе обучения. Значительно легче было тем учащимся, уроки у которых проводились на основе одного из сервисов беспроводного взаимодействия для организации видеоконференций, вебинаров, групповых чатов. Возможность послушать объяснение, задать вопрос, услышать мнения одноклассников стали очень важны при выполнении самостоятельной работы. Однако часть школьников была лишена подобной поддержки, задания они выполняли самостоятельно, самостоятельно изучая теорию в учебнике.

При обоих видах организации дистанционного обучения нами были апробированы и использованы разные способы педагогической опосредованной поддержки школьников. Так, задавая учебное задание, учащимся были предложены разные сопроводительные материалы к нему, например:

- презентация, которую показывал учитель на уроке;
- обобщенный в таблицу / схему / алгоритм изучаемый материал;
- ссылка на видеоролик с объяснением темы;
- ссылка на тематический интернет-сайт.

В то же время некоторые учителя записывали короткие видеоролики и аудиосообщения для своих учеников, размещали их в электронных журналах. Также были определены часы, в которые учащиеся могли позвонить педагогу и задать вопросы. Школьники отмечали, что такая поддержка существенно облегчила выполнение учебного задания, так как можно пересмотреть теоретический материал, видеоролик несколько раз, точнее понять задание, почувствовать поддержку.

3. При организации самостоятельной работы школьников в условиях пандемии было признано неэффективным деление учебных заданий на классные и домашние.

Первые две недели учителя задавали по своим предметам две группы заданий. Первая включала задания, которые предполагалось сделать в классе. Вторая – те, что планировались задать на дом. Учащихся просили при выполнении заданий писать «Классная работа», а затем – «Домашняя работа», и строго распределять учебные задания. Однако эта практика существенно затруднила процесс обучения. По сути, вся учебная работа стала домашней. Поэтому через две недели в практике опытно-экспериментальной работы задавался комплекс учебных заданий, объединенных одной темой. Это существенно облегчило учащимся организацию процесса своего учения, а также сократило число учебных заданий, позволило активнее внедрять дифференцированные и индивидуальные учебные задания.

4. При организации самостоятельной работы школьников в условиях пандемии возникла необходимость внедрения разных видов учебных заданий.

В период обучения во время пандемии стало понятно, что необходимо расширение видов учебных заданий для школьников не только с целью поддержания учебного процесса, но и с целью повышению уровня учебной мотивации. Для этого была использована классификация учебных заданий, предложенная автором данной статьи в рамках диссертационного исследования [12: 87] (табл. 1).

Классификация домашних учебных заданий

| Основания классификации | Виды домашних учебных заданий |
|---|---|
| По использованию дополнительных средств обучения | – с использованием цифровых устройств – с использованием дополнительной учебной литературы |
| По способу выполнения | – устные – письменные – на основе электронного устройства |
| По количеству обучающихся | – индивидуальные – парные – групповые |
| По способу сопровождения | – без сопровождения – с онлайн сопровождением – с частичным сопровождением – с полным сопровождением |
| По учету индивидуальных потребностей школьников | – общие – дифференцированные – индивидуальные |
| По связи с другими предметами | – предметные – межпредметные |
| По степени обязательности выполнения | – обязательные – по выбору – по желанию – рекомендованные |
| По способу проверки | – ориентированные на самопроверку – ориентированные на взаимопроверку – требующие проверки учителем – предполагающие проверку на основе электронного устройства |
| По способу оценивания | – без оценивания – оценивание по 5-балльной шкале – критериально-балльное оценивание – словесное оценивание |
| По месту домашних заданий в составе домашней работы к уроку | – предваряющие – к следующему уроку – к определенному учителем уроку – одно к нескольким урокам – одно после нескольких уроков – итоговое |
| По способу формулирования учителем | – средствами традиционной краткой записи – с развернутой записью с инструктажем, схемой, алгоритмом – с ссылкой на электронные ресурсы – с прикреплением дополнительных файлов – в виде видеозаписи или аудиозаписи |

Заключение. Таким образом, в период пандемии COVID-19 произошла трансформация учебных заданий: преимущество использования было у заданий «открытого» типа, учебные задания стали сопровождаться дополнительными материалами, сопровождение педагогами существенно повышало учебный эф-

факт от выполнения заданий, расширились виды применяемых учебных заданий. В настоящее время педагоги активно используют накопленный в период пандемии опыт организации процесса обучения на основе трансформированных учебных заданий.

Статья подготовлена в рамках выполнения темы государственного задания № 073-00058-22-04 от 08.04.2022 «Научные основы создания современного учебника, отвечающего задачам формирования у школьников ключевых навыков XXI века» на 2022 год

Литература

1. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Зуев Д.Д. Школьный учебник. – Ереван: Луйс, 1987. – 352 с.
3. Кузнецова Н.В. Учебные развивающие задания как средство формирования познавательного опыта школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Владимир, 2010. – 24 с.
4. Лернер И.Я. Учебный предмет, тема, урок. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
5. Лопаткина Е.В. Совокупность приемов взаимодействия учащихся с учебным текстом // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 5 (83). – С. 20–24.
6. Осмоловская И.М., Ускова И.В. Домашняя работа школьников: уроки дистанционного обучения // Школьные технологии. – 2020. – № 3. – С. 52–58.
7. Специфика домашних учебных заданий по предметным областям в общеобразовательных организациях Российской Федерации / под ред. И.М. Осмоловской, И.В. Усковой. [Электронный ресурс]. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2020. – 61 с. № гос. Регистрации АААА-Г20-620120190049-4 от 01.12.2020.
8. Теоретические проблемы современного школьного учебника: Сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ общ. педагогики; [Отв. ред. И.Я. Лернер, Н.М. Шахмаев]. – М.: НИИОП, 1989. – 172 с.
9. Уман А.И. Учебные задания и его типы // Новые исследования в педагогических науках. М.: Педагогика, 1983. – № 2. – С. 32–35.
10. Уман А.И. Учебные задания и процесс обучения. – М.: Педагогика, 1989. – 56 с.
11. Уман А.И., Федорова М.А. Учебное задание как средство формирования учебной самостоятельной деятельности // Проблемы современного образования. – 2017. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnoe-zadanie-kak-sredstvo-formirovaniya-uchebnoy-samostoyatelnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 11.04.2022).
12. Ускова И.В. Дидактическое обеспечение домашней учебной работы школьников в условиях информационно-образовательной среды: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01: утв. 07.02.2020; М., 2019. – 254 с.
13. Ускова И.В. Результаты исследования домашней учебной работы в общеобразовательных организациях Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2020. – 81 с. № гос. Регистрации АААА-Г20-620120190048-7 от 01.12.2020.
14. Osolovskaya, I.M., Uskova, I.V., Tagunova & I.A., Dolgaya, O.I. (2020) Problems Of Homework In Russia And Abroad. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS) 23-25 April 2020. European Publisher. Moscow City University (Moscow, Russia) Vol. 95. Pp. 708–715. doi:10.15405/epsbs.2020.11.03.75.

*П.Н. Устин, к. псих.н., доцент,
Ф.М. Гафаров, к. физ.-мат. н., доцент,
Т.Б. Алишев, к. соц. н.,
А.Р. Халфиева, к. псих.н.,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЗАКРЫТИЯ ШКОЛ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19

***Аннотация.** Пандемия, связанная с распространением по всему миру коронавирусной инфекции COVID-19, вызвала эффект внепланового закрытия школ с одновременным переходом к альтернативным формам обучения на основе дистанта. В исследовательской практике к настоящему времени накоплен значительный материал, связанный с влиянием эффекта планового закрытия школ на академическую успешность учащихся, которые уходят на каникулы. При этом исследователи отмечают негативное влияние каникулярного времени на успеваемость учащихся, прежде всего, период летнего перерыва. Что касается вопроса внепланового закрытия школ с одновременным переходом на дистант, то влияние данного эффекта на академическую успеваемость учеников только начинает исследоваться, причем на примере зарубежных школ. В то же время к настоящему времени практически отсутствуют данные о влиянии данного эффекта на учащихся российских школ.*

***Ключевые слова:** аналитика в образовании, образовательный процесс, образовательная среда, доказательная педагогика, успеваемость учеников, закрытие школ*

*P.N. Ustin, Dr.PhD., Associate Professor,
F.M. Gafarov, Dr.Ph.D., Associate Professor,
T.B. Alishev, Dr.PhD,
A.R. Khalfieva, Dr.PhD,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

TO THE PROBLEM OF SCHOOLS CLOSURE DURING THE COVID-19 PANDEMIC

***Abstract.** The pandemic associated with the worldwide spread of the COVID-19 coronavirus infection has caused the effect of unplanned school closures while simultaneously switching to alternative forms of distance learning. To date, considerable material has been accumulated in research practice related to the effect of the planned closure of schools on the academic success of students who go on vacation. At the same time, researchers note the negative impact of vacation time on student academic performance, primarily during the summer break. As for the issue of unscheduled closure of schools with simultaneous transition to distance learning, the impact of this effect on the academic performance of students is just beginning to be investigated, and on the example of foreign schools. At the same time, to date, there is practically no data on the impact of this effect on students of Russian schools.*

***Keywords:** analytics in education, educational process, educational environment, evidence-based pedagogy, student performance, school closure*

***Введение.** В условиях массового распространения коронавирусной инфекции COVID-19 произошла глобальная перестройка многих социальных институтов во всем мире. Одним из таких институтов, на которые пандемия ока-*

зала наиболее значимое влияние, выступила система образования. В условиях всемирного локдауна весной 2020 года в большинстве стран произошло внеплановое закрытие школ с одновременным переходом учащихся на дистанционные формы обучения.

Эффект планового закрытия школ – достаточно исследованная проблематика, связанная с изменениями академической успеваемости учеников после длительных каникулярных перерывов. При этом исследования, проведенные на значительных объемах и выборках (например, Н. Cooper [5], М. Kuhfeld [6], К.Л. Alexander [7] и др.), показывают, что изменения носят негативный характер, когда после каникул, особенно летних, у учеников значительно снижаются оценки. Так, приходя осенью в школу, ученики в начале учебного года демонстрируют снижение успеваемости на 0,1 стандартного отклонения по сравнению с весенним периодом в конце учебного года.

С другой стороны, во время распространения пандемии произошло внеплановое закрытие школ, но при этом учебный процесс не завершился, а трансформировался в различные альтернативные формы, связанные с дистантом. Эффективность такого учебного процесса и изменения академической успеваемости учеников в условиях внепланового закрытия школы и дистанционного обучения – это проблема, которая привлекла внимание многих исследователей за рубежом. И за короткий срок в научных базах появились результаты различных исследований, построенных в том числе и на больших данных. Это влияние эффекта внепланового закрытия школ и онлайн-обучения на учащихся Нидерландов (Р. Engzell [1]), Южной Африки (С. Ardington [2]), Ганы (R. Sabates [4]), Дании (V. Maarten [3]) и т. д. В то же время по российским школьникам такие исследования практически пока не представлены.

В статье предлагается описание исследования, которое в настоящее время осуществляется специалистами Казанского федерального университета в рамках гранта Российского научного фонда «Цифровая модель прогнозирования академической успеваемости учащихся при закрытии школ на основе больших данных и нейросетей» (проект № 22-28-00923). Проект направлен на исследование закономерностей влияния эффекта внепланового перехода в дистанционный формат обучения на успеваемость учащихся российских учащихся весной 2020 года во время массового распространения коронавирусной инфекции COVID-19. Основу исследования составит вычисление потерь в стандартных отклонениях на основе анализа больших данных – будет вычисляться коэффициент “Capturing weekly learning progress in percentile scores” для годов обучения с 2015 по 2021 годы, включая ковидный год (2019–2020). Этот коэффициент позволит построить полноценную регрессионную модель, которую можно будет применять для прогнозирования “Learning loss” для различных ситуаций, связанных с переходом от очной формы обучения на дистанционную. В первый год будут построены статистические регрессионные модели, которые позволят оценивать потери в стандартных отклонениях. Модели будут включать максимальное количество факторов, влияющих на успеваемость. Во второй год будут построены модели на основе методов машинного обучения и нейронных сетей.

Вычисление будет осуществляться по различным аспектам: в разрезе уровней образования (отдельные годы обучения с 1 по 11 класс; младшая, средняя и старшая школа), школьных предметов (по всем предметам; по отдельным предметам, по предметной направленности), по видам деятельности (домашняя работа, контрольная работа и др.), по локализации средних общеобразовательных учреждений (город или село) и профессионально-демографическим характеристикам учителей (пол, возраст, стаж).

Описание плана исследования. В процессе комплексного междисциплинарного экспериментально-теоретического исследования будут выделены основные закономерности влияния эффектов закрытия школ, связанных с прекращением контактных форм работы и переходом на иные формы учебной активности, прежде всего, в условиях разнообразных чрезвычайных ситуаций. Результаты выступят в качестве основы для последующей разработки цифровой модели оценки и прогнозирования рисков снижения академической успеваемости учеников школ при закрытии школ и прекращении контактной работы с учителями. Данная модель на основе технологий машинного обучения будет включать интеллектуальный анализ векторов влияния разнообразных факторов (длительность закрытия школ, оценки по отдельным дисциплинам и по направлениям, локация, социально-демографические характеристики учителей) с последующей оценкой и прогнозированием рисков снижения школьной успеваемости.

Исследование будет включать:

1. Формирование и структурирование исследовательской базы, включающей большие данные по образовательному процессу в одном из регионов РФ за 12 лет – с 2009 по 2021 годы (более миллиона учащихся, более 30 000 педагогов, более миллиарда информационных единиц).

2. Квазиэкспериментальное исследование влияния эффекта «закрытия школ» на успеваемость учащихся. Данное исследование будет осуществляться в следующих аспектах: 1) разделение на отдельные годы обучения (с первого по одиннадцатый класс включительно); 2) разделение на младшую, среднюю и старшую школу; 3) разделение по общей успеваемости учащихся (по всем предметам) и по отдельным предметам; 4) разделение по предметной направленности (естественно-научное, техническое и гуманитарное); 5) разделение по локализации средних общеобразовательных учреждений (город или село); б) разделение по профессионально-демографическим характеристикам учителей (пол, возраст, стаж).

Заключение. Исследование покажет основные закономерности влияния эффекта дистанционного обучения в период внепланового закрытия школ на средние оценки учеников. Результаты позволят построить эмпирически обоснованную модель прогнозирования возможных потерь в знаниях по различным предметным областям школьной программы у учащихся, вызванных перерывами в очном обучении.

Благодарности

Исследование (все теоретические и эмпирические задачи исследования, представленные в данной статье) выполнено за счет гранта Российского научного фонда, проект № 22-28-00923, «Цифровая модель прогнозирования академической успеваемости учащихся при закрытии школ на основе больших данных и нейросетей»

Литература

1. Engzell P. Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic // P. Engzell, A. Frey, M.D. Verhagen // PNAS. – 2021. – 118 (17). – e2022376118.
2. Ardington C. COVID-19 learning losses: Early grade reading in South Africa // C. Ardington, G. Wills, J. Kotze // International Journal of Educational Development. – 2021. – Vol. 86. – 102480.
3. Maarten V. Lockdown Learning: Changes in Online Foreign-Language Study Activity and Performance of Dutch Secondary School Students During the COVID-19 Pandemic / V. Maarten, S. Florian, S. Rinske, M. Martijn, van R. Hedderik // Frontiers in Education. – 2021. – Vol. 6. – 712987.
4. Sabates R. Using educational transitions to estimate learning loss due to COVID-19 school closures: The case of Complementary Basic Education in Ghana / R. Sabates, E. Carter, J.M.B. Stern // International Journal of Educational Development. – 2021. – Vol. 82. – 102377.
5. Cooper H. The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review / H. Cooper, B. Nye, K. Charlton, J. Lindsay, S. // Greathouse Review of Educational Research. – 1996. – 66 (3). – 227–268.
6. Kuhfeld M. Surprising new evidence on summer learning loss / M. Kuhfeld // Phi Delta Kappan. – 2019. – Vol. 101 (1). – Pp. 25–29.
7. Alexander K.L. Lasting Consequences of the Summer Learning Gap / K.L. Alexander, D.R. Entwisle, L.S. Olson // American Sociological Review. – 2007. – 72 (2). – 167–180.

УДК 37.01

*М.С. Утегенова, докторант,
Евразийский национальный университет им. Л.Гумилева,
г. Нур-Султан, Республика Казахстан
Г.Ф. Биктагирова, к. пед. н, доцент
Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия
Г.К. Шолпанкулова, к. пед. н, доцент,
Евразийский национальный университет им. Л.Гумилева,
г. Нур-Султан, Республика Казахстан*

МОТИВАЦИЯ КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Современное общество нуждается в разработке системы социально-педагогической и психологической поддержки школьников. Растет количество поведенческих зависимостей, увеличивается количество правонарушений среди детей и подростков, растет количество зависимых детей и подростков (наркотическая, компьютерная зависимость), наблюдается распространенность «виртуальной» агрессии у детей. Система общечеловеческих ценностей молодого поколения сильно отличается от ценностей предыдущего поколения (культура общения, терпимость, сострадание, готовность помочь нуждающимся). Эти проблемы не могут быть решены без профессиональной помощи специали-

рованных социальных педагогов. Для решения этих проблем школам необходим высококвалифицированный, профессионально успешный социальный педагог. Потребности практики в таких специалистах учитываются системой профессионального образования, выстраивает логику требований к будущим социальным педагогам в соответствии с актуальными запросами общества. Будущий социальный педагог должен ориентироваться в динамичном информационном и педагогическом пространстве и быть готовым к внедрению инновационных технологий для социального воспитания школьников. Вышеназванные требования влияют на карьерные устремления будущих специалистов. Профессиональная подготовка является важной составляющей профессионального становления будущих социальных педагогов. В данной статье рассматривается мотивация как ведущий фактор развития профессиональной успешности будущих социальных педагогов в условиях инновационной образовательной среды. Анализируются научные труды зарубежных и отечественных авторов, отражающие важнейшие и содержательные характеристики профессиональной успешности.

Исходя из вышеизложенного, **целью исследования** является изучение взаимосвязи между мотивацией и успешностью, определение изменений мотивации учащихся с переходом на старший курс. **Методы исследования:** Теоретический – анализ психолого-педагогической литературы, эмпирические методы. В исследовании приняли участие студенты 1–4 курсов Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева и Павлодарского педагогического университета, обучающиеся по образовательной программе «Социальная педагогика и самопознание». **Выводы и рекомендации.** Результаты исследования показывают, что у студентов 1–2 курсов преобладает мотивационная тенденция экстериоризированного успеха (табл. 2), а у студентов 3–4 курсов преобладает мотивационная тенденция интериоризированного успеха.

Ключевые слова: успех; профессиональный успех, мотивация; ценности студентов, экстериоризированный-интериоризированный успех.

*M.S. Utegenova, Doctoral student,
L. N. Gumilyov Eurasian National University,
Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan,
G.F. Biktagirova, candidate of pedagogical sciences,
Kazan Federal University,
Kazan, Russian,
G.K. Sholpankulova, candidate of pedagogical sciences,
L.N. Gumilyov Eurasian National University,
Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan.*

MOTIVATION AS A LEADING FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SUCCESS OF FUTURE SOCIAL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. *Modern society needs to develop a system of socio-pedagogical and psychological support for schoolchildren. The number of behavioral addictions is growing, the number of offenses among children and adolescents is increasing, the number of dependent children and adolescents is growing (drug addiction, computer addiction), the prevalence of “virtual” aggression in children is observed. The system of universal human values of the younger generation is very different from the values of the previous generation (culture of communication, tolerance, compassion, willingness to help those in need). These problems cannot be solved without the professional help of specialized social educators. To solve these problems, schools need a highly qualified, professionally successful social teacher. The needs of practice in such specialists are taken into account by the system of vocational education, which builds the logic of requirements for future social teachers in accordance with the current demands of society. The future social teacher should navigate the dynamic information and pedagogical space and be ready to introduce innovative technologies for the social ed-*

ucation of schoolchildren. The above requirements affect the career aspirations of future specialists. Professional training is an important component of the professional development of future social educators. This article discusses motivation as a leading factor in the development of professional success of future social teachers in an innovative educational environment. The scientific works of foreign and domestic authors are analyzed, reflecting the most important and meaningful characteristics of professional success.

Based on the foregoing, the purpose of the study is to study the relationship between motivation and success, to determine changes in the motivation of students with the transition to senior year. Research methods: Theoretical – analysis of psychological and pedagogical literature, empirical methods. The study involved students of 1–4 courses of the Eurasian National University named after L.N. Gumilyov and Pavlodar Pedagogical University, studying under the educational program “Social Pedagogy and Self-Knowledge”. Conclusions and recommendations. The results of the study show that students of 1–2 courses are dominated by the motivational tendency of externalized success (Table 2), and students of 3–4 courses are dominated by the motivational tendency of internalized success.

Keywords: success; professional success, motivation; student values, exteriorized-interiorized success.

Введение. Подготовка будущих социальных педагогов основывается на качестве образовательного процесса, что вытекает из тенденций развития национальной системы образования Казахстана, интегрирующей в мировое образовательное пространство. Вступая в новый этап модернизации системы образования, вузы будут решать вопрос совершенствования процесса подготовки будущих специалистов, способных к саморазвитию, путем пересмотра целевых и стратегических направлений подготовки.

Для успешной подготовки будущих социальных педагогов требуются особые условия.

Профессиональная успешность часто зависит от успешности обучения, которая формирует готовность обучающихся к достижению профессионального успеха. Нам импонирует концепция Н.В. Самоукиной, согласно которой успешность представляет собой интегративную оценку совокупности характеристик обучающихся (результатов) и внешних психолого-педагогических характеристик (процесса обучения), влияющих на процесс и результат формирования профессионально важных компетенций. При этом исследователь выделяет внешние и внутренние условия. Ведущие внешние условия – качество образовательного процесса и профессионализм педагога, внутренние условия – индивидуальные особенности обучающихся, среди которых важное место занимает мотивация. Мотивация представляет особый интерес для понимания природы человеческого поведения как ведущего фактора регуляции активности человеческого поведения, деятельности, в том числе, связанной с получением профессионального образования. Вопросы мотивации, связанные с получением профессионального образования, исследовали [1: 224].

Теоретический анализ литературы. Исследователи Божович Л.И., Ильин Е.П., Кузнецова А.Р. подчеркивают, что взаимодействие с личностью обучающегося невозможно без учета специфики мотивации. Хазиев А.Р. отмечает, что «мотивация представляет собой динамический процесс психофизиологического плана и одновременно комплекс факторов, инициирующих активность

субъекта, которая определяет направление его деятельности» [2: 69]. Именно мотивация влияет на выбор профессии, а затем на развитие профессиональной успешности в процессе получения высшего образования, создавая предпосылки к активному развитию профессиональной идентичности. Мотивация является показателем успешности и качества профессионального развития будущего специалиста. Потребность в таких специалистах инициирует развитие инновационной образовательной среды, в которой меняются подходы к применению образовательных технологий, форм проведения занятия, совершенствуется содержание образовательных программ. Все это в той или иной степени влияет на становление определенного мотивированного поведения будущего социального педагога как эффективного специалиста. Роль социального педагога в системе школьного воспитания и обучения невозможно переоценить.

Современное общество нуждается в разработке системы социально-педагогической и психологической поддержки школьников. Растет количество поведенческих зависимостей, увеличивается количество правонарушений среди детей и подростков, растет количество зависимых детей и подростков (наркотическая, компьютерная зависимость), наблюдается распространенность «виртуальной» агрессии у детей. Система общечеловеческих ценностей молодого поколения сильно отличается от ценностей предыдущего поколения (ценности общения, ценности взаимодействия, ценности культуры). Эти проблемы не могут быть решены без профессиональной помощи специализированных социальных педагогов. Школам необходим высококвалифицированный, профессионально успешный социальный педагог. В этой связи проблема развития профессиональной успешности в условиях современной инновационно-образовательной среды является особенно актуальной. Для достижения этой цели важно определить основные профессионально-личностные мотивы обучающихся, сформировать положительное отношение к педагогической профессии, а затем в соответствии с ними подобрать способы развития профессиональной успешности будущих социальных педагогов.

Несмотря на наличие множества трудов, посвященных исследованию проблем, раскрывающих специфику действия механизмов развития успешности специалиста, недостаточно четко понимается природа данного явления. Научные сотрудники Симанюк Е.Е., Творога Н.Д., Иванова Е.М., Кашапов М.М., Климов Е.А. говорят о биологическом, социальном, психологическом основании факторов развития успешности. Б. Теплов в своих исследованиях писал о влиянии личностных способностей. Е.А. Климов указывает на значимость в развитии успешности влияет выбор того или иного стиля работы [3: 152].

На формирование профессиональной успешности студентов высших учебных заведений влияет множество факторов: уровень вузовской подготовки, навыки самоорганизации, организации своей деятельности, выбор учебного заведения, форма получения образования (очная, заочная, дистанционная), организация образовательного процесса. Значимым представляются и материальные ресурсы (материально-техническая база организации образования), и человеческие ресурсы (квалификация профессорско-преподавательского состава, компетентность управленческого состава, психологические и личностные осо-

бенности обучающихся). Среди этих факторов большое влияние на развитие профессиональных достижений студентов оказывает формирование отношения (мотивационных установок) к педагогической профессии и достижение успеха. Из этих факторов наибольшее влияние на развитие профессиональной успешности студентов оказывает формирование мотивации отношения (мотивационного отношения) к педагогической профессии и достижение к успеху.

Обращаясь к понятию «профессиональная успешность педагога», Н.В. Самоукина говорит, что успешность профессиональной деятельности определяется, прежде всего, преодолением факторов, препятствующих достижению или достижению цели, которая является личностно-профессиональной, субъективно важной и профессионально востребованной.

В своем исследовании Рысбаева А.К. приходит к выводу, что «успешность деятельности» – это категория, которая используется в тесной взаимосвязи с основными категориями «образование», обучение, воспитание, социализации и т. д. По ее мнению, успешность является главной категорией педагогической науки XXI века [4: 160 с.]. М.А. Абсатова, А.М. Усенова выделили понятие «социальная успешность» как философскую, психолого-педагогическую, гедонистическую, аскетическую, интегративную, субъективно-объективную категорию [5: 127].

Мотивация достижений как фактор успешности понимается современными исследователями в качестве движущей силы личностных и профессиональных притязаний человека, влияющей на восприятие личностью качества собственной деятельности. Ю.М. Орлов считает, что профессиональная успешность определяется не наследственными факторами, а социальными детерминантами, проявляясь как социальная потребность, формирующаяся вследствие воздействия социума [6: 360]. И.Б. Котова в своих исследованиях пишет о том, что мотиватором для личности может служить объект или явление окружающей среды, которые влияют на его выбор. При этом данный объект или явление должен быть выделен из среды самим субъектом как значимый [7: 74–86]. Л.И. Божович, которая вела исследования проблем учебной мотивации, указывает на приоритет социальных мотивов в формировании успешности учащихся [8: 61]. О. Ефремова считает, что конкуренция формирует готовности личности к успеху в социальной среде [9: 212–243].

Успех представляется как объект и как результат, являясь потребностью на начальном этапе деятельности, и ценностью после интериоризации содержания этой деятельности. В работах Л.И. Божович мы обнаруживаем три вида направленности на успех:

- моральный;
- общественный;
- деловой [10: 74–86].

С.А. Пакулина проводила исследования причинно-следственной связи успеха, в результате ученый выделяет такие типы: профессия успеха, успех – признание, успех – результат действия [11: 24–32].

А. Маслоу считает, что удовлетворение потребности возможно в 40 % случаях [12: 479]. Человек испытывает осознанное стремление в том, чтобы

показать свои успехи и личностные возможности в социальных отношениях, в том числе, в деятельности, деловых отношениях, удовлетворяя, таким образом, потребность в признании.

Последовательность реализации механизма развития мотивации к профессиональной успешности реализуется через:

- 1) формирование интереса к профессии;
- 2) развитие педагогической направленности;
- 3) формирование ценности успешности профессиональной деятельности.

Успешный специалист начинается с совершенствования когнитивной сферы, которая подкрепляется интересом к профессии, мотивацией к развитию, присвоению ценности и смыслов профессиональной деятельности как компонента социальной успешности.

Подводя итоги вышесказанному, следует отметить, что на основе всестороннего анализа и обобщения научной литературы ведущим фактором в становлении профессиональной успешности является мотивация к будущей профессиональной деятельности. В данной статье мы представляем результаты эмпирического исследования взаимосвязи мотивации и успешности.

Цель исследования.

Изучить взаимосвязь мотивации и успешности, определить меняется ли студенческая мотивация с переходом на старший курс.

База исследования.

В исследовании приняли участие студенты 1–4 курсов Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева и Павлодарского педагогического университета, обучающиеся по образовательной программе «Социальная педагогика и самопознание». Всего приняло участие в исследовании 70 студентов

Методы и методики исследования.

- теоретические (анализ, сравнение),
- эмпирические (эксперимент, анкетирование),
- качественный и количественный анализ полученных данных.

В исследовании была применена методика С.А. Пакулиной «Мотивация достижения успеха студентов в вузе».

Цель методики: определить ценностные преимущества мотивов успеха студентов в высшей школе, которые формируют структуру мотивации достижения успеха. Студентам было предложено оценить 36 конкретных значений понятия «успех».

Обучающимся предстояло дополнить утверждение: «Успех для меня – это...», идеями, отражающими содержание значимых мотивов в различных сферах жизни. Студенты должны были внимательно прочитать все высказывания об успешности и рассмотреть их с точки зрения субъективной полезности, социальной значимости, предпочтений. Оценить каждое мнение в диапазоне от 1 до 5 баллов, указав свой выбор в соответствующей графе: 5 баллов – очень значимо; 3–4 балла – значимо; 1–2 балла – незначимо.

Мотивация к успеху определяется баллом, полученным по результатам тестирования. В ней выделяются девять шкал, связанных с двумя процессами:

внутренними и внешними достижениями. Категория экстериоризированного успеха (внешний успех) – внешнее, предметно-ориентированное достижение и максимальное количество баллов – 80, интериоризированный успех – это успех ценностного внутреннего действия человека, максимальное значение которого равно 100 баллам. Для того чтобы удобно обработать данные и затем сравнить их в доминирующем мотивационном процессе (экстериоризированный, интериоризированный успех), необходимо умножить сумму баллов экстериоризированного успеха на 1,25 раза.

Сумма баллов подсчитывается с помощью табличного ключа, который имеет максимум 20 баллов по каждой шкале. Уровни стимулирования успеха измеряются баллами по каждому параметру успешности: высокий уровень – 18–20 баллов, средний уровень – 14–17 баллов, низкий уровень – менее 13 баллов.

Экстериоризация успеха

I Успех-удача 3; 13; 23; 31

II Успех как материальный уровень жизни 4; 17; 20; 29

III Успех-признание 8; 15; 25; 33

IV Успех-власть 6; 14; 24; 35

Интериоризация успеха

Успех как результат собственной деятельности 5; 12; 22; 30

Личный успех 11; 18; 26; 27

Успех как психическое состояние 1; 9; 16; 32

Успех как преодоление препятствий 2; 7; 21; 34

Успех-призвание 10; 19; 28; 36

Результаты исследования.

На основе данных исследовательских методик была выведена общая оценка и определен уровень внешней мотивации к успеху студентов 1–4 курсов.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа

| Студенты старших и младших курсов | Интериоризированный успех | | | | | |
|-----------------------------------|--|-----------------|----------------|---|-----------------|----------------|
| | Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева | | | Павлодарский педагогический университет | | |
| | высокий уровень | средний уровень | низкий уровень | высокий уровень | средний уровень | низкий уровень |
| 1–2 курс | IX шкала 18,9 | | | IX шкала 18,43 | | |
| 3–4 курс | | | | | | |

В результате проведенного исследования были выявлены следующие показатели мотивации к успеху. Так, в исследуемых 1–2 курсов Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева и Павлодарского педагогического университета преобладает отношение к успеху как призвание (среднее значение 18,9 и 18,43 баллов). В меньшей степени проявлены успех как власть (среднее значение 14,85 балла).

Результаты сравнительного анализа

| Студенты старших и младших курсов | Экстериоризация успеха | | | | | |
|-----------------------------------|--|-----------------|----------------|---|-----------------|----------------|
| | Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева | | | Павлодарский педагогический университет | | |
| | высокий уровень | средний уровень | низкий уровень | высокий уровень | средний уровень | низкий уровень |
| 1–2 курс | | | | | | |
| 3–4 курс | | III шкала 16 | | | III шкала 16,36 | |

В результате проведенного исследования были выявлены следующие показатели мотивации к успеху. Так, в ответах студентов 3–4 курсов Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева и Павлодарского педагогического университета преобладает отношение к успеху как признание (среднее значение 16 и 16,36 баллов). В меньшей степени проявлены успех как удача (среднее значение 15,2 балла). и успех как результат собственной деятельности (среднее значение 13,4 балла).

Заключение. Таким образом, по результатам проведенной диагностики следует сказать, что у студентов 1–2 курсов преобладает мотивационная тенденция экстериоризированного успеха (табл. 2), а у студентов 3–4 курсов преобладает мотивационная тенденция интериоризированного успеха (табл. 3).

Изменения, происходящие у студентов разных курсов в вузах, можно объяснить возрастными особенностями. В учебнике «Психология и педагогика» А. Реана, Н. Бордовской, С. Розума проявления психологических характеристик студентов младших и старших курсов объясняются следующими факторами:

- психологические особенности студентов в процессе обучения постоянно меняются;

- 1–2 курс студентов характеризуются высокими показателями профессиональной и учебной ценности. Вместе с тем у них формируется понимание ценности обучения профессии как общественно значимой, а не личной.

На третьем курсе наблюдается снижение всех учебных комплексов учебной активности. Снижаются профессиональные познавательные мотивы, учебная активность и достижения, появляется синдром невнимательности. Причиной возникновения затруднений в профессиональной деятельности является недостаток профессиональных компетенций, знаний, умений, страх перед деятельностью. У студентов, выбравших свою профессию неосознанно, без понимания сущности предмета будущей деятельности, возникает чувство сожаления, влияющее на успехи в учебе, на карьерные устремления, в конечном итоге, разочарование в будущей профессии.

Данное исследование имеет широкие перспективы в дальнейшем изучении взаимосвязи мотивации и успешности обучения. Данная взаимосвязь

нами будет изучена в русле исследования динамики мотивации обучения у студентов старших курсов.

Литература

1. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. – СПб: Питер, 2014. – 224 с.
2. Хазиев А.Р. Профессиональная мотивация как фактор успешного обучения студентов в вузе // Журнал «Вопросы экономики и права». – 2015. – № 84. – С. 69–73.
3. Галанина М.А. Воспитание профессиональной успешности студентов в педагогическом процессе колледжа: дис. ... кандидата педагогических наук, 2006. – 152 с.
4. Рысбаева А.К. Успешность деятельности как категория педагогики. – Алматы. 2003. – 160 с.
5. Абсатова М.А., Усенова А.М. Идея социальной успешности личности в трудах казахских мыслителей // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – СПб: Инновационный центр развития образования и науки, 2015. – 127 с.
6. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: дис. ... док. психол. наук. – М., 1984. – 360 с.
7. Котова И.Б. Психологические особенности представлений молодёжи о профессиональной успешности специалистов ресторанной сферы и их роль в развитии личностного ресурса студентов // Гуманизация образования. – 2014. – С. 74–86.
8. Божович Л.И. О мотивации учения // Вестник практической психологии образования. – 2012. – № 4 (33). – С. 65–67.
9. Ефремова О.И. Успешность личности // Социальная психология в вопросах и ответах / под редакцией В.А. Лабунской. – Ростов-н/Д., 2004. – С. 212–243.
10. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского. 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1987. – 500 с.
11. Пакулина С.А., Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 88. – С. 24–32.
12. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.

УДК 159.9.072.3

**А.А. Фахрутдинов, студент,
Г.Ф. Шакирова, к.псих. н.,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия**

МЕЖПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ У ПОДРОСТКОВ С МАТЕМАТИЧЕСКИМИ СПОСОБНОСТЯМИ

Аннотация. В настоящее время, в виду значимости качества образования, важно усилить процесс обучения. Благодаря качественной работы педагогов и психологов, развиваются познавательные способности человека. Данным фактом заинтересованы все субъекты образовательного процесса. В частности, решение данного вопроса актуально на протяжении всего подросткового возраста. Учитывая особенности гендерных различий когнитивных стилей учащихся, учителя получают преимущество более осознанного отношения к поиску приемов и способов воспитания и обучения, обучающих средств и материалов педагогического воздействия, позволяющих создавать наиболее благоприятные условия для личностного развития учащихся и раскрытия потенциала способностей, а также предоставляет свободу выбора для саморазвития и самореализации. Решить данную проблему

можно при помощи изучения когнитивных стилей, отражающих различные аспекты познавательной деятельности учащихся: особенности переработки информации, восприятие, особенности процесса рефлексии и мышления.

Ключевые слова: гендерные различия, когнитивные стили, подростки с математическими способностями.

A.A. Fakhruddinov, student,
G.F. Shakirova, Ph.D., Associate Professor,
Kazan Federal University
Kazan, Russia

GENDER DIFFERENCES IN COGNITIVE STYLES IN ADOLESCENTS WITH MATHEMATICAL ABILITIES

Abstract. At present, in view of the importance of the quality of education, it is important to strengthen the learning process. Thanks to the quality work of teachers and psychologists, the cognitive abilities of a person develop. All subjects of the educational process are interested in this fact. In particular, the solution of this issue is relevant throughout adolescence. Taking into account the peculiarities of gender differences in the cognitive styles of students, teachers get the advantage of a more conscious attitude to the search for methods and methods of education and training, teaching tools and materials of pedagogical influence that allow creating the most favorable conditions for the personal development of students and unlocking the potential of abilities, and also provides freedom of choice for self-development and self-realization. This problem can be solved by studying cognitive styles that reflect various aspects of students' cognitive activity: features of information processing, perception, features of the process of reflection and thinking.

Keywords: gender differences, cognitive styles, teenagers with mathematical abilities.

Введение. В связи с актуальностью проблемы в психолого-педагогической области нами были поставлены следующие цели и задачи исследования:

Цель исследования: поиск гендерных различий когнитивных стилей у подростков с математическими способностями.

Объект исследования: когнитивные стили.

Предмет исследования: гендерные взаимосвязи когнитивных стилей.

Была выдвинута следующая **гипотеза исследования:**

«Существуют гендерные различия в когнитивных стилях у подростков с математическими способностями».

Исходя из цели и гипотезы исследования были определены его **задачи:**

1. Теоретический анализ практической и теоретической разработанности проблемы когнитивных стилей в психологии.

2. Проведение эмпирического исследования и выявление гендерных различий когнитивных стилей у подростков с математическими способностями.

3. Сравнительный анализ гендерных различий когнитивных стилей у подростков с математическими способностями.

Теоретическая значимость. Раскрытие данной тематики исследования позволяет расширить теорию, связанную с математически способными детьми в аспекте межполового различия когнитивных стилей, и дать информацию педагогам и психологам для улучшения способов взаимодействия и работы с такими детьми.

Практическая значимость. Учитывая особенности межполовых различий когнитивных стилей учащихся, учителя получают преимущество более осознанного отношения к поиску приемов и способов воспитания и обучения, обучающих средств и материалов педагогического воздействия, позволяющих создавать наиболее благоприятные условия для личностного развития учащихся и раскрытия потенциала способностей, а также предоставляет свободу выбора для саморазвития и самореализации.

В исследовании применялись следующие **методы и методики**:

В эмпирической части исследования применялись:

1. Методика «Включенные фигуры» (Witkin, Oltman, Raskin, Karp, 1971);
2. Методика «Сравнение похожих рисунков» (The Matching Familiar Figures Test. MFFT);
3. Методика свободных ассоциаций (Gardner. Holzman. Klein. Linton. Spence. 1959);
4. Опросник для выявления вербального-визуального стиля мышления (Richardson, 1977).

База исследования:

1. МБОУ «СОШ 151 с углубленным изучением отдельных предметов»
2. МБОУ «Гимназия 152»
3. МБОУ «СОШ 153»

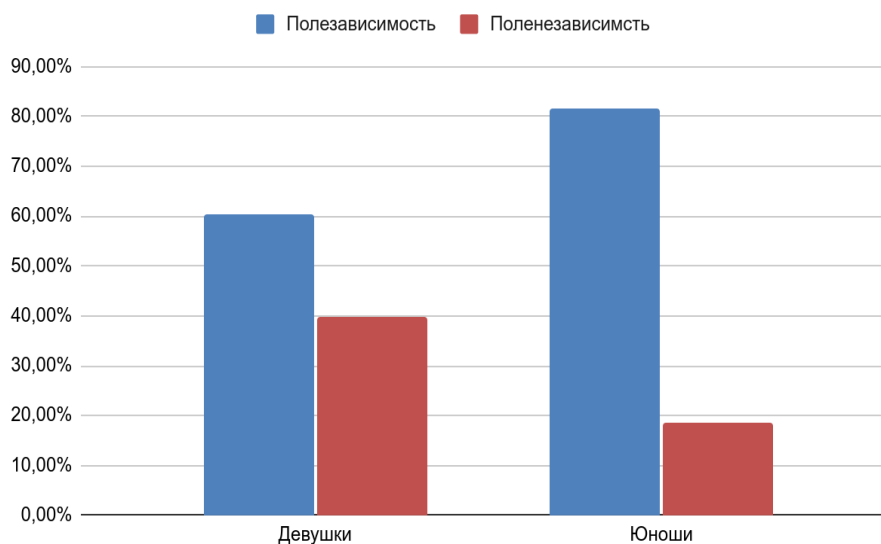
Выборка. В исследовании приняли участие 75 человека, из них 41 учащихся 8 классов и 34 учащихся 9 классов. Среди них было 36 девушек, 39 юношей. База исследования: школы ЖК Юдино (МБОУ «СОШ 151 с углубленным изучением отдельных предметов»; МБОУ «Гимназия 152»; МБОУ «СОШ 153»).

Результаты исследования когнитивного стиля полнезависимость-полнезависимость

Результаты диагностики показали, что 60 % девушкам и 82 % юношам свойственен полнезависимый когнитивный стиль. Это связано с тем, что они отлично определяют себя, как личность в социуме, их решения практически не зависят от мнения большинства окружающих. При самовосприятии той или иной информации «полнезависимые» подростки больше всего внимания уделяют конкретным деталям и стремятся ориентироваться на личностные факторы. Также им характерна любовь к самостоятельному структурированию информации. С точки зрения образования, важно отмечать, что полнезависимые подростки довольно таки просто абстрагируются от контекста, что благоприятно сказывается на умении поиска главной идеи входящей информации. Во время принятия решений, им свойственно ориентироваться только на личное мнение, в конечном итоге приводящее к проблемам социализации (общения). Полнезависимые (40 % – девушки, 18 % – юноши), наоборот, склонны полагаться на мнения окружающих и социальные нормы. Во время обучения полнезависимые подростки воспринимают полученную информацию как данность, не вникая в подробности, но при этом легко договариваются с другими людьми в какой-либо ситуации.

Результаты исследования когнитивного стиля
импульсивность-рефлексивность

Количество девушек и юношей с разными полюсами когнитивного стиля полезависимость-полезависимость (%)

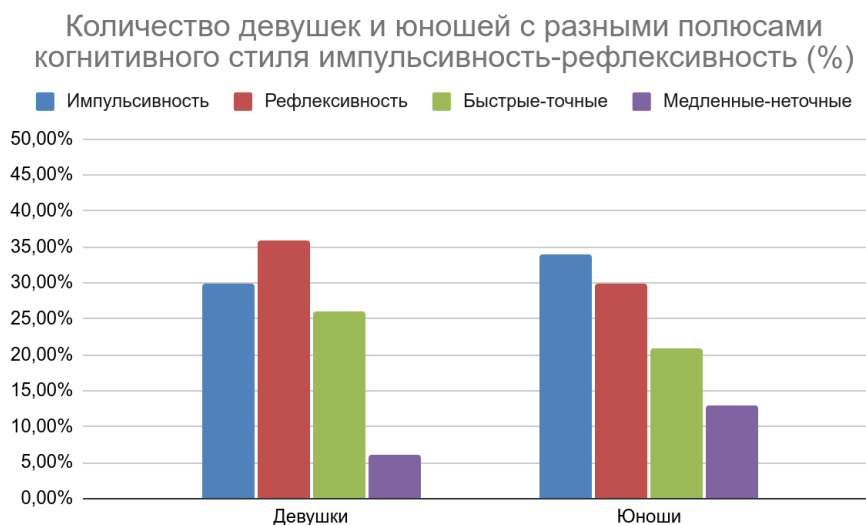


На основании результатов диагностики было выяснено, что 36 % девушек и 30 % юношей обладают рефлексивным когнитивным стилем, проявляющийся в склонности детального продумывания своих решений. Времени на принятие каких-либо решений у них уходит довольно-таки много, в виду того, что «рефлексивные» подростки анализируют все возможные варианты решений. Данному стилю свойственен медленный, точный и скрупулезный процесс решения каких-либо задач.

Помимо этого, также выделяют медленный и неточный стиль, в данном случае, наша диагностика выявила 6 % девушек и 13 % юношей.

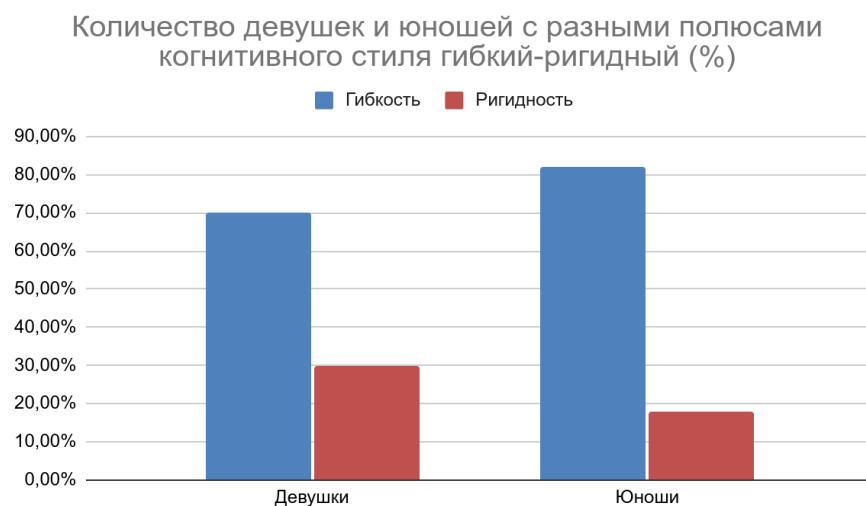
В ходе исследования импульсивным когнитивным стилем обладает 30 % девушек и 34 % юношей. Данному стилю характерна, быстрая реакция на предъявляемые стимулы. Такие подростки, зачастую, быстро и необдуманно принимают решения, полагаясь на свои эмоции. 26 % девушек и 21 % юношей обладают быстротой и точностью, а им присуще принятие верных решений в кратчайшие сроки.

Результаты исследования когнитивного стиля гибкий-ригидный познавательный контроль



Гибким познавательным контролем, на основании диагностики, обладает 70 % девушек и 82 % юношей. Данные показатели говорят о том, что у них развита высокая скорость мышления, способная быстро переходить от одной задачи или идеи к другой. В период обучения им просто переключаться с одного учебного предмета на другой, не теряя эффективности в процессе решения контрольных работ. 30 % девушкам и 18 % юношам свойственен ригидный познавательный контроль. Им сложно переходить от одного способа информационной обработки к другому, например, при переходе от восприятия изображения к восприятию текстовой информации. Другими словами, им не подвластен постоянный переход между каналами восприятия.

Результаты исследования когнитивного стиля вербализация-визуализация



Согласно результатам диагностики, 60 % девушек и 73 % юношей имеют визуальный когнитивный стиль. Проявление данного стиля заключается в том, что при решении задач подросток мыслит в образной форме, оперируя визуальными структурами, дающие легкость восприятия информации. А 40 % девушек и 27 % юношей с вербальным когнитивным стилем, зачастую используют при решении каких-либо задач словесные размышления, оперируя законами логики.

Диаграмма 4

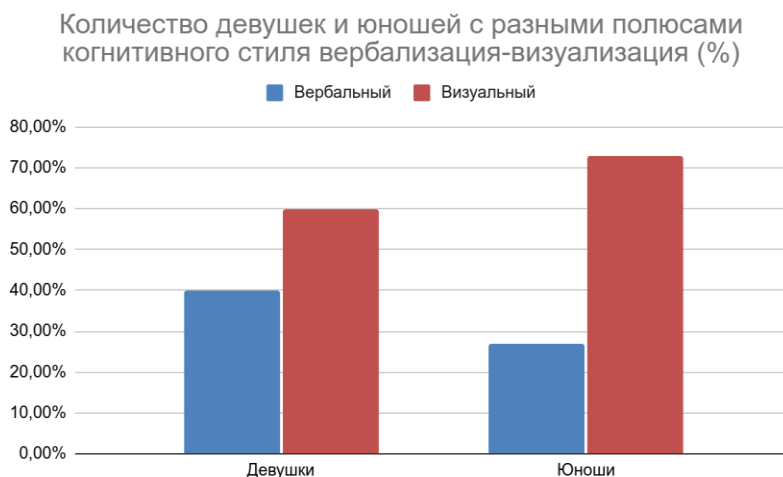


Диаграмма 5

Распределение респондентов по количеству выделенных конструкторов (результаты факторизации данных по методике «Психосемантический дифференциал»)



Анализируя данные представленные на рисунке, можно отметить, что диапазон выделенных факторов колеблется от 2 до 5. То есть, респонденты склонны разделять представленные в методике сферы в зависимости от уровня когнитивной сложности на представленное количество конструкторов, обладающих относительной автономностью и внутренней системой связей.

Так мы можем говорить о том, что 8 % принявших участие в исследовании респондентов, склонны разделять мир на две наиболее обобщенные категории, что говорит о низком уровне когнитивной дифференциации – когнитивной простоте. Соответственно такие люди склонны быть некритичными к поступающей информации (крайняя поляризация, деление на «черное и белое»), могут испытывать трудности в межличностном взаимодействии и антиципации. Подобная картина также может быть связана с ситуациями высокого эмоционального напряжения, так как в кризисные моменты может возникать так называемое «тоннельное мышление».

В когнитивной структуре большинства респондентов (52 %) было выделено 3 конструкта, что можно назвать средним уровнем выраженности когнитивной сложности в представленной выборке. Подобная структура все еще может оставаться достаточно полярной, но уже менее ригидной. Что дает возможность респондентам «распознавать полутона» в оценке себя и других людей.

Еще 28 % в когнитивной структуре обладают четырьмя автономными факторами, данную структуру уже можно считать более гибкой и дифференцированной. Что может сопровождаться тем, что данным респондентам проще анализировать и структурировать получаемый опыт, выстраивать коммуникации с окружающими.

И наиболее высокий уровень когнитивной сложности отмечается у 12 %, их когнитивные структуры наиболее гибкие, они могут легче воспринимать ситуации неопределенности и в то же время вероятней будут обращаться к нестандартным методам в разрешении трудностей.

Так же нам показалось интересным рассмотреть статистически значимые различия в выборке юношей и девушек по данному показателю. Для выявления значимых различий был применен U-критерий Манна-Уитни. Данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

Различия в уровне выраженности когнитивной сложности у юношей и девушек (результаты по U-критерию Манна-Уитни)

| Показатель | Среднее значение | | Уровень статистической значимости, p |
|-----------------------|------------------|-------|--------------------------------------|
| | Девушки | Юноши | |
| Когнитивная сложность | 3,8 | 3,2 | 0,035 |

Анализируя данные, представленные в таблице, мы можем отметить, что существует статистически значимое различие в уровне выраженности когнитивной сложности у юношей и у девушек. Причем более высокий уровень когнитивной сложности отмечается у девушек. Что может быть связано с тем, что девушки более открыты к межличностному взаимодействию, соответственно имеют большее количество конструктов в этой сфере, больше внимания уделяя-

ют образу себя, своего тела и личности, а также склонны быть более гибкими во взглядах и предпочтениях.

Таким образом мы можем говорить о том, что респонденты в выборке по уровню когнитивной сложности разделились на четыре неравные группы. Наибольшее количество респондентов обладают средней дифференцированностью когнитивной системы с колебаниями от чуть ниже среднего (52 %). Данный уровень можно считать «обыденным», он позволяет достаточно успешно адаптироваться к окружающей среде, в то же время не задумываясь о глубинных причинах и закономерностях их собственной психической жизни и окружающего мира. Вторая по величине группа (28 %) включает респондентов, которые смогли обратиться к более глубоким мотивам собственного поведения, поведения окружающих людей. И две наименьшие группы включают респондентов с полярным мышлением (8 %) и людей с наиболее выраженной дифференциацией когнитивной системы – наиболее осознанных (12 %). Важно отметить, что когнитивная сложность у девушек, принявших участие в исследовании, выше чем у юношей.

Таблица 2

Сравнение когнитивных стилей девушек и юношей

| Когнитивные стили | Средние значения | | F | Знач. |
|--|------------------|-------|------|-------|
| | девушки | Юноши | | |
| Гибкость-Ригидность | 1,3 | 2 | 0,31 | 0,59 |
| Полезависимость- Полнезависимость | 1,9 | 1,8 | 0,32 | 0,45 |
| Вербализация-Визуализация | 1,9 | 1,1 | 2,05 | 0,12 |
| Импульсивность-Рефлексивность | 3,2 | 4,9 | 0,88 | 0,37 |

«*» – значимые различия для $p \leq 0,05$; «**» – значимые различия для $p \leq 0,01$

При сравнении средних значений всех показателей разных когнитивных стилей у подростков по межполовым различиям не было выявлено сильных различий между ними. Единственные расхождения были обнаружены в показателях стилей мышления. Юноши чаще, чем девушки проявляют стили мышлений, которые обеспечиваются активностью данных зон мозга. Данный факт говорит о склонности юношей к наиболее яркому выраженному логическому мышлению, в том числе и аналитическим навыкам и в то же время к хорошей экспрессивности, воображению, прекрасной пространственной и внутренней визуализации, умению улавливания целостных картинок, тем из расплывчатых очертаний или идей. Им проще решать сложные и творческие задачи. А согласно К. Безингеру,

такие люди, с двойным профилем жаждут перемен, не воспринимают стереотипные скучные задачи, прекрасно создают новые идеи и ставят цели.

Литература

1. Асмолов А.Г. Когнитивный стиль личности как средство разрешения проблемно-конфликтных ситуаций // Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – Акад. пед. и соц. Наук. – Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: издательство «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК». – 1996. – Разд. 4. – Гл. 5. – С. 550–552.

2. Базеева О.П. Метаструктура когнитивных стилей / О.П. Базеева / Интегральная индивидуальность, Я–концепция, личность / под ред. Л.Я. Дорфмана. – М.: Смысл. – 2004. – С. 201–214.

3. Белоусова А.К., Пищик В.И. Стиль мышления: учебное пособие. / А.К. Белоусова, В.И. Пищик / Ростов-на-Дону. – ЮФУ. – 2010. – 152 с.

4. Берулава Г.А. Психологические особенности интегративного когнитивного стиля «дифференциальность – синтетичность» / Г.А. Берулава // Современные проблемы психологии мышления. – М.: Ежегодник. – 1994. – Вып. 1. – С. 54–64.

УДК 378.14

*Л.И. Фишман, д.э.н., д.п.н., профессор,
Е.Г. Гуреева, к.п.н., доцент,
Самарский государственный социально-педагогический университет,
г. Самара, Россия*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме проектирования и оценки компетентностных образовательных результатов у бакалавров педагогического образования. Обоснована необходимость оценки именно готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов, а не совокупности знаний и умений как слагаемых компетенций. Предложены формулировки компетентностных результатов освоения основной профессиональной образовательной программы бакалаврами педагогического образования. На примере одного из результатов сформулированы показатели и критерии оценивания. Показаны возможности и преимущества оценки результатов посредством дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональные компетенции, оценка образовательных результатов, педагогическое образование.

*L.I. Fishman, PhD, Professor,
E.G. Gureeva, PhD, Associate Professor,
Samara State University of Social Sciences and Education,
Samara, Russia*

DESIGN AND EVALUATION OF COMPETENCE RESULTS OF PEDAGOGICAL EDUCATION BACHELOR

Abstract: The article is devoted to the problem of designing and evaluating competency-based educational results for bachelors of pedagogical education. The necessity of assessing the readiness for professional activity of future teachers is emphasized, and not the totality of knowledge and skills as components of competencies. The formulations of competency-based results of mastering the main professional educational program by bachelors of pedagogical education are

proposed. On the example of one of the results, indicators and evaluation criteria are formulated. The possibilities and advantages of evaluating results through distance learning technologies are shown.

Keywords: *competency-based approach, professional competencies, evaluation of educational results, teacher education.*

Оценка образовательных результатов обучающихся является актуальной на всех уровнях образования, так как именно сформированность образовательных результатов, соответствующих стандартам, требованиям рынка труда, определяет качество подготовки выпускников. Одна из тенденций в современном общем образовании – ориентация на формирование метапредметных результатов, связанных с поиском и обработкой информации, управлением собственной образовательной траекторией, взаимодействием с участниками образовательного процесса и внешним окружением. Проектировать и реализовывать образовательный процесс для достижения подобных результатов у учащихся может только учитель со сформированным опытом деятельности в конкретизации и оценке таких результатов. При этом имеется противоречие между необходимостью подготовки учителей к педагогической деятельности в новых условиях и отсутствием сформированности компетентностных результатов у выпускников в рамках освоения основных профессиональных образовательных программ, которые по-прежнему формируют сумму знаний, умений, представление и понимание профессиональной деятельности.

Вопросам формирования и оценки профессиональных компетенций в педагогической литературе уделено должное внимание. В основном работы исследователей посвящены либо проектированию компетентностной модели выпускника соответствующего уровня образования, либо разработке инструментов оценивания компетенций, сформулированных в государственных и профессиональных стандартах подготовки.

В многочисленных публикациях отечественных и зарубежных авторов представлены подходы к оценке компетенций, предложены критерии оценивания именно компетенций как результатов образовательного процесса, варианты организации итогового контроля.

Так, например, Мартыненко О.О., Якимова З.В., Николаева В.И. подчеркивают значимость практико-ориентированной среды для формирования и оценки профессиональных компетенций [7, с. 36–38].

Жидков А.С., Махныткина О.В. в алгоритме разработки оценочных средств для проверки сформированности компетентностных результатов исходными данными считают требования профессиональных стандартов и работодателей [4, с. 47; 8, с. 193].

Ряд работ посвящен проектированию модели выпускника в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов [10, 11, 12].

Сложность модели подготовки выпускника и комплексность задания на проверку сформированности профессиональных компетенций по ключевым ви-

дам профессиональной деятельности фиксируют Михелькевич В.Н. и Никифорова С.Н. [9, с. 350–351].

Диссертационные исследования Ивановой О.В., Умниковой Е.Л. посвящены разработке модели многокритериального оценивания, авторы подчёркивают необходимость оценивания компетентностных образовательных результатов на итоговой аттестации [5, 13].

В работах зарубежных авторов представлен опыт оценивания ключевых компетенций и профессиональных навыков [14–15].

Таким образом, большинство авторов согласны с тем, что результаты освоения основных профессиональных образовательных программ должны учитывать требования стандартов и рынка труда, а оценка сформированности результатов и задания носить комплексный междисциплинарный характер.

Цель исследования – сформулировать компетентностные образовательные результаты бакалавров педагогического образования и разработать инструменты оценки этих результатов.

Методы исследования: наблюдение, сравнительный анализ, моделирование, тестирование.

Компетентностные образовательные результаты являются итогом освоения основной профессиональной образовательной программы. В подготовке программы государственной итоговой аттестации были учтены требования федерального государственного образовательного стандарта, запросы работодателей – директоров образовательных организаций, содержание профессиональных стандартов.

При проектировании компетентностных образовательных результатов принималось во внимание, что формулировки результатов должны содержать указание на деятельность, объект деятельности и контекст деятельности.

На основании анализа было предложено семь типов компетентностных результатов: разработка основных элементов программы элективного курса, разработка основных элементов программы внеурочной деятельности, разработка основных элементов программы профессионального модуля среднего профессионального образования, разработка программы индивидуальной работы с обучающимся, разработка серии уроков по дисциплине, разработка оценочных средств для проверки сформированности образовательных результатов по дисциплине. На следующем этапе были сформулированы показатели оценки сформированности компетентностных результатов.

Так, например, для результата «разработка основных элементов программы внеурочной деятельности» предложены показатели оценки:

– формулировки итоговых образовательных результатов программы внеурочной деятельности соответствуют рекомендациям руководства школы, учитывают особенности контингента обучающихся, диагностичны и конкретизируют универсальные учебные действия федерального государственного образовательного стандарта;

– показатели сформированности планируемых итоговых образовательных результатов позволяют зафиксировать данные универсальные учебные действия;

– форма и метод оценки адекватны показателям одного из итоговых результатов;

– содержание занятий (мероприятий) и формы организации внеурочной деятельности адекватны особенностям контингента, позволяют сформировать все запланированные образовательные результаты рациональным способом при запланированном ресурсе времени;

– разработка одного из занятий (мероприятий) внеурочной деятельности соответствуют логике программы, его форма и содержание соответствуют особенностям контингента и позволяют сформировать образовательные результаты рациональным способом с использованием представленных дидактических ресурсов.

После определения показателей следовал этап разработки критериев оценки для каждого показателя с определённым количеством баллов (в сумме ответ студента и заполнение им бланков в ходе выполнения компетентностного задания оценивалось в 50 баллов).

В частности для первого из перечисленных показателей по формулированию итоговых результатов программы внеурочной деятельности нами предложены критерии:

– единицы содержания, включенные в формулировки планируемых образовательных результатов, конкретны;

– формулировки планируемых образовательных результатов позволяют однозначно представлять деятельность, которая задается для проверки достижения учащимися указанного результата;

– формулировки планируемых образовательных результатов позволяют однозначно представлять деятельность, которая задается для проверки достижения учащимися указанного результата;

– для каждого из планируемых образовательных результатов существует возможность зафиксировать факт (степень) его достижения средствами педагогического измерения;

– итоговые образовательные результаты соответствуют запросам учащихся;

– оценочные средства позволяют провести оценку сформированности выбранного итогового результата указанным способом;

– указанные промежуточные результаты позволяют сформировать итоговые результаты (итоговый результат);

– отсутствуют избыточные промежуточные результаты.

Задание на государственную итоговую аттестацию представляет собой кейс, в котором, например, выпускнику предлагается разработать основные элементы программы внеурочной деятельности экономической направленности на полугодие для учащихся 7 класса исходя из необходимости формирования коммуникативных универсальных учебных действий. Известно, что у учащихся низкий уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий.

Структуру ответа задаёт билет в виде бланков, на выполнение задания в компьютерном классе отводится 4 академических часа.

Сама конструкция заданий государственного экзамена предполагает высокую вариативность, поскольку в качестве переменных в них выступают класс, характеристики обучающегося и класса, запросы участников образовательных отношений, тема, требования стандарта и т. д.

Перечисленные результаты были включены в программу государственной итоговой аттестации по направлению подготовки Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Экономика» и «Иностранный язык», проведение которой в 2018–2021 гг. показало средний и высокий уровень сформированности профессиональных компетенций выпускников.

В условиях пандемии коронавируса Covid-19 задания-кейсы на проверку компетентностных результатов в государственной итоговой аттестации зарекомендовали себя, поскольку минимизируют риск списывания при сдаче экзамена с применением дистанционных образовательных технологий, а структура бланков заданий в билете чётко задаёт структуру ответа студента.

По результатам работы можно сделать следующие выводы:

1. Сформулированные компетентностные результаты отражают требования стандартов и запросы работодателей образовательных организаций.

2. Сформулированные компетентностные результаты позволяют проверить готовность выпускников педагогических направлений подготовки к профессиональной деятельности.

3. Промежуточные образовательные результаты в виде знаний и умений формируются и оцениваются в процессе изучения дисциплин учебного плана подготовки бакалавров, соответствующий опыт деятельности приобретается в ходе производственных практик в образовательных организациях.

4. Сформулированные компетентностные результаты и подход к их оцениванию могут универсально использоваться в оценке сформированности компетенций бакалавров педагогического образования.

Литература

1. Алаева Л.С. Проблемно-модульное обучение при формировании профессиональных компетенций у студентов вузов // *Наука и бизнес: пути развития. Научно-практический журнал.* – М., 2011. – С. 13–16.

2. Голуб Г.Б., Фишман И.С. *Профессиональные компетенции выпускника высшей школы: проблемы внешней оценки: монография.* – Самара: ПГСГА, 2010. – 220 с.

3. Гуреева Е.Г. *Использование балльно-рейтинговой карты как инструмента оценки и формирования образовательных результатов студентов направления подготовки «Педагогическое образование» с профилем экономика // Научное отражение.* – 2017. – № 5–6 (9–10). – С. 51–55.

*Р.Ф. Шайхелисламов, д.э.н., к.п.н., профессор,
Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия
Л.Э. Мингалиева, к.ф.н.,
Центр оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов
г. Казань, Россия*

О РЕЗУЛЬТАТАХ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ ОЦЕНКИ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.** В статье рассматриваются результаты апробации диагностики профессиональных компетенций педагогических работников с использованием государственной информационной системе «Электронное образование Республики Татарстан». Исследование направлено на выявление комплекса педагогических условий, способствующих формированию готовности педагогических работников к формированию глобальной конкурентоспособности школьников.*

В исследовании использовались методы теоретического анализа и обобщения результатов завершённых мониторинговых исследований, проведенных центром оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов совместно с центром непрерывного повышения профессионального мастерства Республики Татарстан в 2021 году, которые позволили получить достаточно полное представление о проблемах и затруднениях педагогических работников по широкому кругу вопросов, относящихся к реализации профессиональной деятельности.

***Ключевые слова:** функциональная грамотность, профессиональная компетентность учителей, дополнительное профессиональное педагогическое образование, человеческий капитал, профессиональные затруднения педагогических работников, межпредметная интеграция, системно-деятельностный подход в обучении.*

*R.F. Shayhelislamov, Doctor of Economics, Professor,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia
L.E. Mingalieva, Ph.D.,
The Center for Evaluation of Professional Skills and Qualifications of Teachers
Kazan, Russia*

ON THE RESULTS OF THE AUTOMATED ASSESSMENT OF TEACHERS' READINESS FOR THE DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY OF SCHOOLCHILDREN

***Abstract.** The article the results of approbation of the diagnostics of professional competencies of teachers in the state information system "Electronic education of the Republic of Tatarstan". The study aims to identify a complex of pedagogical conditions that contribute to the formation of the readiness of pedagogical workers to form the global competitiveness of schoolchildren.*

The study used methods of theoretical analysis and generalization of the results of completed monitoring studies conducted by the center for assessing the professional skills and qualifications of teachers together with the center for continuous professional development of the Republic of Tatarstan in 2021, which made it possible to obtain a fairly complete picture of the problems and difficulties of teachers on a wide range of issues related to the implementation of professional activities.

***Keywords:** functional literacy, professional competence of teachers, additional professional pedagogical education, human capital, professional difficulties of teachers, intersubject integration, system-activity approach in teaching.*

Введение. Известно, что одним из ключевых показателей успешности вхождения Российской Федерации в десятку мировых лидеров по качеству общего образования является результативность российской школы в формировании функциональной грамотности школьников (читательской, естественнонаучной, математической, цифровой, финансовой грамотности, креативного мышления, глобальных компетенций). При этом очевидно, что конкурентоспособность российской школы в системе международных измерений, в первую очередь, зависит от уровня профессионального развития учителя и эффективности управления развитием функциональной грамотности.

Однако на сегодняшний день для российского учителя проблема развития функциональной грамотности школьников является абсолютно новой, в то время, как педагогические работники многих стран уже более 20 лет осваивают эффективные технологии развития компетенций XXI века. Проблема российской школы усугубляется еще и тем, что в настоящее время ощущается острый дефицит фундаментальных исследований, научно-методических разработок и прикладных материалов, необходимых учителю для приобретения соответствующей компетентности. Кроме того, во многих субъектах Российской Федерации ощущается кадровый голод в научно-педагогических работниках, проявляющих глубокую компетентность в вопросах развития функциональной грамотности школьников. При этом наблюдается перенасыщенность рынка дополнительных образовательных услуг предложениями по повышению квалификации, которые в большинстве своем не ориентированы на учет профессиональных запросов педагога и сопровождение их по индивидуальным образовательным трекам. В этих условиях учителю сложно ориентироваться и выбрать квалифицированную организацию, которая обеспечит его компетентность в вопросах теории и методики развития функциональной грамотности школьников [1].

Формирование готовности педагогов к развитию функциональной грамотности школьников за счет консолидации ресурсов федеральной и региональной систем дополнительного профессионального педагогического образования становится важнейшим условием обеспечения конкурентоспособности школьника. В этой связи в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» в Республике Татарстан формируется эффективная система непрерывного профессионального развития педагогов путем совершенствования существующей персонифицированной модели повышения квалификации работников образования. На основании приказа Министерства образования и науки Республики Татарстан в 2021 году утверждено «Положение о создании и функционировании региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Республики Татарстан», а также заключены пятисторонние соглашения о сотрудничестве между Министерством образования и науки Республики Татарстан, Казанским федеральным университетом, Институтом развития образования Республики Татарстан, Центром оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов (далее – центр оценки), муниципальными методическими службами в целях апробации инновационных моделей непрерывного профессионального развития на основе объединения ресурсов. При этом обес-

печение готовности учителей к развитию функциональной грамотности школьников определено одним из ключевых направлений деятельности Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (далее – центр профмастерства), являющегося структурным подразделением КФУ. На сегодняшний день центр профмастерства ведет целенаправленную работу по модернизации системы обучения педагогических работников и управления процессом развития у школьников компетенций XXI века.

В целях совершенствования механизма своевременного выявления и преодоления профессиональных дефицитов педагогических работников в 2021 году в республике создан фонд оценочных средств как результат совместной деятельности центров профмастерства и оценки, а также организаций ДПО республики. Данные оценочные средства были использованы в ходе апробации диагностики профессиональных компетенций педагогов республики в государственной информационной системе «Электронное образование Республики Татарстан» (далее – ГИС ЭО РТ) в сентябре 2021 года. Диагностика проводилась в личных кабинетах педагогов, проверка осуществлялась автоматически. Выявленные в ходе апробации профессиональные дефициты послужили основой для разработки индивидуальных образовательных маршрутов педагогов и адресных программ дополнительного профессионального образования.

Определение ГИС ЭО РТ площадкой для проведения диагностики неслучайно. Образовательный портал www.edu.tatar.ru структурно собрал все образовательные организации республики. Для родителей сайт предоставляет возможность контроля успеваемости детей, подачи заявлений в образовательные организации в онлайн формате; учебной аудитории – возможность дистанционного обучения; для педагогических работников – возможность ведения классного журнала, автоматизации рутинных операций, в том числе связанных с формированием отчётности, выбором программ ДПО, получением удостоверения об обучении, прохождением процедур аттестации и др. Интегрирование процедуры диагностики профессиональных компетенций в ГИС ЭО РТ позволяет обеспечить единое комфортное цифровое пространство для педагогов республики.

В апробации диагностики профессиональных (педагогических) компетенций педагогов Республики Татарстан приняли участие 8 512 педагогических работников общеобразовательных организаций г. Казани (19 %) и Республики Татарстан (81 %), в том числе учителя начального основного общего образования (2125 чел.); русского языка и литературы (748 чел.); истории (350 чел.); обществознания (124 чел.); английского языка (803 чел.); родного (татарского) языка и литературы (966 чел.); физики и астрономии (180 чел.); химии (101 чел.); математики (598 чел.); информатики (143 чел.); географии (241 чел.); биологии (211 чел.); изобразительного искусства (112 чел.); музыки (129 чел.); физической культуры (451 чел.); ОБЖ (94 чел.); технологии (290 чел.); учителя-дефектологи (олигофренопедагоги) (137 чел.); учителя-логопеды (32 чел.); социальные педагоги (12 чел.); педагоги-психологи (55 чел.); директора образовательных организаций (205 чел.); заместители директора по учебно-

методической работе (279 чел.); заместители директора по воспитательной работе (126 чел.) [3].

Диагностические материалы состояли из 25 заданий, разбитых на блоки, различающихся по содержанию и целевому назначению: для учителей, педагогов-психологов, социальных педагогов, учителей-дефектологов – нормативно-правовой, предметный, методический и психолого-педагогический блоки; для директоров, заместителей директора – нормативно-правовой блок и блок управления качеством образования.

В данной статье мы более подробно остановимся на анализе результатов выполнения заданий методического блока. Данный блок предусматривал выполнение учителями 13 заданий, в том числе: заданий № 1–3 – Планирование и проведение учебного занятия; заданий № 4–6 – Проектирование ситуаций (или выбор (разработка) заданий) для развития универсальных учебных действий обучающихся; задания № 7–9 – Проектирование ситуаций (или выбор (разработка) заданий) для развития функциональной грамотности школьников; задания № 10 – Применение электронных образовательных ресурсов и цифровых технологий; задания № 11 – Формирование инклюзивной и мотивирующей образовательной среды; задания № 12 – Осуществление объективной оценки образовательных результатов обучающихся; задания № 13 – Обеспечение индивидуализации обучения.

Анализ результатов апробации диагностики позволил получить достаточно полное представление о проблемах и затруднениях педагогических работников по широкому кругу вопросов, относящихся к реализации профессиональной деятельности.

Задача диагностики состояла в том, чтобы выявить, в какой степени учителя профессионально готовы к обеспечению глобальной конкурентоспособности школьников. В частности, в фокусе внимания были профессиональные компетенции в области конструирования урока в контексте системно-деятельностного подхода, планирования самостоятельной деятельности ученика на уроке. В ходе апробации обнаружилось, что большинство участников диагностики на сегодняшний день испытывают затруднения в этих вопросах или проявляют приверженность к устоявшимся технологиям, несмотря на внедрение ФГОС в систему начального и основного образования более 10 лет назад [5]. Обнаружилось, что только 46 % учителей готовы отбирать методы преподавания в зависимости от педагогических задач. При этом очевидно, что доктрина образования, основанная на доминировании ученика в процессе обучения, который должен сам планировать свою работу, ставить цели, самостоятельно изучать различные источники информации, быть успешным на уроке является наиболее оптимальным условием развития компетенций XXI века. Так, результаты диагностики позволили выявить затруднения учителей начальных классов (38,39 % успешности выполнения заданий), русского языка и литературы (63,68 %), биологии (55,83 %), ОБЖ (64,26 %), технологии (54,94 %) в вопросах, касающихся привлечения учеников к целеполаганию, планированию их деятельности на уроке, организации совместной работы в группах [3].

Анализ результатов позволяет сделать ряд предположений, касающихся сформированности компетенций в этой области:

– учителя имеют достаточно четкие представления о сущности универсальных учебных действий, умеют соотнести планируемые образовательные результаты с примерами заданий. При этом учителя более успешны при работе с укрупненными группами универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных, личностных);

– учителя проявляют недостаточную уверенность в вопросах, касающихся организации регулятивной деятельности учащихся на уроке. Такие задания, как: «Вам предстоит оказать консультативную помощь ученикам в самостоятельном планировании учебной деятельности на уроке» или «Определите, в какой последовательности учащимся следует распланировать изучение материала (источников информации) для выполнения задания» у большинства учителей вызвали затруднения.

Анализ результатов выполнения заданий диагностики позволил выявить затруднения учителей и в вопросах реализации межпредметной интеграции (результат учителей обществознания: 43,62 %, результат учителей ИЗО: 40,91 %). Известно, что совместное перспективное планирование учебного плана учителями различных предметных направлений дает возможность учащимся изучать те или иные вопросы в широком аспекте. Однако, как показывают многолетние исследования состояния российского школьного образования, междисциплинарный подход, как необходимое условие современного образования, практически не реализуется по причине отсутствия межпредметного согласования между программами, учебниками, высокой степени суверенизации отдельных дисциплин и как следствие несогласованности терминологии, обозначений и пр. Очевидно, что реализация межпредметной интеграции требует от учителя дополнительных усилий в ходе перспективного планирования [1].

Выявление в ходе исследований профессиональных затруднений педагогических работников «узких» зон, связанных с реализацией межпредметной интеграции, обусловило существенные изменения в содержании курсовой подготовки слушателей программ дополнительного профессионального образования центра профмастерства в 2022 году. В качестве эффективных мер по оказанию методической помощи учителям в вопросах, связанных с интеграцией школьных дисциплин были предложены методические рекомендации для учителей различных предметных областей по осуществлению межпредметных связей, разработке школьных межпредметных курсов в рамках внеурочной деятельности; проведен цикл межпредметных семинаров по проблемам развития у школьников компетенций XXI века и др.

В целях изучения возможности формирования технологической цепочки от реализации традиционных педагогических к формированию готовности учителей к реализации принципиально новой задачи – формированию функциональной грамотности школьников в контексте международных исследований в оценочный инструментарий был включен блок заданий по вопросам теории и методики развития функциональной грамотности школьников. Результаты выполнения заданий позволяют обнаружить существенные дефициты в этой

области (средний результат учителей 49 %). Профессиональные затруднения учителей выявлены в вопросах, связанных с технологиями развития функциональной грамотности школьников, подходами к разработке стандартизированных заданий в контексте функциональной грамотности и методикой их оценки.

Так, для учителей начальных классов наиболее сложными оказались вопросы на определение характеристик заданий, направленных на развитие читательской, естественнонаучной и математической грамотности младших школьников, а также установление соответствий между заданиями и компетенциями, на развитие (оценку) которых они ориентированы (от 42,23 % успешности в заданиях базового уровня до 21,48 % успешности в заданиях эффективного уровня).

Анализ результатов выполнения заданий данного блока позволяет предположить, что для большинства учителей, показавших низкие результаты, проблема развития функциональной грамотности школьников и такие формулировки, как «критерии международных исследований», «уровни математической грамотности младших школьников», «читательская грамотность» являются абсолютно новыми. Нужно отметить, что подобный дефицит обнаруживается у большинства учителей и других предметных областей.

Проведенная диагностика учителей русского языка и литературы позволила выявить достаточно большой разрыв результатов выполнения заданий базового, повышенного и эффективного уровней сложности заданиях данного блока. Результаты показали, что тестируемые успешно справились с вопросами общетеоретического характера, оценивающими понимание учителями сущности читательской грамотности (79,23 %). Затруднения участников диагностики вызвали задания повышенного и эффективного уровней сложности, в которых предлагалось соотнести примеры заданий с соответствующими группами читательских умений, осмыслить и проанализировать информационные тексты большого объема, представленные в различных форматах. При выполнении заданий повышенного и эффективного уровней данного блока тестируемые показали результат – 39,67 % и 50,61 % соответственно. К причинам невысокого процента выполнения заданий следует отнести недостаточные умения в классификации учителями-словесниками читательских умений в соответствии с международной практикой.

Сравнительно невысокие результаты оценки компетентности в вопросах развития функциональной грамотности школьников были продемонстрированы учителями истории и обществознания (47,59 % (повышенный уровень) и 40,12 % (эффективный уровень)). Участникам диагностики предлагалось осмыслить и проанализировать информационные тексты большого объема, представленные в различных форматах, установить соответствие между оцениваемыми компетенциями, характеризующими функциональную грамотность и учебными заданиями, направленными на их формирование [2].

Похожая ситуация наблюдается и в результатах учителей родного (татарского) языка. Если в заданиях базового уровня тестируемые были более успешными (71,30 %), то в заданиях повышенного и эффективного уровней наблюдалось ухудшение результатов – 43,20 % и 44,50 %.

Результаты с разрывом от 52,04 % (повышенный уровень) до 33,30 % (эффективный уровень) отмечены у учителей географии и учителей физики (от 50,83 % (повышенный уровень) до 28,35 % (эффективный уровень)). Основные затруднения тестируемых обнаружены в вопросах на определение характеристик заданий по естественнонаучной грамотности, знание уровней сформированности компетенций, характеризующих естественнонаучную грамотность по международной шкале.

Заключение. Исследования профессиональных затруднений педагогов позволяют сделать следующие выводы: достижение нового качества российского образования требует кардинально новых подходов, форм и методов организации дополнительного профессионального педагогического образования. Традиционные формы и методы реализации программ дополнительного профессионального образования не всегда эффективны в решении современных задач образования. Необходимо обеспечить гибкую систему профессионального сопровождения педагогических работников, отвечающую актуальным запросам, способную адресно решать выявленные профессиональные дефициты, существенно расширив возможность для реализации практикоориентированных технологий повышения квалификации, а также эффективных форм обучения в сотрудничестве и в группах [1].

Рекомендации: Материалы апробации диагностики профессиональных компетенций педагогических работников представляют практическую ценность для руководителей образовательных организаций, органов управления образованием и научно-педагогических работников, работающих в системе общего, высшего, дополнительного профессионального образования.

Литература

1. Shaikhelislamov RF, Mingalieva LE, Biktasheva Ash (2019) Pedagogical conditions conducive to the formation of global competence of schoolchildren. *Eurasia J Biosci* 13: 2433-2441. https://repository.kpfu.ru/?p_id=238783.

2. Shakirov B, Khairullina L, Mingalieva L, Using emotional evaluation of text in a foreign language learning app // *CEUR Workshop Proceedings*. – 2021. – Vol. 2899, Is. – P. 188–195. – 2016.

3. Аналитический отчет по результатам апробации диагностики профессиональных компетенций педагогических работников в сентябре 2021 года в ГИС ЭО РТ [Электронный ресурс]. – URL: https://ca-tatar.ru/media/Otchet_2021.pdf (дата обращения 20.04.2022).

4. Отчет по результатам Международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY) Часть 1. Непрерывное обучение учителей и директоров школ. [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/TALIS/%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%20TALIS-2018.pdf> (дата обращения 20.04.2022).

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

6. Шайхелисламов Р.Ф., Мингалиева Л.Э. Педагогические условия, способствующие формированию глобальной компетентности школьников // *Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: VI Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. IV*. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – С. 216–227.

*Р.Ф. Шайхелисламов, д.э.н., к.п.н., профессор,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия*

МОДЕРНИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНКУРЕНЦИИ

***Аннотация.** В Указе Президента РФ В.В. Путина от 7 мая 2018 года «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» сформулирована приоритетная цель: обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение России в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. Качество образования и конкурентоспособность страны определяются на основе анализа широкого ряда показателей. Однако среди этих показателей особое место занимают результаты межстрановых сопоставительных исследований (PISA, PIRLS, TIMSS), характеризующие уровень функциональной грамотности школьников. В этой связи формирование функциональной грамотности школьников представляет собой на сегодняшний день одну из важнейших задач развития российской системы общего образования.*

*Повышение уровня функциональной грамотности российских школьников требует не только внедрения специальных технологий обучения, но и модернизации механизма управления развитием функциональной грамотности. Этому аспекту, несмотря на его значимость, в настоящее время уделяется недостаточно внимания. В этой связи вопросы управления развитием читательской, математической, естественнонаучной, финансовой грамотностью, креативного мышления, глобальной конкурентоспособности школьников не утрачивают своей актуальности. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является предложение возможностей организации управления развитием функциональной грамотности школьников. Для достижения заявленной цели использованы аналитические **методы исследования. Выводы и рекомендации.** В целях обеспечения развития функциональной грамотности школьников на современном этапе необходимо:*

- разработать учебно-методические комплекты для формирования функциональной грамотности;*
- обеспечить создание системы диагностики развития функциональной грамотности школьников;*
- принять меры по преодолению дефицита педагогических кадров и модернизации системы подготовки управленческих кадров для системы общего образования, способных создать конкурентоспособную систему развития функциональной грамотности школьников.*

***Ключевые слова:** качество образования, функциональная грамотность, современные технологии обучения, конкурентоспособность школьников.*

*R.F. Shaikhelislamov, Doctor of Economics, Professor,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia*

MODERN REFORM OF THE MANAGEMENT OF THE FUNCTIONAL LITERACY DEVELOPMENT OF RUSSIAN SCHOOLCHILDREN IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZED COMPETITION

***Abstract.** In the Decree of the President of the Russian Federation V.V. Putin of May 7, 2018 “On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024” formulated a priority goal: ensuring the global competitiveness of Rus-*

sian education, Russia's entry into the top 10 countries in the world in terms of the quality of general education. The quality of education and the country's competitiveness are determined based on the analysis of a wide range of indicators. However, among these indicators, a special place is occupied by the results of cross-country comparative studies (PISA, PIRLS, TIMSS), which characterize the level of functional literacy of schoolchildren. In this regard, the formation of functional literacy of schoolchildren is today one of the most important tasks in the development of the Russian system of general education.

Raising the level of functional literacy of Russian schoolchildren requires not only the introduction of special learning technologies, but also the modernization of the mechanism for managing the development of functional literacy. This aspect, despite its importance, is currently given insufficient attention. In this regard, the issues of managing the development of reading, mathematical, natural science, financial literacy, creative thinking, and global competitiveness of schoolchildren do not lose their relevance. Based on the above, the purpose of the study is to offer opportunities for organizing the management of the development of functional literacy of schoolchildren. To achieve the stated goal, **analytical research methods** were used.

Conclusions and recommendations. In order to ensure the development of functional literacy of schoolchildren at the present stage, it is necessary:

- develop educational and methodological kits;
- to ensure the creation of a system for diagnosing the development of functional literacy of schoolchildren;
- take measures to overcome the shortage of teaching staff and modernize the system of training managerial personnel for the general education system, capable of creating a competitive system for the development of functional literacy of schoolchildren.

Keywords: quality of education, functional literacy, modern teaching technologies, competitiveness of schoolchildren.

Введение. В Указе от 7 мая 2018 года «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.» Президентом России В.В. Путиным поставлена задача по обеспечению вхождения России в список десяти стран-лидеров по качеству общего образования. При этом следует уточнить, единого понимания категории «качество образования» нет даже внутри страны, не говоря уже о международном образовательном пространстве. В настоящее время страны, участвующие в международных исследованиях PISA, инициированных Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) оперируют термином «функциональная грамотность».

Обеспечение международной конкурентоспособности российского школьника представляет собой сложную организационно-экономическую, организационно-педагогическую и научно-методическую задачу для всех уровней управления образованием в стране. К настоящему моменту принято несколько важных решений, направленных на развитие функциональной грамотности российского школьника на уровне федерального и региональных органов управления образованием. К сожалению, этих решений явно недостаточно. Реализация столь важной задачи требует принятия системных, комплексных решений, в том числе:

- разработки УМК нового поколения;
- разработки и реализации эффективной системы научно-методического сопровождения развития функциональной грамотности, подготовки руководителей, способных эффективно управлять развитием функциональной грамотности;

– формирование нового менталитета и профессиональной компетентности педагогических работников.

Однако повышение уровня функциональной грамотности российских школьников требует не только внедрения специальных технологий обучения, но и модернизации механизма управления развитием функциональной грамотности. Этот вопрос требует дополнительного исследования.

Целью исследования является предложение возможностей организации управления развитием функциональной грамотности школьников.

Результаты исследования. Последние два десятилетия российская система общего образования функционирует в условиях острой международной конкуренции. В этой ситуации оказались как органы управления образованием и школой, так и учитель и школьник.

Международные исследования свидетельствуют, что наш школьник оказался в середине мирового рейтинга по качеству общего образования. Это в современных условиях достаточно болезненное отставание. Драматизм ситуации состоит в том, что функциональная грамотность – это не просто «знания-умения-навыки». По существу, это достаточно сложный феномен, охватывающий всю программу общего и профессионального образования и предусматривающий, прежде всего, отбор учебного материала, ориентированного на его применение во всех сферах жизнедеятельности и, в том числе в инновационной практике.

Структура функциональной грамотности, в соответствии с концепцией ОЭСР, предусматривает читательскую, математическую, естественнонаучную, финансовую грамотность, а также креативное мышление и глобальные компетенции школьника. Каждый из этих качеств представляет собой сложную комбинацию интеллектуальных и практических компетенций, необходимых современному школьнику для эффективного вхождения в инновационную экономику в дальнейшем. При этом предполагается, что отмеченная комбинация навыков, должна формироваться на базе развития креативного мышления школьника, что крайне необходимо для обеспечения конкурентоспособности молодого человека. Комплекс перечисленных качеств в сочетании с позитивными нравственными установками и здоровым образом жизни является активной составляющей человеческого капитала.

Исследование значимости функциональной грамотности в формировании человеческого капитала, проведенное учеными Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (ЦНППМПР КФУ), свидетельствуют об обусловленности развития человеческого капитала стран от уровня развития функциональной грамотности населения, сформированного в период обучения в школе.

В данном исследовании была представлена аппроксимация результатов участия школьников ряда стран Европы, Азии, Австралии, Северной Америки, Южной Америки и России в международных исследованиях PISA-2000 и PISA-2009. При этом школьники-участники этих исследований в настоящее время уже являются активными субъектами социально-трудовых отношений

своих стран и одновременно несут в себе показатели человеческого капитала своей страны. При наложении на данную аппроксимацию показателей, характеризующих индекс человеческого развития 2020 года по данным Всемирного банка, можно обнаружить достаточно четкую корреляцию между уровнем индекса человеческого развития и функциональной грамотности школьников этих же стран. Это дает представление о том, что система школьного образования непосредственно влияет на формирование человеческого капитала и тем самым вносит существенный вклад в развитие общества.

Исследование наглядно демонстрирует, что школьники – представители стран-экономических лидеров из первой десятки, таких как Сингапур, Канада, Южная Корея, Япония, Финляндия, демонстрируют не только высокий уровень развития функциональной грамотности и в то же время лидируют и по показателям индекса человеческого развития.

Следует отметить, что аналогичные международные исследования (PIRLS, TIMSS) в системе начального образования свидетельствуют, что наш школьник способен на равных конкурировать со своими ровесниками из стран-экономических лидеров. Следовательно, причина не в школьнике, а в системе управления общим образованием, другими словами – системе развития функциональной грамотности российских школьников.

Задача обеспечения международной конкурентоспособности российских школьников, прежде всего, обусловлена вопросами модернизации управления системой развития функциональной грамотности школьников. Решение данной проблемы, на наш взгляд, должно осуществляться на всех уровнях управления образованием. В этой связи нами разработана принципиально новая модель управления развитием функциональной грамотности школьников в Республике Татарстан, которая нашла непосредственное отражение в приказе Министра образования и науки Республики Татарстан «Об утверждении методических рекомендаций по формированию и развитию функциональной грамотности в Республике Татарстан» от 30.12.2021 г. № под-1830/21. Данная модель предусматривает следующий комплекс мер, определяющих содержание организационно-экономического механизма управления развитием функциональной грамотности:

1. Формирование системы мониторинга развития функциональной грамотности школьников с указанием пороговых значений и зон риска;

2. Разработка и внедрение новой организационной структуры управления развитием функциональной грамотности школьников в масштабе республики и муниципальных образований;

3. Формирование экспертной среды в системе развития функциональной грамотности школьников в условиях межмуниципального взаимодействия образовательных организаций и методических служб муниципальных органов управления образованием;

4. Формирование сети опорных школ по отработке современных подходов к развитию функциональной грамотности школьников;

5. Реализация новой системы профессионального развития работников образования в условиях вхождения российской школы в международную конкурентную среду.

Реализация данного механизма управления развитием функциональной грамотности школьников должна осуществляться на основе установления референтных показателей зарубежных систем общего образования, ориентиров для российских школ на определенных временных этапах достижения цели, обозначенной в Указе Президента РФ. Так, на 2024 год этот ориентир составляет 500 баллов по международной шкале, на 2026 год – 512, а на 2030 год – 550 баллов. В этой связи, предложенный механизм управления должен обеспечивать гарантированное движение системы общего образования республики по отмеченным референтным значениям.

Развитие функциональной грамотности школьников возможно лишь при условии поэтапной эффективной модернизации системы управления развитием функциональной грамотности школьников. В этой связи мы определили следующие этапы:

2022–2024 годы:

- начало реформирования управления качеством общего образования в контексте развития функциональной грамотности школьников;
- формирование системы мотивации педагогических работников на достижение сопоставимых с мировыми лидерами результатов по качеству общего образования.

2025–2030 годы:

- создание конкурентоспособной системы управления качеством общего образования в контексте развития функциональной грамотности школьников;
- формирование экспертного сообщества в республике по вопросам управления развитием функциональной грамотности школьников.

Другое важное направление деятельности по развитию международной конкурентоспособности школьников связано с профессиональным развитием работников образования по вопросам формирования функциональной грамотности школьников. Не случайно по инициативе ЦНППМПР КФУ в Республике Татарстан с 2020 года началась масштабная работа по формированию готовности педагогических работников к развитию функциональной грамотности школьников. Так, в 2021 году по заданию Министерства образования и науки Республики Татарстан по 24 часовой программой дополнительного профессионального образования, направленным на формирование готовности педагогов к развитию функциональной грамотности школьников, было обучено 7855 чел., а на 2022 год дано задание на обучение 8326 чел. Одновременно в 2022 году началось обучение 76 управленческих команд опорных школ республики в составе директора школы, его заместителя, школьного психолога и методиста муниципальной методической службы по вопросам управления развитием функциональной грамотности школьников.

Заключение. Проводимая работа представляет собой необходимое условие обеспечения международной конкурентоспособности российских школьников. В то же время остается без должного внимания ряд значимых мер для достижения поставленной в Указе Президента РФ от 7 мая 2018 года «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.» задачи, в том числе необходимо:

- разработать современные федеральные учебно-методические комплекты, обеспеченные необходимыми учебно-теоретическими и учебно-практическими ресурсами, для формирования функциональной грамотности;
- обеспечить создание системы диагностики развития функциональной грамотности школьников, позволяющей проводить соответствующие измерения на уровне школы и учебного класса;
- разработать современную понятную для общественности и образовательных организации систему внешней оценки деятельности школ по развитию функциональной грамотности;
- рассмотреть вопрос о развитии функциональной грамотности как активной составляющей человеческого капитала в структуре задач федеральных и региональных программ социально-экономического развития;
- принять меры по преодолению существующего в настоящее время дефицита педагогических кадров за счет привлечения к педагогической деятельности высококвалифицированных специалистов и лучших выпускников университетов по непедagogическим специальностям;
- принять меры по модернизации системы подготовки управленческих кадров для системы общего образования, способных создать конкурентоспособную систему развития функциональной грамотности школьников.

Нам представляется, что решение указанных задач позволит создать фундаментальную основу механизма развития функциональной грамотности российских школьников и повысит международную конкурентоспособность российского образования.

Литература

1. Сморгова Е.С. Функциональная грамотность как цель и результат современного образования // Вестник научных конференций. – 2022. – № 1–1 (77). – С. 98–101.
2. Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «Функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – № 1 (23). – С. 179–185.

УДК 37.02

*Р.Н. Шамсутдинов, аспирант,
Л.Х. Кадыйрова, к.п.н., доцент,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия*

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ: ИНФОРМАЦИОННЫЙ ШУМ ИЛИ ТРЕНИРОВКА ВИЗУАЛЬНОГО ЯЗЫКА?

Аннотация. В исследовательской работе рассматриваются вопросы в области насмотренности – визуального опыта, приобретаемого человеком благодаря просмотру работ других авторов и произведений искусства, в частности в актуальных на сегодняшний день социальных сетях. Статья акцентирует внимание на важности навыка, помогающего сформировать чувство стиля и стимулирующего к профессиональному росту, что особенно значимо для специалистов, работающих в сфере визуальной коммуникации.

Как не потеряться в огромном потоке информационного шума, на что обратить внимание и каким рекомендациям лучше следовать – здесь совершена попытка найти ответы на эти и другие вопросы.

В контексте социальных сетей будет рассмотрено понятие «digital wellbeing», проанализированы онлайн-платформы и ресурсы, где каждый пользователь может найти вдохновение, развить собственный вкус и почерпнуть идеи для визуального контента.

Ключевые слова: *социальные сети, насмотренность, визуальный язык, чувство стиля.*

R.N. Shamsutdinov, graduate student
L.H. Kadyrova, PhD Associate professor,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia

SOCIAL NETWORKS: INFORMATION NOISE OR VISUAL LANGUAGE TRAINING?

Abstract. *The research work deals with issues in the field of observation – the visual experience acquired by a person through viewing the works of other authors and works of art, in particular, in social networks that are relevant today. The article focuses on the importance of a skill that helps to form a sense of style and stimulates professional growth, which is especially important for professionals working in the field of visual communication.*

How not to get lost in a huge stream of information noise, what to look for and what recommendations to follow – here an attempt is made to find answers to these and other questions.

In the context of social networks, the concept of “digital wellbeing” will be considered, online platforms and resources where each user can find inspiration, develop their own taste and get ideas for visual content will be analyzed.

Keywords: *social networks, visibility, visual language, sense of style.*

На сегодняшний день информация перестала быть недоступной, значимой и фундаментальной. Если раньше для получения действительно ценной книги необходимо было отстоять в очереди, пройти специальные обучающие курсы мыслилось практически невозможным, важные советы передавались по наследству, нынешняя ситуация в корне другая – теперь все можно получить за один клик.

Раньше в приоритете стояло умение грамотно воспринимать информацию, усваивать и главное – использовать её. Сейчас важнее уметь упорядочивать и фильтровать потоки информации, а главным становится её поиск. Все это наталкивает к изучению актуальной проблемы – вопросов информационного шума и борьбы с ним.

Информационный шум трактуется как неотфильтрованный поток информации, в котором полезность полученных данных уменьшается прямо пропорционально количеству этих данных.

У современного человека нет желания анализировать и воспринимать информацию, он начинает привыкать к простому инфопотоку, не вникая в сущность вопроса. Здесь и кроется главная опасность: вырабатывается зависимость от информации.

Источниками информационного шума могут служить: телевидение, радио, газета, Интернет, реклама и т. д. В данной исследовательской работе мы акцентируем внимание к области Интернета, более конкретно-социальных сетей.

Эффект влияния социальных сетей на психику сложно переоценить. Чем дольше время нахождения в социальной сети, тем сильнее тяга в нее вернуться. Образуется некий замкнутый круг зависимости от этих платформ. Среди обратных сторон «зависания» в соцсети можно выделить: чувство апатии, ощущения собственной неэффективности; нарциссизм; подглядывание за жизнью других людей; тревожность, депрессия и многое другое.

К примеру, популярная на сегодняшний день платформа Instagram (признана экстремистской на территории РФ) представляет собой большое количество не структурированной, хаотичной и никем не проверенной информации. Если не иметь личных ограничений, можно с легкостью провалиться в эту «бездну».

Несмотря на прямую связь с информационным шумом, есть и много положительных примеров использования социальных сетей. Один из таких – развитие насмотренности.

Способ общения визуалов – язык зрительных образов, а один из главных навыков – насмотренность в виде визуального опыта, приобретаемого человеком от просмотра работ других авторов и произведений искусства. Данный навык способен выработать чувство стиля, а также стимулировать к профессиональному росту – крайне значимо для специалистов, ведущих визуально-коммуникационную деятельность. Развитая насмотренность позволяет с легкостью выявить, в какой степени актуально произведение, что помогает оставаться в курсе последних тенденций и проектировать собственные актуальные работы [2].

Более того, находясь в непрерывном потоке информационного шума, чувство прекрасного с большой скоростью заменяется некачественным визуалом. По этой причине особенно важно систематично тренировать насмотренность.

Эксперты отмечают следующее: для формирования хорошего визуального вкуса потребуется минимум один-два часа в день. С современным темпом жизни это представляется с трудом, однако “digital wellbeing” иллюстрирует обратное.

Digital wellbeing – направление, отвечающее за сознательное использование инструментов для минимализации технологической зависимости. Наглядно это проявляется как встроенные в гаджеты функции, отслеживающие пользовательские действия в них – устройство собирает статистику о том, сколько времени и в каких приложениях люди проводят время.

В разделе телефона «Экранное время» можно выяснить, какое количество времени в день или неделю занимают социальные сети, игры и развлечения. С большой вероятностью там кроются пара лишних часов. У большинства пользователей гаджетов значительный объем часов будут принадлежать социальным сетям. Зачастую это листание бесконечной ленты и автоматическое выставление лайков на фотографиях – стандартный образ жизни зумеров. К слову, это же время можно посвятить более качественному просмотру контента и, как следствие, выработке особого визуального языка [1].

В исследовании, проведенном среди молодежи в возрасте 18–30 лет, большая часть респондентов (41 %) отметили, что используют платформу Instagram как источник вдохновения, просматривая работы авторов, на которых они подписаны, что иллюстрирует осознанное потребление контента (рис. 1).

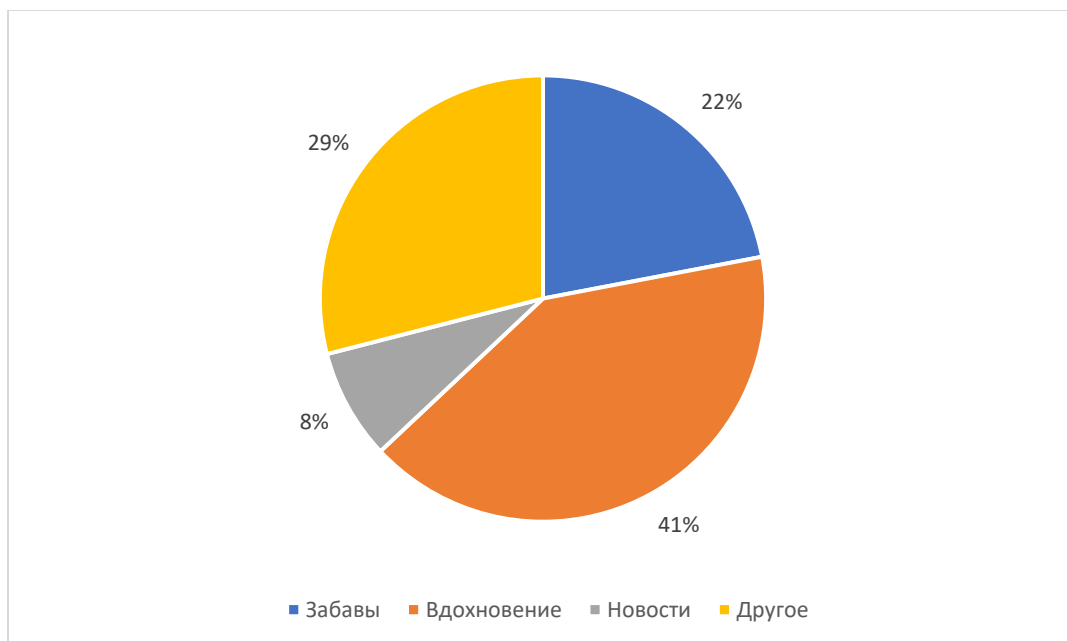


Рисунок 1. Использование социальной сети Instagram

Нам импонирует, что на вопрос «Помогли социальная сеть повесить вашу насмотренность?» подавляющее большинство опрошенных ответили положительно (86 %), что иллюстрирует тенденцию к выработыванию особого визуального языка и возрастанию чувства прекрасного (рис. 2).

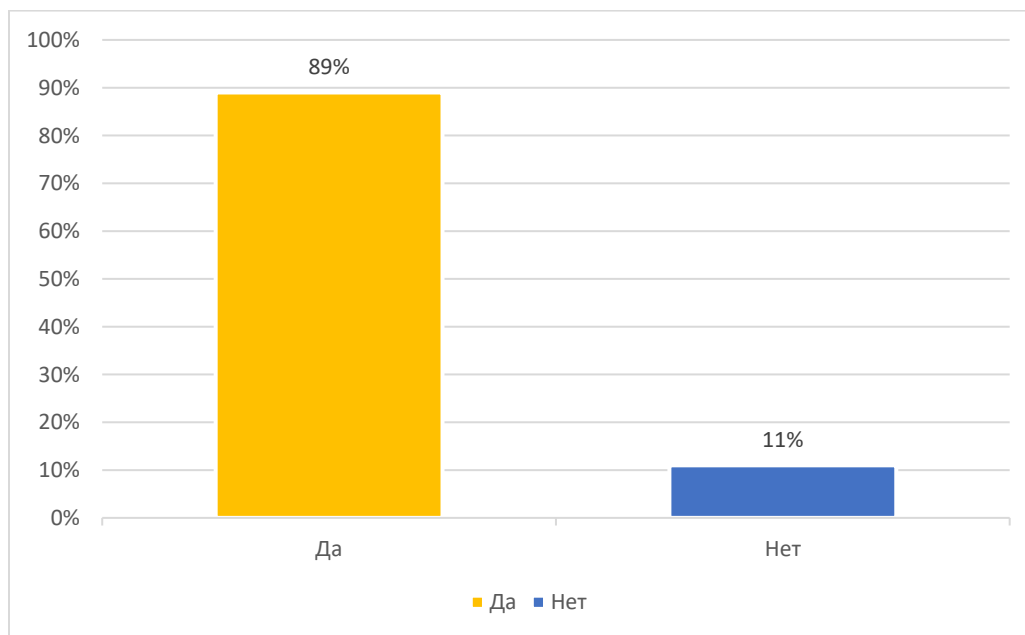


Рисунок 2. Влияние социальной сети Instagram на насмотренность

По ответам на вопрос «Кто или что вас вдохновляет на платформе?» лидирующие позиции занимают такие тезисы, как «жизнь блогеров», «эстетика» и «деятели искусства» (талантливые художники, дизайнеры, архитекторы, музыканты) (рис. 3). Это наталкивает на мысль, что Instagram используется не только в качестве новостного и развлекательного контента, но и как источник тренировки насмотренности и визуального языка.

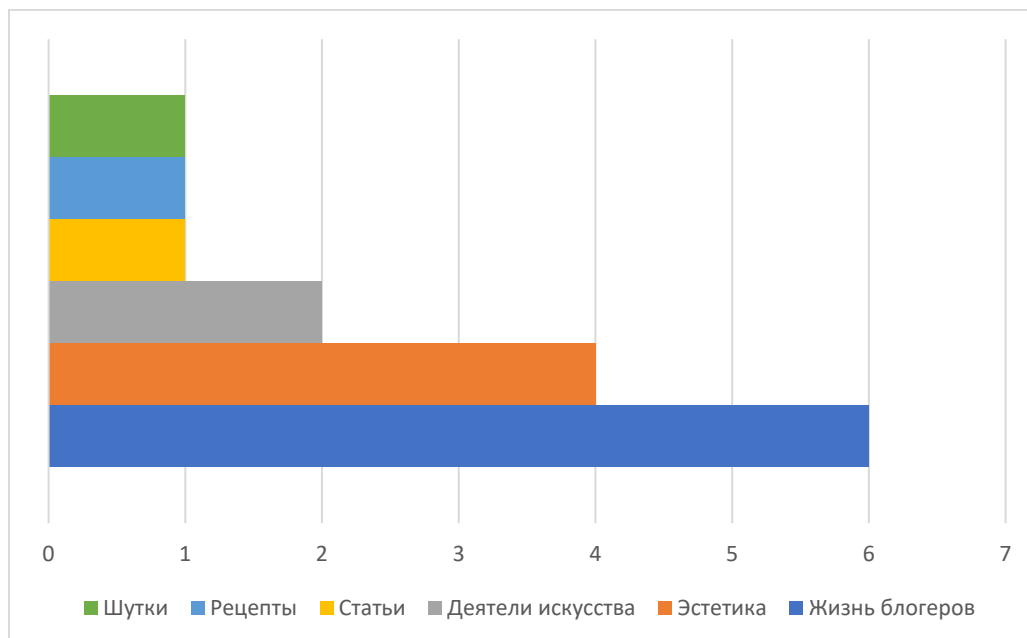


Рисунок 3. Источники вдохновения социальной сети Instagram

Для того, чтобы повысить уровень насмотренности, достаточно следовать несложной рекомендации: в социальных сетях отписаться от всех, кто не связан с визуалом или транслирует неуникальный контент. Желательно оставить в фолловерах только трендсеттеров и создателей контента (арт-директора, фотографы, стилисты, дизайнеры, блогеры, художники, видеомейкеры и т. п.). Итог: нет ограничения в использовании соцсетей, а времяпровождение будет наполнено с пользой, просматривая контент, который обогатит визуальный опыт.

К примеру, в списке ниже представлены аккаунты социальной сети Instagram (компания признана экстремистской на территории РФ), где можно вдохновиться, развить вкус и почерпнуть идеи визуального контента:

- <https://www.instagram.com/jilsander/> – немецкий модный дом Жиль Сандер, создающий эстетичные кампейны;
- <https://www.instagram.com/ormaieparis/> – парфюмерный дом с чутким отношением к деталям;
- <https://www.instagram.com/cosstores/> – шведская марка одежды, демонстрирующая эталонный скандинавский минимализм в одежде и в визуальном контенте;
- <https://www.instagram.com/pantone/> – исследования цвета в тандеме со стильными визуальными работами;

- <https://www.instagram.com/25maison/> – лекции и экскурсии, арт-показы, коллекция искусства и предметного дизайна;
- <https://www.instagram.com/loskomag/> – уникальные биографии архитекторов, художников и фотографов;
- <https://www.instagram.com/tinkoffbank/> – аккаунт банка Тинькофф как кладезь креативных концепций.

Помимо популярной платформы Instagram, стоит обратить внимание на набирающий обороты мессенджер Telegram, где информация носит более целенаправленный, структурированный и полезный характер. Подборка телеграм-каналов для общего и визуального развития:

- https://t.me/knigi_cultura – редкие книги о дизайне;
- <https://t.me/arttaste> – уникальная и емкая информация об искусстве;
- <https://t.me/obrazovanieforyou> – анонсы бесплатных курсов, вебинаров, лекций, книг и других образовательных возможностей;
- <https://t.me/posterino> – отобранные со всего мира плакаты, постеры и афиши;
- https://t.me/oneday_insta – подборка стильных Instagram-аккаунтов.

Один из эффективных приемов тренировки насмотренности – принимать участие в марафонах-челленджах, где ежедневно необходимо выполнять задания: рисовать, фотографировать, сочинять. Это помогает развивать креативное мышление, вырабатывать привычку, дисциплинированность и формировать насмотренность.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что данное исследование стало попыткой опровергнуть стереотип по поводу зависания нынешнего поколения в телефонах. Несмотря на обильное количество информационного шума и отсутствия у большинства людей знаний и желания бороться с ним, у социальных сетей есть огромный потенциал – тренировка визуального языка и авторского видения через осознанное (фильтрованное) потребление контента. Смотреть, анализировать, вдохновляться и творить – это обязательно приведет к результату.

Литература

1. *Find a balance with technology that feels right for you. [Электронный ресурс]. – URL: <https://wellbeing.google> (дата обращения: 2.04.2022).*

2. *Kadyjrova L.H., Shamsutdinov R.N., Kadyirov T.R., Akhmetshina E.G. Project Thinking as the Basis of Design Creativity: Content and Features of Its Development among Bachelor-Designers.- International Journal of Higher Education. – Vol. 9, No. 8; 2020. – PP. 1–6.*

УДК 159.9.072

*М.Т. Шумейко, студент,
Е.О. Шишова, к.п.н., доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОЧНОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В последние года дистанционный формат стал наиболее востребованной формой обучения и вынужденной мерой, вытеснив на время традиционное обучение.

Одной из главных характеристик успешного обучения в высшей школе и решающей для дистанционного обучения является субъектность студентов. Целью исследования является выявление специфики развития субъектности студентов в условиях очного и дистанционного обучения. В данном исследовании приняли участие 100 студентов: 50 студентов очного отделения, 50 студентов заочного обучения Казанского федерального университета. На основе полученных результатов, было обнаружено, что студенты, обучающиеся дистанционно, имеют более выраженную способность к моделированию и оцениванию значимых результатов, к целеполаганию, саморегуляции, осознанному принятию своего выбора и способности нести ответственность за него, умеют концентрироваться на своих целях. Особенностью дистанционного обучения являются ограниченные условия субъектного становления обучающихся, что подтверждает важность развития субъектности студентов для успешного обучения и дальнейшей самореализации. При низком исходном уровне субъектности учащегося его дальнейшее развитие как субъекта учебной и профессиональной деятельности становится проблематичным. Учащиеся, не обладающие достаточной степенью самостоятельности, мотивации, стремлением к саморазвитию и личностному росту, не могут быть включены в такой образовательный процесс без «внешнего мотиватора».

Ключевые слова: субъектность; личность студента; навыки саморегуляции; развитие; высшее образование; дистанционное обучение.

*M.T. Shumeiko, student,
E.O. Shishova, Dr.PhD Associate professor,
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia*

DEVELOPMENT OF STUDENT SUBJECTIVITY IN FULL-TIME AND DISTANCE EDUCATION

Abstract. *In recent years, the distance format has become a more popular form of education and a necessary measure, replacing traditional education for a certain time. One of the key characteristics of successful education in higher education and critical for distance learning is the formed subjectivity of students. The purpose of the study was to identify the specifics of the development of the subjectivity of students in full-time and distance learning. The study involved 100 students: 50 full-time students, 50 correspondence students. The results obtained were analyzed. It was found that students studying remotely have a more pronounced ability to model and evaluate significant results, to goal-setting, self-regulation, conscious acceptance of their own choice while realizing its possible consequences and responsibility for it, are able to concentrate on their goals and get new knowledge to achieve them, are able to actively form their social circle. The peculiarity of distance learning is such that the conditions for the subjective formation of students are limited, which confirms the importance of developing the subjectivity of students in this learning format for successful learning and further self-realization.*

Keywords: *subjectivity; psychological characteristics of the individual; students; self-regulation skills; development; higher education; distance learning.*

Введение. В минувший год дистанционное образование вытеснило на определенный срок традиционный формат обучения, став вынужденной мерой. Одной из главных характеристик успешного обучения в высшей школе и решающей для дистанционного обучения является субъектность студентов. Впервые мы столкнулись с необходимостью переноса всего процесса обучения в дистанционный формат в условиях пандемии. В таких условиях студент вуза должен быть готов самостоятельно планировать и осуществлять целенаправленный познавательный процесс, находить в информационном пространстве

необходимые знания, управлять ими для решения любого рода задач. Важной задачей образования является создание условий для того, чтобы студент приобрел цели своего развития, ценности и личностные смыслы. Следовательно, по-прежнему важна роль формирования в процессе обучения не только умений и навыков, но также и субъектности студентов и её дальнейшего развития.

Теоретический анализ литературы. В современной науке существует большое количество исследований, которые посвящены изучению субъектности студентов. Субъектность студента в качестве причины его внутренней личностной активности, ответственности и самостоятельности изучается в работе Ф.Г. Мухаметзяновой и В.А. Боговаровой [2]. К.А. Абулханова выделяет довольно позднее достижение личностной зрелости, индивидуализации ценностей, отсутствие или недоразвитость целеполагания у студентов [1]. В.Н. Ткачев и В.А. Бардынина, исследуя субъектность студентов, изучающих психологию, в процессе учебной и профессиональной деятельности подчеркивали актуальность и ценность формирования психологических и педагогических условий для развития субъектности учащихся [3]. Актуальные вопросы высшего образования и профессионального становления личности студентов поднимались в трудах и работах Б.Г. Ананьева, М.И. Дьяченко, А.А. Вербицкого, В.Н. Ткачева, В.Д. Шадрикова и др. Особенности и специфика понятия «субъектность» раскрыты в работах Е.Н. Волковой, Е.И. Исаева, В.И. Слободчикова, А.Г. Асмолова, И.А. Зимней, В.А. Петровского, И.А. Серединой, А.К. Осницкого, А.Н. Леонтьева и др.

Рассматривая тенденцию развития дистанционного образования, важно изучить это понятие в контексте технологического и экономического развития, когда основные образовательные тенденции, такие как, индивидуализированное и активное обучение, пересекаются с глобальным экономическим и идеологическим образованием. Трэкслер говорит о том, что цифровая грамотность является основой для развития дистанционного обучения. Студенты в свою очередь должны быть более независимыми, находчивыми и гибкими. Им необходимо оставаться открытыми и осознанными в условиях изменчивости мира и меняющегося формата обучения [7]. Сименс отмечает, что дистанционное обучение вышло за рамки традиционного образования и имеет большие возможности для развития. Нововведения в области обучения, такие как открытые онлайн-курсы, открытые образовательные ресурсы и другие, расширяют доступ к формальному образованию и участию в нем. Слейтер и Бейкер говорят о важности и ценности поддержки учащихся в дистанционном или цифровом обучении, и определения текущего состояния их знаний. На основе этой информации преподаватели могут обеспечить учащихся дистанционного обучения адекватной поддержкой и опорой в учебе. Кроме того, это дает учащимся свободу выбора в процессе обучения и возможность видеть траектории своего обучения [6].

Януар Прасетъяван и Ика Крисмаяни в своем исследовании анализировали опыт информационной грамотности студентов во время дистанционного обучения в условиях COVID-19, а именно: понимание ими дистанционного обучения, учебной платформы, стратегии обучения и учебных ресурсов. В ходе исследования было выявлено, что студенты понимают, что плохо знакомы с дистанцион-

ным обучением. Они отмечали, что такой формат обучения развивает их самосознание, которое связано с новым форматом обучения. Студенты говорили, что учебная платформа является их «информационным шлюзом» во время дистанционного обучения, помогает их когнитивным способностям адаптироваться к новой учебной среде. Дистанционное обучение подтолкнуло студентов к независимости, поскольку они осознали минимальный контроль со стороны преподавателей и меньший физический контакт со своими одногруппниками [5].

Дистанционное обучение – это педагогический феномен, соединение новшеств и инновационных технологий. При нынешних методах дистанционное обучение направило развитие образования в современном мире, поменяло подход к нему, определило качественные цели и задачи. Исследование субъектности студентов остается актуальной темой в связи с изменчивостью и динамичностью мира и отдельно в условиях дистанционного образования [4].

Таким образом, статья посвящена проблеме развития субъектности как условие личностного и профессионального становления студентов. **Целью исследования** является: выявление специфики развития субъектности студентов в условиях очного и дистанционного обучения.

Гипотеза исследования базируется на том, что существуют различия в развитии субъектности студентов университета в условиях дистанционного и традиционного обучения.

База исследования. В исследовании принимали участие 100 студентов: 50 студенты очного отделения, 50 студенты дистанционного обучения. Средний возраст 23 года. Исследование проводилось на базе Института психологии и образования Казанского федерального университета.

Методы и методики исследования. В качестве диагностического инструментария исследования были использованы:

1. Методика «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд).
2. Опросник изучения структуры субъектности Е.Н. Волковой, И.А. Серегиной (в модификации для подростков и юношей).
3. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.
4. Тест «Смыслоразнонаправленные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева.

Математические методы обработки данных: статистическая обработка данных проводилась с использованием критерия Колмогорова-Смирнова, непараметрического статистического критерия U-критерия Манна-Уитни. Математическая обработка данных осуществлялась с помощью компьютерной программы статистического анализа SPSS.

Результаты исследования. Рассмотрим различия в проявлении субъектности студентов традиционного и дистанционного формата обучения, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей компонентов субъектности студентов традиционного и дистанционного обучения

| Методики | Показатели | Группа студентов дистанционного обучения | | Группа студентов традиционного обучения | | p | Зона распределения |
|---|--|--|----------|---|----------|-------|--------------------|
| | | \bar{x} | σ | \bar{x} | σ | | |
| Опросник изучения структуры субъектности Е.Н. Волковой, И.А. Серегинной (в модификации для подростков и юношей) | Активность | 6,88 | 1,62 | 5,23 | 2,23 | 0,000 | знач. |
| | Способность к рефлексии | 4,94 | 1,66 | 5,10 | 2,13 | 0,700 | – |
| | Свобода выбора и ответственность за него | 7,71 | 1,80 | 6,30 | 2,41 | 0,002 | знач. |
| | Осознание собственной уникальности | 6,01 | 2,00 | 4,63 | 2,31 | 0,002 | знач. |
| | Понимание и принятие другого | 8,18 | 1,34 | 5,82 | 2,64 | 0,000 | знач. |
| | Саморазвитие | 6,87 | 1,32 | 5,50 | 2,05 | 0,001 | знач. |
| Методика «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинды | Шкала общей интернальности (Ио). | 5,58 | 1,83 | 4,00 | 1,39 | 0,000 | знач. |
| | Шкала интернальности в области достижений (Ид) | 6,82 | 1,81 | 5,26 | 1,76 | 0,000 | знач. |
| | Шкала интернальности в области неудач (Ин) | 4,70 | 1,93 | 3,94 | 1,30 | 0,031 | знач. |
| | Шкала интернальности в семейных отношениях (Ис) | 5,50 | 1,59 | 4,60 | 1,73 | 0,009 | знач. |
| | Шкала интернальности в области производственных отношении (Ип) | 4,82 | 1,61 | 3,82 | 1,78 | 0,002 | знач. |
| | Шкала интернальности в области межличностных отношений (Им) | 6,32 | 1,77 | 5,36 | 1,75 | 0,005 | знач. |
| | Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (Из) | 6,02 | 1,88 | 4,22 | 1,59 | 0,000 | знач. |
| Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой | Планирование | 5,62 | 1,75 | 5,62 | 1,82 | 0,925 | – |
| | Моделирование | 6,02 | 1,68 | 5,24 | 1,74 | 0,031 | знач. |
| | Программирование | 6 | 1,83 | 5,98 | 1,82 | 0,994 | – |
| | Оценивание результатов | 6,3 | 1,76 | 5,60 | 1,65 | 0,023 | знач. |
| | Гибкость | 6,26 | 1,61 | 6,00 | 1,71 | 0,375 | – |
| | Самостоятельность | 4,96 | 1,80 | 4,92 | 2,07 | 0,947 | – |
| | Общий уровень Саморегуляции | 30,46 | 5,06 | 28,72 | 5,59 | 0,113 | – |
| Тест «СЖО» Д.А. Леонтьева | Цели в жизни | 31,38 | 7,80 | 26,40 | 7,14 | 0,001 | знач. |
| | Процесс жизни | 31,14 | 8,22 | 25,98 | 7,36 | 0,000 | знач. |
| | Результат жизни | 26,64 | 6,52 | 22,38 | 6,92 | 0,001 | знач. |
| | Локус контроля – Я | 22,1 | 4,93 | 18,58 | 4,65 | 0,000 | знач. |
| | Локус контроля – жизнь | 32,06 | 6,60 | 28,24 | 6,40 | 0,002 | знач. |

| Методики | Показатели | Группа студентов дистанционного обучения | | Группа студентов традиционного обучения | | p | Зона распределения |
|----------|--------------------------------------|--|----------|---|----------|-------|--------------------|
| | | \bar{x} | σ | \bar{x} | σ | | |
| | Общий показатель осмысленность жизни | 105,64 | 21,36 | 93,62 | 20,05 | 0,001 | знач. |

В результате были обнаружены достоверные различия в показателях субъектности студентов – «Активность», «Свобода выбора и ответственность за него», «Осознание собственной уникальности», «Понимание и принятие другого» и «Саморазвитие». Это свидетельствует о том, что студенты, обучающиеся дистанционно, имеют более выраженную способность к планированию и прогнозированию последствий, к целеполаганию, саморегуляции, осознанному принятию своего выбора и способности нести ответственность за него. Они в большей степени принимают и понимают другого, признают то, что другие люди также выступают в качестве субъектов со своей собственной уникальностью. Также они постоянно работают над собой, самосовершенствуются. Умеют фиксироваться на своих желаниях и целях и непрерывно совершенствуются в приобретении новых идей для их достижения.

В группе обучающихся дистанционного формата, студенты считают, что большинство важных событий в их жизни являются фактом их собственных действий, что они могут ими управлять, чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом (общая интернальность). Выявлена выраженная способность, уверенно идти к своим намеченным целям в будущем (интернальность в области достижений). Они не склонны перекладывать ответственность за отрицательные события в своей жизни на других людей (интернальность в области неудач), берут ответственность за события, происходящие в их личной жизни, за организацию собственной деятельности, за свое здоровье (интернальность в семейных отношениях, в отношении здоровья и болезни). Определяют свои действия как важный фактор в организации собственной производственной деятельности, в формировании отношений в коллективе, в собственном развитии, также не отдают более важное предпочтение внешним обстоятельствам (интернальность в области производственных отношений).

Студенты, обучающиеся дистанционно, умеют определять существенные условия для достижения целей как в ситуации «здесь и сейчас», так и в отдаленной перспективе, а также моделировать собственные результаты («Моделирование» ($p=0,031$)). Студенты имеют адекватную самооценку, обладают устойчивостью к внешним обстоятельствам, субъективны в оценивании результатов. Они разумно оценивают факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, и причины, предшествующие этому, при этом быстро и гибко адаптируясь к изменившимся условиям («Оценивание результатов» ($p=0,023$)).

Студенты в условиях дистанционного формата обучения отмечают наличие целей и намеченную перспективу для дальнейшего развития («Цели в жизни»). Их

жизнь наполнена смыслом, эмоционально насыщена и богата на интересные события («Процесс жизни»). Вследствие этого студенты отмечают чувство удовлетворенности ею («Результат жизни»). Представление студентов о себе – как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле («Локус контроля – Я»). Они убеждены, что могут контролировать свою жизнь, быть ответственными за принятые решения, претворяя их в жизнь («Локус контроля – жизнь», «Общий показатель осмысленность жизни»).

В психологии и педагогике проблема субъектности изучалась довольно глубоко и последовательно, однако сравнение развития субъектности студентов в условиях очного и дистанционного формата обучения в достаточной степени не было изучено.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие **выводы**:

1. Период обучения в ВУЗе является основным в становлении субъектности студентов. При этом условия и формат обучения – традиционный или дистанционный – влияют на формирование субъектности студентов. Студенты, обучающиеся дистанционно, имеют более выраженную способность к моделированию и оцениванию значимых результатов, к целеполаганию, саморегуляции, осознанному принятию своего выбора и способности нести ответственность за него. Они адекватно реагируют на результаты своей деятельности и гибко адаптируются к изменению условий. Постоянно работают над собой, самосовершенствуются. Могут сосредоточиться на своих целях и добывают всё больше знаний, чтобы легче достичь их.

2. Выявлено, что студенты определяют важные события в своей жизни как результат собственных действий. Несут ответственность за происходящее и за своё развитие. Они придерживаются идеи, что сами добились всего хорошего, что было и есть в их жизни и могут рассчитывать на себя в достижении поставленных целей.

3. Наблюдается, что у студентов развивается субъективный контроль над негативными ситуациями, им не свойственно возлагать ответственность за отрицательные события, произошедшие в их жизни, на других людей. Они берут на себя ответственность за события в личной жизни, за собственную деятельность, отношения и здоровье.

4. Выявлено, что обучающиеся в условиях дистанционного образования управляют своей жизнью, успешно организуют собственную деятельность, выстраивают личные и профессиональные отношения. В своем прогрессе и развитии большее значение придают своей деятельности.

Заключение. В условиях обучения, которое в последнее время осуществляется в большей мере с использованием дистанционных технологий, развитие субъектных качеств учащегося является одной из главных задач. Отличительной чертой дистанционного обучения выступают ограниченные возможности для субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса. При низком исходном уровне субъектности учащегося его дальнейшее развитие как субъекта учебной и профессиональной деятельности становится проблематичным. Учащиеся, не обладающие достаточной степенью самостоятель-

ности, мотивации, стремлением к саморазвитию и личностному росту, не могут быть включены в такой образовательный процесс без «внешнего мотиватора».

Литература

1. Абульханова К.А. Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода // *Мир психологии*. – 2011. – № 1. – С. 22–32.
2. Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Индикаторы изучения феномена субъектности студента вуза // *КПЖ*. – 2012. – № 1 (91).
3. Ткачев В.Н., Бардынина В.А. Развитие субъектности студентов-психологов в учебно-профессиональной деятельности // *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*. – 2008. – № 1.
4. Юхта Н.М. «Феномен дистанционного образования» // «Открытое и дистанционное образование. «Сибирский открытый университет». Томский государственный университет, – 2017. – № 2 (66). – С. 13–16.
5. Prasetyawan Y. and Krismayani I. 'Distance learning information literacy: Undergraduate students experience distance learning during the COVID-19 setting'. *Information Development*. – 2021. – 37 (3). – P. 458–466.
6. Siemens G. 'Learning analytics and open, flexible, and distance learning'. *Distance Education*. – 2019. – 40 (3). – P. 414–418.
7. Traxler J. 'Distance Learning—Predictions and Possibilities'. *Education Sciences*. – 2018. – 8(1):35.

УДК 378

*В.Ю. Шурыгин, к.ф.-м.н., доцент,
Л.А. Краснова, к. п. н., доцент,
А.В. Дерягин, к. п. н., доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Елабуга, Россия*

ТРАНСФОРМАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Проблемы в системе образования, вызванные пандемией коронавируса, потребовали серьезных изменений в методах и средствах обучения. Это затронуло в той или иной мере все ступени образования, самые разные направления подготовки и дисциплины. Так, несмотря на достаточно высокий уровень развития интерактивных технологий в преподавании физики в вузе, вынужденный переход на дистанционное обучение потребовал их трансформации, направленной на сохранение необходимого качества обучения. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: анализ возможностей современных цифровых образовательных технологий и средств обучения для эффективной реализации различных видов занятий по физике в вузе, а также обоснование выбора конкретных инструментов и экспериментальная проверка их эффективности.

Методы исследования: теоретические методы – анализ предмета исследования и его особенностей на основе изучения научной и педагогической литературы, эмпирические методы по внедрению дополнительных элементов в разработанные ранее электронные образовательные курсы, апробации обновленных технологий в учебном процессе и анализу их эффективности. Исследование проводилось на базе Елабужского института Казанского федерального университета. В эксперименте приняли участие 56 студентов (2, 3 курс). **Выводы и рекомендации.** Полученные результаты показывают, что сочетание различных цифровых инструментов и технологий позволяет достаточно эффективно проводить лекционные, практические и лабораторные занятия по физике и электротехническим дисциплинам в дистанционном формате.

Ключевые слова: вуз, физика, интерактивные технологии, теоретический материал, решение задач, лабораторный практикум.

*V.Yu. Shurygin, PhD, Associate professor,
L.A. Krasnova, PhD, Associate professor,
A.V. Deryagin, PhD, Associate professor,
Kazan (Volga region) Federal University,
Elabuga, Russia*

TRANSFORMATION OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES OF TEACHING PHYSICS IN MODERN CONDITIONS

Abstract. *The problems in the education system caused by the pandemic COVID-19 required major changes in the methods and means of education. This affected, to one degree or another, all levels of education, various areas of training and disciplines. So, despite the rather high level of development of interactive technologies in teaching physics at the university, the forced transition to distance learning required their transformation, aimed at maintaining the required quality of education. Thus, **the purpose of the current research** is: to analyze the possibilities of modern digital educational technologies and teaching aids for the effective implementation of various types of physics classes at a university, as well as to substantiate the choice of specific tools and experimental verification of their effectiveness. **Research methods:** theoretical methods – analysis of the subject of research and its features based on the study of scientific and pedagogical literature, empirical methods for the introduction of additional elements in previously developed electronic educational courses, approbation of updated technologies in the educational process and analysis of their effectiveness. The study was conducted on the basis of the Yelabuga Institute of Kazan Federal University. The experiment involved 56 students (2nd, 3rd course). **Conclusions and Recommendations.** The obtained results show that the combination of various digital tools and technologies allows effectively conducting lectures, practical and laboratory classes in physics and electrical disciplines in a remote format.*

Keywords: *university, physics, interactive technologies, theoretical material, problem solving, laboratory workshop.*

Введение. В последние годы пандемия COVID-19 и периодический вынужденный переход на дистанционное обучение являются одними из наиболее существенных факторов, влияющих на изменения, происходящие в системе образования. Данные проблемы коснулись всех ступеней обучения по самым разным направлениям подготовки. Особенностью естественнонаучных дисциплин, в частности, физики, является то, что они связаны с широким использованием как теоретических, так и экспериментальных методов исследования различных свойств материи. Поэтому учебный процесс по физике в вузе предполагает не только изучение теоретического материала, но и практические занятия по решению задач, а также выполнение большого объема лабораторных работ. Основным инструментом при переходе на дистанционное и смешанное обучение в последнее время являются различные электронные системы управления обучением (Learning Management Systems, LMS). При этом подавляющее большинство российских вузов отдают предпочтение LMS Moodle. Широчайшие интерактивные возможности данной платформы неоднократно отмечались как отечественными [2], так и зарубежными авторами [6]. Основные элементы и методика использования электронных курсов в процессе изучения теоретического ма-

териала являются хорошо отработанными и традиционными. Дополнительного исследования требуют лишь отдельные моменты, связанные со спецификой изучения конкретной дисциплины. Однако реализация практических занятий [1] и работ лабораторного практикума [3] зачастую вызывают ряд существенных вопросов и проблем.

Цель исследования. Анализ возможностей современных цифровых образовательных технологий и средств обучения в процессе реализации различных видов занятий по физике в вузе, а также обоснование выбора конкретных инструментов и экспериментальная проверка их эффективности.

База исследования. В работе исследуется опыт кафедры физики Елабужского института Казанского федерального университета по использованию цифровых технологий в системе подготовки бакалавров, обучающихся по направлениям подготовки «педагогическое образование» и «профессиональное обучение (по отраслям)» в процессе изучения физики и электротехнических дисциплин. В исследовании приняли участие 56 студентов 2 курса отделения математики и естественных наук и 23 студента 3 курса инженерно-технологического отделения.

Методы исследования: теоретические методы, включающие анализ предмета исследования и его особенностей на основе изучения научной и педагогической литературы; эмпирические методы по разработке и внедрению дистанционных технологий в учебный процесс, а также анализ их эффективности с учетом учебных достижений студентов и результатов проведенного опроса и анкетирования.

Результаты исследования.

Начиная с 2014 года нами разработаны, внедрены в учебный процесс и активно используются для реализации смешанного обучения электронные образовательные курсы по всем разделам физики и ряду смежных дисциплин [4, 5]. Однако, в условиях пандемии и периодического вынужденного перехода на полностью дистанционное обучение возникла необходимость трансформации содержания курсов и методики их использования в учебном процессе.

Учебный процесс по физике в вузе предполагает три вида учебной деятельности, которые реализуются на теоретических, практических и лабораторных занятиях.

В качестве основного инструмента электронных курсов для изучения теоретического материала нами использовался элемент «Лекция». Он предполагает чередование небольших фрагментов теории и тестовых заданий для проверки степени их освоенности. В случае правильного ответа на вопрос система отправляет студента на следующую страницу элемента. При этом страницы с теоретическим материалом были максимально дополнены иллюстрациями, анимациями, видеофрагментами и т. п. Использование данных элементов электронных курсов, дополненное онлайн занятиями на платформе Microsoft Teams обеспечило достаточно эффективное изучение необходимого теоретического материала.

Для сохранения качества формирования умений и навыков студентов по решению задач в электронные курсы был добавлен ряд оригинальных элемен-

тов, включающих описание алгоритмов, методики, примеров решения задач, а также подборки индивидуальных заданий для самостоятельного решения. При этом широко использовались авторские анимированные презентации и видеоролики.

Наибольшие проблемы возникли при реализации лабораторных практикумов из-за оторванности студентов от реального экспериментального оборудования. Для преодоления данных трудностей нами были предприняты следующие действия. На первом этапе, в онлайн формате на площадке Microsoft Teams, была организована трансляция сборки электрических схем выполняемой лабораторной работы на реальном экспериментальном стенде. Студенты, также, в онлайн формате считывали показания приборов, заносили их в таблицы для последующей обработки результатов эксперимента и формулировки выводов. Недостатком такого подхода является то, что студенты лишены возможности выбора тех или иных компонентов измерительных приборов, а также самостоятельной сборки схемы.

На втором этапе, был проведен эксперимент по более полной реализации всех необходимых этапов выполнения лабораторного практикума. Основная идея заключалась в использовании систем автоматизированного проектирования (САПР) для реализации виртуальных лабораторных работ по электротехническим дисциплинам. Для проведения педагогического эксперимента выбор производился из наиболее доступных систем, таких, как OrCAD, AutoCAD, Multisim, KiCad и ряда других.

Опыт использования трансформированных, представленных в виде интерактивных технологий преподавания физики в дистанционном формате, был подвергнут всестороннему анализу. Было проведено сравнение учебных достижений студентов, обучающихся по данной методике и студентов, изучающих физику традиционными методами. Кроме этого было проведен анкетный опрос студентов непосредственно на площадке дистанционного обучения. Дело в том, что последняя версия LMS Moodle содержит такие элементы курса, как «Опрос», «Анкета» и «Анкетный опрос», которые очень удобны для проведения не слишком сложных и объемных педагогических исследований. Результаты ответов всех респондентов на каждый вопрос автоматически представляются в удобном наглядном виде. Участникам педагогического эксперимента предлагался ряд вопросов, направленных на выявление их личного независимого мнения о системе, формах, видах и направлениях проделанной работы в дистанционном формате. Из 56 участников эксперимента 47 студентов (83,92 %) высказали свое положительное мнение по реализации всех элементов данной технологии, а 9 студентов, что составило, примерно, – 16,07 % от числа всех опрошенных, отметили ряд отдельных недостатков.

В частности, анализ результатов эксперимента показал, что наиболее пригодной для учебных целей, на наш взгляд, является программа “Multisim 12.0” [7]. Это обусловлено, в первую очередь, наличием большего выбора компонентов для электрических схем и измерительного оборудования (мультиметры, осциллографы и т. д.). Кроме того, все элементы и приборы имеют внешний вид и системы управления точно такие же, как и реальные физические приборы. Это

позволяет максимально сблизить виртуальный и реальный эксперимент. Другими положительными моментами являются следующие показатели: доступность данной программы, малый вес и наличие русскоязычного интерфейса. Таким образом, при таком подходе студентам предоставляется возможность выбора необходимых компонентов и измерительных приборов для реализации той или иной лабораторной работы, а также самостоятельной сборки электрической схемы и проведения измерений, максимально приближенных к реальному эксперименту. Эффективность данной программы для реализации лабораторного практикума по электротехническим дисциплинам была отмечена всеми, без исключения, участниками педагогического эксперимента.

Заключение. Проведенное исследование по внедрению трансформированных интерактивных технологий в учебный процесс, анализ результатов опроса и анкетирования студентов позволяют сделать вывод о том, что современные цифровые инструменты при правильном их подборе и продуманном использовании позволяют достаточно эффективно реализовывать все виды учебной деятельности в процессе изучения физики и смежных дисциплин в дистанционном формате. Так, при проведении лекционных и практических занятий по курсу общей физики хороший результат показало совместное использование электронных образовательных курсов в LMS Moodle и онлайн трансляций на платформе Microsoft Teams. В рамках реализации лабораторного практикума по электротехническим дисциплинам наибольшую эффективность показала программа “Multisim 12.0”. Представляется, что результаты исследования могут быть использованы в учебном процессе вуза в условиях организации дистанционной и смешанной формы обучения по ряду естественнонаучных дисциплин.

Литература

1. Крутова И.А., Исмухамбетова А.С., Дергунова О.Ю. *Формирование у студентов методов решения основных задач теоретической механики в электронно-образовательной системе MOODLE // Современные проблемы науки и образования.* – 2020. – № 1. – С. 18. – DOI: 10.17513/spno.29511.
2. Медведева О.А. *Интерактивные возможности электронного учебного курса, разработанного на основе системы MOODLE // Педагогика. Вопросы теории и практики.* – 2019. – Т. 4, № 1. – С. 62–67.
3. Сабирзянов А.А. *Использование виртуальных лабораторных работ в дистанционном преподавании физики в период пандемии COVID-19 // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки.* – 2021. – №2. – 166–171. – DOI: 10.24412/2308-717X-2021-2-166-171.
4. Шурыгин В.Ю., Краснова Л.А. *Организация самостоятельной работы студентов при изучении физики на основе использования элементов дистанционного обучения в LMS MOODLE // Образование и наука.* – 2015. – № 8. – С. 125–139.
5. Krasnova L.A., Shurygin V.Y. *Blended learning of physics in the context of the professional development of teachers. International Journal of Technology Enhanced Learning.* – 2020. – V. 12, № 1. – P. 38–52.
6. Makruf I., Rifa'i A.A., Triana Y. *Moodle-based online learning management in higher education // International Journal of Instruction.* – 2022. – Vol. 15, № 1. – P. 135–152. – DOI: 10.29333/iji.2022.1518a.
7. NI Multisim URL: <https://www.ni.com/ru-ru/support/downloads/software-products/>

download.multisim.html#312060 (дата обращения: 03.03.2022).

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| <i>А.Г. Абдурахманов</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПАКЕТОВ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ..... | 3 |
| <i>Л.И. Адамян, Е.Б. Колосова, Е.И. Адамян</i> СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ГОСПИТАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ..... | 9 |
| <i>Ж.С. Айлауова, Ш.М. Майгельдиева, С.Г. Добротворская</i> ФОРМИРОВАНИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ И ПУТИ ЕГО РЕШЕНИЯ..... | 18 |
| <i>М.И. Алдошина, А.С. Фетисов</i> ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИДЕАЛА В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ..... | 26 |
| <i>Н.А. Александрова</i> ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ..... | 34 |
| <i>Е.Е. Алексеева</i> ДИВЕРСИФИКАЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ..... | 39 |
| <i>С.Н. Аллаярова</i> НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ УЗБЕКИСТАНА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОЙ ПАНДЕМИИ: ПРОБЛЕМЫ И ЭФФЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ..... | 46 |
| <i>Т.И. Анисимова, В.Л. Васильев</i> МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН-КУРСЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОФИЛЮ «ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»..... | 55 |
| <i>А.Д. Аскарров</i> МОНИТОРИНГ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ С ЦЕЛЬЮ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ | 59 |
| <i>Р.Р. Ахтариева, А.Р. Рахманова, Р.Р. Шапирова</i> ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ XXI ВЕКА У СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ..... | 72 |
| <i>Р.Ф. Ахтариева, А.Р. Рахманова, Е.В. Салимуллина, Р.Р. Шапирова</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ НАВЫКОВ XXI ВЕКА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... | 75 |
| <i>А.Р. Бакулина, А.Р. Дроздикова-Зарипова</i> ПРОФИЛАКТИКА PR-АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ..... | 81 |
| <i>Т.А. Баклашова</i> КЛИНИКАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ..... | 90 |

| | |
|---|-----|
| <i>Т.Н. Банщикова, М.Л. Соколовский</i> | |
| ОСОЗНАННАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ В СИСТЕМЕ ЛИЧНОСТНЫХ ПРЕДИКТОРОВ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ: КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ..... | 97 |
| <i>А.Г. Бермус</i> | |
| ПРОЕКТИВНАЯ МОДЕЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ДИСКУРС В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ «ПОСТКОВИДНОГО МИРА»..... | 105 |
| <i>А.С. Бея</i> | |
| ПРОБЛЕМА ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ НОО..... | 113 |
| <i>С.У. Бичурина, Р.М. Кадырова</i> | |
| ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА..... | 120 |
| <i>Е.В. Богданова</i> | |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ EDUTAINMENT В ПОДГОТОВКЕ ВОЖАТЫХ..... | 129 |
| <i>Т.Н. Бочкарева, А.Р. Гапсаламов, В.Л. Васильев</i> | |
| АДАПТАЦИЯ РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ К ВНЕШНИМ ВЫЗОВАМ..... | 136 |
| <i>М.А. Бурова, Е.Ю. Фадеев</i> | |
| ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОВЕНЬ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ ПО РАЗДЕЛУ ФИЗИКИ «МЕХАНИКА»..... | 142 |
| <i>С.С. Быкова, Е.В. Змеева, Е.А. Кувалдина</i> | |
| ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ РОБОТОТЕХНИКИ..... | 147 |
| <i>А.Ю. Васенина</i> | |
| ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ..... | 153 |
| <i>Л.А. Воронина</i> | |
| РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗНИЦЫ УРОВНЯ ОБУЧЕННОСТИ КОРЕЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ В ОЧНОМ И ГИБРИДНОМ ФОРМАТАХ..... | 159 |
| <i>Н.Г. Гаврилова, Е.Г. Хрисанова</i> | |
| ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА..... | 166 |
| <i>Ф.С. Газизова, Р.Ф. Миннуллина, Т.Н. Галич, А.Р. Нуриева</i> | |
| ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА КОНТЕНТОМ STEAM-ТЕХНОЛОГИЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО КРУЖКА..... | 173 |
| <i>А.З. Гайфуллина</i> | |
| ПРАКТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ..... | 181 |

| | |
|---|-----|
| <i>Э.З. Галимуллина</i> | |
| ПРЕДМЕТНАЯ ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПЕДАГОГА И ЕЕ КОМПОНЕНТЫ..... | 189 |
| <i>Г.И. Гарнаева, Э.И. Низамова, Е.Ю. Фадеева, Э.Д. Шигапова</i> | |
| ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ (ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ) ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ С ПОЗИЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА..... | 193 |
| <i>М.С. Гончарова</i> | |
| ЦИФРОВЫЕ И МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНОЙ НАУКЕ, ТВОРЧЕСТВЕ И ОБРАЗОВАНИИ..... | 204 |
| <i>Ю.А. Гуркина</i> | |
| МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МОДУЛЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ..... | 210 |
| <i>Г.И. Давыдова, Е.В. Моцовкина, Л.О. Проботюк</i> | |
| РАЗВИТИЕ ИНТЕГРАЛЬНОЙ Я-СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ФИЗКУЛЬТУРНО- ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ..... | 217 |
| <i>А.Н. Дахин, Б.О. Майер</i> | |
| МАТЕМАТИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ..... | 222 |
| <i>Д.П. Даянова, Т.В. Сорокина</i> | |
| РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ..... | 226 |
| <i>В.В. Державина, С.А. Сизая</i> | |
| НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ РОДНОЙ (РУССКОЙ) ЛИТЕРАТУРЫ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 231 |
| <i>А.В. Дьячкова О.Н. Томюк, Л.И. Кулькова</i> | |
| ВНЕДРЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ПРОДУКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ НА ПРИМЕРЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ..... | 236 |
| <i>Дэн Тао</i> | |
| ОНЛАЙН-ПРЕПОДАВАНИЕ В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ В ПЕРИОД НОВОЙ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ COVID-19..... | 244 |
| <i>Л.М. Закирова</i> | |
| СУБЪЕКТИВНОЕ КАЧЕСТВО ЖИЗНИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ..... | 249 |
| <i>А.И. Замалиева</i> | |
| ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19..... | 254 |
| <i>Л.В. Занина, О.В. Иващенко, И.О. Миноцкая</i> | |
| ФЕНОМЕН «ВОССТАНОВИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» КАК ВОПЛОЩЕНИЕ НОВЫХ ЦЕЛЕВЫХ ОРИЕНТИРОВ В ПЕДОБРАЗОВАНИИ..... | 258 |

| | |
|--|-----|
| <i>Л.М. Захарова, С.Ю. Канина, Ю.В. Пурскалова, Т.А. Чибисова</i> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 267 |
| <i>М.А. Захарова</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: СОХРАНЕНИЕ ТРАДИЦИЙ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ..... | 273 |
| <i>Н.Н. Калацкая, Р.А. Валеева, А.Р. Дроздикова–Зарипова, В.Г. Закирова, Л.А. Камалова, И.В. Хаирова, А.И. Шамсутдинов, А.Р. Гараева, Я.Е. Луканова, Л.Р. Сафиуллина, А.Р. Нурмухаметова, З.В. Гасанова</i> ШКОЛЬНО-УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ПАРТНЕРСТВО В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ..... | 280 |
| <i>Л.А. Казакова</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19..... | 289 |
| <i>Г.Н. Касимова</i> ПРАКТИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ УСТРОЙСТВ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ..... | 295 |
| <i>Т.Б. Киселева, И.А. Горбенко</i> ДИНАМИКА УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА ФОНЕ ПАНДЕМИИ COVID-19..... | 299 |
| <i>М.М. Книсарина, Г.С. Жумалиева, А.М. Макашева, Ж.Б. Бекенжан</i> СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ: РОЛЬ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА..... | 305 |
| <i>О.В. Коломиец</i> ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ..... | 313 |
| <i>Е.В. Коломийченко, К.А. Бабиянц</i> ОСОБЕННОСТИ КОРОНАВИРУСНОЙ САМОИЗОЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ..... | 317 |
| <i>Э.П. Комарова, А.С. Фетисов, В.А. Федоров, О.П. Полухина</i> ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В ВУЗЕ..... | 324 |
| <i>А.Н. Коноплева, Т.Ю. Черкесов, Е.В. Карданова, Н.Е. Ачиева</i> ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ COVID-19 НА ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ ЮНЫХ ВОЛЕЙБОЛИСТОВ 11–12 ЛЕТ..... | 333 |
| <i>А.А. Коньрова, Ж.Д. Жукешева, Р.А. Валеева</i> К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ НЕКОТОРЫХ АСПЕКТОВ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ..... | 339 |

| | |
|--|-----|
| <i>Ю.В. Красавина, Е.П. Пономаренко, О.В. Жуйкова</i> ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРЕДСТАВЛЕНИЮ ИНФОРМАЦИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ СТУДЕНТОВ..... | 345 |
| <i>А.В. Краснова, Р.А. Валеева</i> СОДЕРЖАНИЕ И КОМПОНЕНТЫ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА | 350 |
| <i>Ф.М. Кремень, С.А. Кремень</i> ВЫБОР ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ ВЫПУСКНИКАМИ ШКОЛ В УСЛОВИЯХ ПРОДОЛЖАЮЩЕЙСЯ ПАНДЕМИИ COVID -19..... | 355 |
| <i>В.В. Кузнецова, М.В. Дремин, Е.В. Лукин</i> ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА ПРИ РАЗРАБОТКЕ ДИСТАНЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ..... | 362 |
| <i>А.В. Лаврентьева</i> ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ КУРЯЩИХ И НЕКУРЯЩИХ УЧАЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ..... | 368 |
| <i>К.А. Лангуев, Е.В. Лангуева</i> СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ У МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ | 376 |
| <i>Е.В. Лёвкина, И.В. Кузина, В.Ф. Миронычева, Н.В. Федосеева</i> ЦИФРОВЫЕ СЕРВИСЫ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОСНОВЫ И ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ..... | 381 |
| <i>Е.В. Литвиненко, Л.Л. Салехова</i> ПРИМЕНЕНИЕ БЛОГА В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА..... | 386 |
| <i>О.Б. Лобанова, Д.Д. Бурушкин</i> ПРИБЛИЖЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ ПОСРЕДСТВОМ МУЛЬТКЛУБА..... | 393 |
| <i>Е.М. Любимова, Э.З. Галимуллина</i> СИСТЕМА ЦИФРОВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА..... | 399 |
| <i>О.А. Любичка</i> ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД COVID-19 В ИСПАНИИ..... | 407 |
| <i>С.В. Мамаджанова</i> ВИРТУАЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ОСОБЕННОСТИ И МЕТОДИЧЕСКАЕ ПРОБЛЕМЫ В ЕЁ ПРОЕКТИРОВАНИИ..... | 415 |
| <i>И.Н. Медведева, О.А. Рябова</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ..... | 421 |

| | |
|---|-----|
| <i>О.А. Медведева, М.И. Хаматянов, И.Р. Гиматов, Е.И. Сайфутдинова</i> ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА..... | 427 |
| <i>А.И. Мезенцева, А.Г. Михайлова</i> СОВРЕМЕННЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА..... | 431 |
| <i>Г.Г. Мингазова</i> КОНТЕКСТНЫЙ ФОРМАТ ПЕРЕДАЧИ ИНФОРМАЦИИ НА УРОКАХ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН..... | 436 |
| <i>В.А. Миннахметова</i> СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ..... | 441 |
| <i>О.И. Михайленко, В.Л. Лесев, Р.Х. Багова</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ (НА ПРИМЕРЕ КАБАРДИНО-БАЛКАРСКОЙ РЕСПУБЛИКИ)..... | 447 |
| <i>А.А. Моисеева, И.А. Савченко</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У УЧИТЕЛЕЙ В СЛОЖНОЙ ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ..... | 453 |
| <i>Е.В. Мокеева, А.Р. Рахманова, Е.Ю. Фадеева, Г.Р. Юнусова</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ..... | 460 |
| <i>М.А. Морозова, Г.А. Попова, С.А. Марусейцев</i> КАК ПАНДЕМИЯ И ЕЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ПОВЛИЯЛИ НА ФИЗИЧЕСКУЮ АКТИВНОСТЬ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА..... | 468 |
| <i>О.П. Морозова</i> ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ..... | 473 |
| <i>В.Н. Мошкин</i> СТРУКТУРА БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ..... | 481 |
| <i>Ф.Б. Мулюков</i> ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРИЧИН И КРИМИНОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ПРЕСТУПНОСТИ МОЛОДЕЖИ И НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19..... | 490 |
| <i>Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова</i> ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 498 |

| | |
|--|-----|
| <i>Р.С. Наговицын, А.Н. Сопин, Т.Ф. Наговицына</i> ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ НА ОСНОВЕ РАЗЛИЧНЫХ АЛГОРИТМОВ МАШИННОГО ОБУЧЕНИЯ И НЕЙРОННЫХ СЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ORANGE..... | 505 |
| <i>Л.А. Нефедьев, Г.И. Гарнаева, Э.И. Низамова, Э.Д. Шигапова</i> ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ХОДЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ..... | 513 |
| <i>Л.Н. Нугуманова, д.п.н., доцент, Г.А. Шайхутдинова</i> КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН..... | 521 |
| <i>Н.В. Польшанная, Н.С. Ахтаева</i> СТРЕСС И ОСОЗНАННОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ. | 528 |
| <i>Л.В. Попова, М.М. Пикуленко, И.П. Таранец</i> ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ: ЧТО ТРЕБУЕТСЯ УЧИТЕЛЯМ?..... | 532 |
| <i>Е. В. Робустова, И. К. Щербакова, Н. М. Люкина</i> ПРОБЛЕМЫ И РИСКИ ФОРСИРОВАННОЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19..... | 539 |
| <i>Л.Н. Рулиене, Т.В. Сидорова, Б.Ц. Цыдыпов</i> СТУДЕНЧЕСКИЙ РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК МОДЕЛЬ ИНФОРМАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 544 |
| <i>Ф.М. Сабирова, Т.И. Анисимова, О.В. Шатунова</i> ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ: ОПЫТ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА..... | 553 |
| <i>Э.Ш. Салимзянова, Ж.К. Исаева</i> ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ COVID-19: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ИНСТИТУТА ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ МЕДИЦИНЫ И БИОЛОГИИ КАЗАНСКОГО (ПРИВОЛЖСКОГО) ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА)..... | 557 |
| <i>Н.Р. Салихов, А.И. Зиятдинова, О.Ю. Кузнецова, И.А. Михайлова</i> ПРОФИЛАКТИКА ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ..... | 562 |
| <i>А.С. Сидоренко, О.М. Тимофеева</i> ВНЕДРЕНИЕ КОМПОНЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ..... | 569 |
| <i>И.А. Соколов, А.Б. Серых, Л.В. Волнянская</i> КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ..... | 575 |

| | |
|---|-----|
| <i>И.А. Стеценко</i> | |
| ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОНТЕНТ ОБОГАЩЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ: РЕФЛЕКСИЯ И ОРИЕНТИРЫ..... | 582 |
| <i>Т.М. Трегубова, А.С. Кац</i> | |
| ПАНДЕМИЯ КАК ФАКТОР УСКОРЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ..... | 585 |
| <i>И.В. Ускова</i> | |
| ТРАНСФОРМАЦИЯ УЧЕБНОГО ЗАДАНИЯ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ПОД ВЛИЯНИЕМ ПАНДЕМИИ COVID-19..... | 589 |
| <i>П.Н. Устин, Ф.М. Гафаров, Т.Б. Алишев, А.Р. Халфиева</i> | |
| К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЗАКРЫТИЯ ШКОЛ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19..... | 597 |
| <i>М.С. Утегенова, Г.Ф. Биктагирова, Г.К. Шолпанкулова</i> | |
| МОТИВАЦИЯ КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ..... | 600 |
| <i>А.А. Фахрутдинов, Г.Ф. Шакирова</i> | |
| МЕЖПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ У ПОДРОСТКОВ С МАТЕМАТИЧЕСКИМИ СПОСОБНОСТЯМИ..... | 608 |
| <i>Л.И. Фшман, Е.Г. Гуреева</i> | |
| ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 616 |
| <i>Р.Ф. Шайхелисламов, Л.Э. Мингалиева</i> | |
| О РЕЗУЛЬТАТАХ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ ОЦЕНКИ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ..... | 621 |
| <i>Р.Ф. Шайхелисламов</i> | |
| МОДЕРНИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНКУРЕНЦИИ..... | 628 |
| <i>Р.Н. Шамсутдинов, Л.Х. Кадырова</i> | |
| СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ: ИНФОРМАЦИОННЫЙ ШУМ ИЛИ ТРЕНИРОВКА ВИЗУАЛЬНОГО ЯЗЫКА?..... | 633 |
| <i>М.Т. Шумейко, Е.О. Шишова</i> | |
| РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОЧНОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 638 |
| <i>В.Ю. Шурыгин, Л.А. Краснова, А.В. Дерягин</i> | |
| ТРАНСФОРМАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ | 645 |

*Электронное научное издание
сетевого распространения*

**ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ
И СОХРАНЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ УЧИТЕЛЯ В XXI ВЕКЕ**

**Сборник научных трудов
VIII Международного форума по педагогическому образованию**

Часть II

Компьютерная верстка
Т.В. Уточкиной

Подписано к использованию 04.10.2022.
Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Усл. печ. л. 38,9. Заказ 12/9

Издательство Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужи́на, 1/37
тел. (843) 206-52-14 (1705), 206-52-14 (1704)