

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Институт психологии и образования**

**ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРИОРИТЕТЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ЭПОХУ ТРАНСФОРМАЦИЙ, ВЫБОРА И ВЫЗОВОВ**

**VI Виртуальный Международный форум
по педагогическому образованию**

Сборник научных трудов

Часть III



КАЗАНЬ

2020

УДК 37
ББК 74
П27

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 **Г.Ф. Биктагирова**;
научный сотрудник **Д.К. Бисимбаева**;
научный сотрудник **Е.В. Бусыгина**;
научный сотрудник **В.В. Искру**;
научный сотрудник **К.А. Завьялова**;
научный сотрудник **Е.Ю. Семенова**;
научный сотрудник **Э.И. Фатхулова**

П27 **Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: VI** Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. III. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – 316 с.

ISBN 978-5-00130-358-9
ISBN 978-5-00130-361-9

Сборник включает научные статьи участников VI Виртуального Международного форума по педагогическому образованию, который проходил в Казанском федеральном университете с 27 мая по 9 июня 2020 г. В ходе форума были проведены международные научно-практические конференции «Информатизация и цифровизация в педагогическом образовании», «Педагогическое образование в интересах социальной справедливости, равенства и культуросообразной педагогики», «Глобальные тенденции и перспективы билингвального и языкового образования в подготовке учителя».

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 978-5-00130-358-9
ISBN 978-5-00130-361-9

© Издательство Казанского университета, 2020

*Т.И. Зеленина, д. ф. н., профессор,
А.Н. Утехина, д. п. н., профессор,
Удмуртский государственный университет, г. Ижевск,
Л.Б. Бубекова, к. ф. н., доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга
Я.Р. Хайдаров, к. ф. н., доцент,
Кемеровский государственный университет,
г. Кемерово, Россия*

КОНЦЕПЦИЯ, СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОДВИЖЕНИЯ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РОССИЙСКИЙ ОПЫТ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты и перспективы сетевого взаимодействия лабораторий, отражающие конвергенцию инновационных технологий в продвижении мультилингвального образования в России. Авторы приходят к выводу о необходимости создания теоретической базы языкового образования и воспитания в поликультурном обществе и продвижения непрерывного мультилингвального образования в России (соизучение языков и лингвокультур, связанное с формированием этнокультурной самоидентичности и национальным самосознанием) от дошкольного возраста до профессиональной переподготовки посредством сетевого взаимодействия образовательных организаций.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, международные научные лаборатории, мультилингвальное образование, конвергенция технологий.

*T.I. Zelenina, Doctor,
A.N. Utekhina, Doctor, Udmurt State University,
L.B. Bubekova, PhD, Associate Professor,
Federal (Volga region)Kazan University, Yelabuga,
Ya.R. Khaidarov, PhD, Associate Professor,
Kemerovo State University, Kemerovo, Ruassia*

THE CONCEPT, CONTENT AND TECHNOLOGIES OF MULTILINGUAL EDUCATION PROMOTION: RUSSIAN EXPERIENCE OF NETWORKING

Abstract. The paper considers the results and prospects of research laboratories' networking, which reflect the convergence of innovative technologies in promoting multilingual education in Russia. The authors conclude that there is a need for creating a theoretical basis for language education and upbringing in a multicultural society and the need for promoting the idea of continuous multilingual education in Russia (co-studying of languages and cultures, connected with the formation of an ethnocultural self-identity and national self-awareness) from pre-school age till the time of professional retraining through the networking of educational institutions.

Keywords: networking, international research laboratories, multilingual education, convergence of technologies.

Введение

XXI век – век мультикультурализма и полилингвизма. Владение двумя и более языками становится требованием времени. Регулярные нововведения в сфере науки и образования касаются в том числе мультилингвального образования. Такой подход продиктован вызовами современного

непредсказуемого мира, для которого американскими психологами было введено в научный оборот особое понятие – VUCA, что означает: volatility (нестабильность), uncertainty (неопределенность), complexity (сложность); ambiguity (неясность, двусмысленность) [4]. Продвижение технологий мультилингвального образования невозможно без консолидации усилий представителей образовательных организаций, занимающихся технологиями поликультурного образования в России и за ее пределами.

В Европейских странах уже давно столкнулись с проблемой многонациональных и разновозрастных классов в школе и в системе дополнительного образования. Именно там необходимость консолидации усилий привела к появлению Международного методического совета по многоязычию и межкультурной коммуникации, объединяющего на данный момент специалистов в области языкового образования из 45 стран мира [7]. При поддержке и координации этого Методсовета в октябре 2014 года в России был создан центр компетенций в виде головной лаборатории при Елабужском институте Казанского федерального университета, объединившей международные лаборатории с распределенным участием в разных регионах России и зарубежья [9]. Среди партнеров – Пирейский Государственный Университет в г. Афины (Греция), Балтийская международная академия в г. Рига (Латвия), Прешовский университет в Прешове (Словакия), Институт русистики Философского факультета в Словакии, Каракалпакский государственный университет им. Бердаха (Узбекистан), Университет им. Юрия Добрилы в г. Пула (Хорватия), Хорватская ассоциация преподавателей русского языка и литературы, Университет им. Масарика в г. Брно (Чехия), Актюбинский университет им. С. Баишева (Казахстан) АО и Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» (Казахстан), Удмуртский государственный университет, Башкирский государственный университет. Научным руководителем сетевых лабораторий стала Е.Л. Кудрявцева, известный специалист в области билингвизма и образовательных технологий, эксперт федерального реестра научно-технической сферы РФ, отв. секретарь Правления Международного методического совета по многоязычию и межкультурной коммуникации. Такая консолидация усилий предоставила ученым возможность взаимодействия «на равных» с учетом интересов и области решаемых задач, компетентностной специфики, уже имеющихся разработок.

Заметную роль в сетевом взаимодействии играет мультилингвальное образование, в рамках которого осуществляются разные виды деятельности (научно-исследовательская, научно-дидактическая, проектная, апробация и внедрение продуктов, совместные публикации, организация мероприятий) в разных возрастных группах. Каждый из партнеров имеет свой опыт в этих сферах, что позволяет нам разрабатывать Концепцию мультилингвального образования.

Основная часть. Современная система российского языкового образования акцентирует внимание на изучении одного иностранного языка, сокращая количество часов на изучение государственного (русского) и второго иностранного языков, не говоря уже о языке нации, доминирующей в той или

иной республике. Представляется, что одним из способов развития языкового образования может стать создание мультилингвального образовательного пространства.

Степень изученности. Знакомство с терминологическим аппаратом мультилингвального образования связано с рядом объективных трудностей, так как, учитывая молодость данного направления, как в теоретическом, так и в прикладном аспектах, понятийный аппарат исследований, связанных с мультилингвальными процессами в образовании, находится в стадии формирования. Для систематизации понятийного аппарата представляется важным различать мультилингвальное образование и мультилингвальное обучение. О мультилингвальном образовании говорят при обсуждении общих целей, уровней реализации и методологии соизучения разных языков. А мультилингвальное обучение, как более узкое понятие, включает вопросы процесса его организации в рамках конкретной модели.

Следует отметить, что в российской образовательной системе термин «мультилингвальное обучение / образование» не является синонимом термину «поликультурное образование», но и четко не противопоставляется ему, что также свидетельствует о молодости данного направления лингводидактики. С другой стороны, данный факт является показателем глубокой взаимосвязи поликультурного и мультилингвального образования. Осваивая каждый новый язык, человек расширяет не только свой кругозор, но и границы своего мировосприятия и мировоззрения, что повышает его способность и готовность к адекватному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения. и двух

В зарубежной литературе данное направление рассматривается под разными терминами, например: *multicultural education* (M.O. Bassegy), *diversity education* (H.M. Miller), *multilingual education* (W.E. Piland, Sh. Hess, P.K. Powers), *bilingual education* (C. Baker) и др., что также свидетельствует о начальном этапе исследований по данной проблематике [3: 16–17].

Появлению разнообразных моделей мультилингвального образования на рубеже XX–XXI вв. способствовали две взаимосвязанные тенденции развития языков. С одной стороны, наблюдается большое языковое разнообразие картины мира. По данным ученых, 70 % населения Земли в той или иной степени владеют двумя или более языками. С другой стороны, все заметнее тенденция к языковой унификации, связанная с процессом глобализации мировой экономики. По оценке экспертов Совета Европы, глобализация лишает мир языкового разнообразия и является угрозой культурному наследию, так как в результате глобализации 90 % языков мира находятся под угрозой исчезновения [1].

Исследования психологов, психолингвистов, педагогов свидетельствуют об огромном личностно формирующем потенциале мультилингвального образования. Результаты исследований, проводимых в разных странах мира, показывают, что двуязычие / многоязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении анализировать, обсуждать и убеждать, сообразительности, быстроте реакции, математических навыках, логическом мышлении [5: 71–73]. Многоязычные дети способны к преодолению

национальных стереотипов, менее конфликтны, не так резко судят о конфликтных ситуациях политического характера, чем их монолингвальные сверстники. Они контактнее и легче выполняют виды деятельности, требующие совместных усилий [12: 481].

Анализ степени разработанности вопросов **моделирования** мультилингвального образовательного пространства показывает, что в российском образовании идет процесс становления нескольких моделей, среди которых следует отметить такие как: обучение второму иностранному языку в системе школьного и вузовского образования (Б.А. Лапидус, И.Л. Бим, Л.В. Садомова, Э.И. Соловцова и др.); обучение на билингвальной основе (Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, Е.В. Мусницкая, Н.Н. Нечаев и др.); этнолингводидактика (И.А. Арабов, З.Б. Абдуллаева, Н.В. Барышников, З.В. Корнаева, В.А. Власов и др.); обучение иностранным языкам на основе методики национально-языковой ориентации (В.Н. Вагнер); одновременное преподавание нескольких родственных языков (Я.Р. Хайдаров); обучение второму языку (С. Baker, А.С. Маркосян и др.).

Каждая из моделей имеет свои особенности. Однако четкое разграничение между ними провести сложно, так как практика мультилингвального образования свидетельствует об их взаимодополняемости. Общим для всех моделей мультилингвального образования является учет интерферирующего влияния ранее изученных языков на новый язык обучения, поиск путей использования нового языка для усиления когнитивного развития обучающихся.

Завершая общий обзор вопросов мультилингвального образования, следует еще раз подчеркнуть, что, при всем различии подходов к процессу усвоения учащимися нескольких языков данное направление возникло как реакция передовой общественности на глобализацию экономического, культурного и образовательного пространства. Мультилингвальное образование имеет важнейшую миссию – сохранение языкового и культурного разнообразия мира [3: 17–29].

Необходимость разработки Концепции мультилингвального образовательного пространства обусловлена несколькими факторами: во-первых, потребностью в качественном изменении системы обучения языкам; во-вторых, осознанием важности социокультурного сохранения миноритарных народов как ключевого звена культурного пространства России. Процесс «обрусения» российского народа приведет к его культурному обеднению, к потере национального колорита; в-третьих, к стремительно развивающейся «англомании», которая через несколько десятилетий может привести к тому, что общество будет стоять перед проблемой сохранения в России не только национальных языков, но и государственного – русского – языка. Эта тенденция отрицательно сказывается также на изучении других иностранных языков. Данная проблема давно привлекает к себе внимание не только ученых, но и прогрессивной общественности, поэтому вопрос о сохранении языков неоднократно поднимался в правительстве РФ и на уровне республик. Так, еще в 1994 году в Удмуртии была запущена «Государственная программа сохранения

и развития удмуртского языка и языков народов, компактно проживающих в Удмуртской Республике», затем в 2016 году вступила в силу государственная программа Удмуртской Республики «Этносоциальное развитие и гармонизация межэтнических отношений», срок реализации которой заканчивается в 2020 году. Подобная программа «Сохранение и развитие государственных языков Республики Башкортостан и языков народов Республики Башкортостан» действует с 2019 по 2024 годы и в Башкортостане.

В Татарстане в 2014 году вступила в силу государственная программа «Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014–2022 годы». В рамках этой программы большое внимание уделяется полилингвальному обучению. Всего в Татарстане к 2022 году планируется создать шесть полилингвальных комплексов, структура которых объединит все уровни общего образования, включая дошкольную ступень: два комплекса откроются в Казани, по одному – в Альметьевске, Набережных Челнах, Нижнекамске, Елабуге. Работа над этими комплексами будет разделена на три этапа. Первый подразумевает проект «Адымнар – путь к знаниям и согласию», который реализуется в Казани в 2019–2020 годах. Принципиальным отличием образовательного процесса в школах нового типа должно быть активное использование трех языков: русского, татарского и английского. Философская концепция школы заключается в сохранении национальной идентичности представителей любых народов, поэтому большое значение придается комплексному изучению художественной культуры представителей различных национальностей, проживающих на территории Татарстана, посредством интеграции дисциплин гуманитарного блока, включая музыку, литературу, театр, изобразительное искусство [6].

Целью Концепции является построение мультилингвального образовательного пространства для формирования и развития многоязычной личности, владеющей универсальными и профессиональными компетенциями конструктивного сотрудничества в межличностной и межкультурной коммуникации.

Для реализации цели Концепции многоязычия нами используется комплекс теоретических и эмпирических **методов**: теоретический анализ философской, лингвистической, этнолингвистической, социолингвистической, психолого-педагогической, психолингвистической отечественной и зарубежной литературы; системно-структурный анализ учебных планов и программ, учебников и учебных пособий; метод экспертных оценок; экспериментальные методы (констатирующий и формирующий эксперименты); наблюдения, опрос, анкетирования, тестовые испытания; статистические методы обработки данных эксперимента исследований; анализ передового опыта российских и зарубежных преподавателей разных ступеней обучения; ретроспективный анализ собственной педагогической деятельности.

Для реализации идей Концепции многоязычия нами определены следующие **этапы продвижения** мультилингвального образования:

- 1) разработка дидактических основ системы мультилингвального образования;
- 2) разработка экспериментальных моделей системы мультилингвального

образования; 3) внедрение системы мультилингвального образования; 4) диагностика эффективности внедренной системы мультилингвального образования; 5) обобщение и анализ результатов внедрения Концепции многоязычия.

Проектирование мультилингвального образовательного пространства. Мультилингвальное образовательное пространство отражает взаимосвязь разных отношений в обществе: межнациональных, межличностных, социальных, этических и т. д. Центральным понятием можно рассматривать иноязычное и межкультурное образование, определяющее смысл или идею самого пространства, охватывающего как образовательный, так и учебно-воспитательный процессы.

Для того чтобы мультилингвальное образовательное пространство способствовало модернизации языкового образования, необходимо определить **методологию** его проектирования.

Методологическими основами проектирования мультилингвального пространства служат системный, культурологический, интегративный, личностно-ориентированный, аксиологический, проблемный и компетентностный подходы. Концептуально обоснованное, структурированное в соответствии с логикой соизучения языков и культур содержание мультилингвального образования включает последовательное учебное освоение языкового и культуроведческого содержания на разных образовательных ступенях: дошкольной – школьной – вузовской – послевузовской.

Педагогические технологии реализации содержания мультилингвального образования строятся на основе интеграции диалогового, проектного методов обучения и приемов развития критического мышления через чтение и письмо культуроведчески-ориентированных текстов, использующихся в условиях активизирующего межкультурного общения. Инновационные технологии представлены как последовательно организованные педагогические действия, которые предусматривают взаимосвязанную и четко скоординированную деятельность преподавателей и обучающихся с учетом индивидуальных особенностей в процессе подготовки, написания и реализации исследовательских проектов. На технологических этапах обучающиеся включаются во взаимодействие с языковыми, речевыми и культуроведческими материалами в ходе выполнения познавательных-поисковых, познавательных-исследовательских, контрастивно-сопоставительных, проблемных, культуроведчески-ориентированных проектов.

Результативно-целевой основой является овладение обучающимися межкультурной компетентностью как совокупностью ключевых компетенций: лингвокультуроведческой компетенцией, предполагающей языковую и речевую грамотность и культуроведческую осведомленность; когнитивной компетенцией, предполагающей использование изучаемых языков в качестве инструмента познания иной лингвокультуры на разных уровнях владения; эмоционально-оценочной компетенцией, свидетельствующей о проявлении доброжелательного отношения и толерантности к представителям других лингвокультур; поведенческой компетенцией, выражающей адекватное

использование системы языковых и речевых знаний, норм в ситуациях межнационального взаимодействия.

Созданная Концепция мультилингвального образования требовала ее апробации, т. е. разработки **технологии продвижения**. Благодаря сетевому взаимодействию это становится реальностью. Представим наш многолетний опыт. В настоящее время головная сетевая лаборатория «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» Елабужского института КФУ (рук. доц. Л.Б. Бубекова) имеет ряд запатентованных продуктов интеллектуальной собственности, среди которых технология перспективного (иммерсионного) чтения с этнокультурной доминантой «Сказкотекста», модульные полифункциональные междисциплинарные игровые технологии (игротекста «Дети Мира»), комплексный образовательный психолого-педагогический ресурс «Календарь-портфолио дошкольника», комплексный образовательный психолого-педагогический ресурс «Компетентностное портфолио XXI века», Комплексное диагностическое тестирование би- и полилингвов 3–14 лет и другие разработки, прошедшие международную апробацию и готовые к внедрению.

Более чем 30-летний опыт раннего языкового образования имеет Удмуртский государственный университет, что послужило основой теоретических разработок для мультилингвального образования таких ученых-практиков, как проф. А.Н. Утехина [10], проф. Т.И. Зеленина [2], доц. Л.М. Малых, доц. А.В. Жукова [3], активных участников сетевой лаборатории «Многоязычие и межкультурная коммуникация». В течение 11 лет ежегодно проводится научно-образовательный форум «Международная неделя многоязычия в Удмуртском государственном университете», ставший дискуссионной площадкой для специалистов в области языкового, в том числе мультилингвального, образования и поликультурного воспитания, где традиционно представляется опыт сетевого взаимодействия лабораторий. В 2020 г. в рамках Форума успешно прошла апробацию авторская методика одновременного изучения трех романских языков ученого Кемеровского государственного университета, переводчика и полиглота Я.Р. Хайдарова [11]. Экспертами выступили студенты и преподаватели Института языка и литературы УдГУ и Елабужского института КФУ.

Важным направлением Концепции мультилингвального образования является социальная работа и просветительская деятельность. Проф. Л.К. Мазунова, руководитель сетевой лаборатории «Диагностирование и психолого-педагогическое сопровождение одарённости» БашГУ, неоднократно становилась координатором различных грантов просветительской направленности. В настоящее время реализуется грантовый проект Главы Башкортостана Радия Хабирова «Кольцо жизни: от устья к истоку – модель образования длиной в жизнь, объединяющая общими интересами две группы социально незащищённых россиян – детей детских домов и пенсионеров. Обучение проводится в игровой форме. Все игры в рамках проекта формируют навыки, умения и компетенции для жизни в быстро меняющемся мире XXI века [8].

Таким образом, созданная за 6 лет развитая сеть Международных лабораторий с распределенным участием получила мощные положительные **результаты** взаимовыгодного и взаимообогащающего сотрудничества, становясь лидером в конвергенции междисциплинарных инновационных образовательных технологий.

Литература

1. 90 % языков мира – под угрозой исчезновения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.languages-study.com/90percent.disappear.html>.

2. Концепция проектирования мультилингвального образовательного пространства: программа / Т.И. Зеленина, А.Н. Утехина, Л.М. Малых, А.Н. Мифтахутдинова; Удм. гос. ун-т. – Ижевск, 2010. – 24 с.

3. Малых Л.М., Жукова А.В. и др. Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе (на базе общеобразовательного учреждения): коллективная монография. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 208 с.

4. Мир VUCA и подходы выживания в нем [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bestology.ru/blog/management/vuca.htm> (дата обращения: 09.03.2020).

5. Мир языков. Обзор языков мира. Words and Worlds. World Languages Review / пер. с англ. и ред. Н.С. Бадмаевой и Т.Н. Богрдаевой и др. – Элиста: КалмГУ, 2006. – 440 с.

6. Перспективы развития полилингвального образования в Республике Татарстан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kpfu.ru/philology-culture/perspektivu-razvitiya-polilingvalnogo-367157.html> (дата обращения: 01.04.2020).

7. Положение о Международном методическом совете по вопросам многоязычия и межкультурной коммуникации (методсовет, *methodical council*) автономная некоммерческая организация (РФ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://istina.msu.ru/intrelations/memberships/societies/6432042/> (дата обращения: 10.04.2020).

8. Проект «Кольцо жизни: от устья к истокам»: информация участникам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://game2035.info/o-proekte/> (дата обращения: 20.04.2020).

9. Сайт лаборатории «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kpfu.ru/elabuga/struktura-institutata/osnovnye-podrazdeleniya/laboratorii/innovacionnye-tehnologii-v-sfere-polikulturnogo-43383> (дата обращения: 10.04.2020).

10. Утехина А.Н. Межкультурное образование молодежи в полиэтническом регионе (на примере Удмуртской Республики): монография. – Ижевск: Полиглот, 2006. – 150 с.

11. Хайдаров Я.Р. Изучаем три языка одновременно. Начальный курс. Français. Italiano. Español: учеб. пособие. – 5-е изд., стер. – М.: Флинта, 2020. – 304 с. + аудиоприложение.

12. Bekerman, Z., Shaadi, N. Palestinian-jewish bilingual education in Israel // Journal of Multicultural development. Nova Scotia. 2003. P. 473-484.

УДК 37.01

**Р.И. Зианшина, научный сотрудник
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
г. Москва, Россия**

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА: ОПЫТ КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ ДИАЛОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается исторический опыт кросс-культурных диалогов в системе образования и их место в образовании в эпоху всеобщей глобализации

и информационных технологий. Информационное общество – общество, целью которого является создание пространства для максимального развития личности и формирования новых отношений в системе ценностных ориентиров, способствует упрощению процесса коммуникации и получения информационного контента, через операционные системы на основе открытого доступа. Доступность и открытость информации способствует развитию диалога цивилизаций, но при этом есть риск утрачивания в потоке массовой информации и унификации собственной культурной уникальности. Вопрос личностной идентификации и сохранения культурной принадлежности – это проблемное поле современной систем образования, в которой происходят сложные процессы кросс-культурных взаимодействий.

Ключевые слова: информационное общество, образовательное пространство, кросс-культурный диалог, исламское образование, светское образование.

Работа выполнена в рамках проекта РНФ № 18-78-10001 «Образовательное пространство и антропопрактики античного и современного города».

R.I. Zianshina, researcher
Institute of Education Development Strategy of
the Russian Academy of Education
Moscow, Russia

EDUCATIONAL SPACE IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATION SOCIETY: EXPERIENCE OF CROSS-CULTURAL DIALOGUES

Abstract: *The article discusses the historical experience of cross-cultural dialogues in the education system and their place in education in the era of globalization and information technology. The information society is a society, the purpose of which is to create space for maximum personality development and the formation of new relationships in the system of value guidelines, helps to simplify the process of communication and obtaining information content, through operating systems based on open access. Accessibility and openness of information contributes to the development of a dialogue of civilizations, but at the same time there is a risk of losing their cultural uniqueness in the mass media flow. The issue of personal identification and preservation of cultural identity is a problem field of modern education systems in which complex processes of cross-cultural interactions take place.*

Keywords: *information society, educational space, cross-cultural dialogue, Islamic education, secular education.*

Мир меняется на наших глазах, мы живем в эпоху глобальных трансформаций, и это отражается на всех сферах человеческой деятельности, так, уже современное общественное устройство немислимо без коммуникационных технологий, которые развиваются с невероятной скоростью, расширяя аудиторию пользователей и свою функциональность [3].

Преобразования не обошли стороной систему образования, появились новые формы и виды обучения, обновились методы и методики обучения с учетом использования инноваций и нововведений в образовании. Перемены затронули и межличностные отношения участников образования (между учителем и учеником), трансформируя их из авторитарных в партнерские, где ученику отведена роль активного участника формирующего свое – новое – пространство ученика будущего. И, если ранее эти изменения носили рекомендательный характер, то в условиях нового времени это закономерно. И те отрасли образования, которые были не готовы, или в силу ряда причин

избегали включения в образовательный процесс реформации, то сейчас они вынуждены в сжатые сроки конструировать образовательное пространство в режиме «здесь и сейчас».

Следует отметить, что предпосылки таких массовых преобразований возникли в процессе становления постиндустриального пространства, и повлекли за собой формирование ряда новых ценностных ориентиров и, как следствие, социальную трансформацию влияющую на межкультурное и внутрикультурное взаимодействие. Вопрос адаптивности классических систем образования и форм их реализации в новых условиях продолжает быть во главе угла на всех континентах. Так, в мусульманском мире эта проблема решается в разных странах по-своему, с учетом задач образования, сроков реализации программ обучения, опыта кросс-культурного диалога между системами образования Европы и Ближнего Востока. В статье мы рассматриваем перспективы модернизации и интеграции в пространство информационного общества образовательных систем Ближнего Востока.

Методология статьи носит комплексный характер с применением общенаучных методов, таких, как анализ и синтез, сравнение и аналогия. В процессе работы были применены междисциплинарный, глобальный и системный подходы. Объектом исследования является трансформирующееся состояние современного образовательного пространства, а предметом – изменения в национальных системах образования мусульманских стран под воздействием кросс-культурного диалога. Автором раскрывается гипотеза, что в процессе изменений, возникающих в результате кросс культурных взаимодействий, не утрачивается национальная особенность системы образования.

Информационное общество (в дальнейшем ИО) – термин, «юридически закрепленный в документах на заседании Всемирного научного форума ЮНЕСКО и Международного совета по науке, проходившего в Будапеште в ноябре 2003 года. Основной задачей ИО стало формирование пространства, в котором главную позицию занимает преобразование знаниевого ресурса, его развития и распространения. Так, в документе отражается понятие «Общество, основанное на знаниях, – это инновационное общество, базирующееся на концепции непрерывного обучения в течение всей жизни» [8]. Позднее были разработаны тенденции в основе функциональной деятельности «общества знания лежит возможность находить, производить, обрабатывать, преобразовывать, распространять и использовать информацию с целью получения и применения необходимых для человеческого развития знаний». Оно опирается на концепцию общества, которое способствует расширению прав и возможностей, что включает в себя понятия множественности, интеграции, солидарности и участия» [4].

Гуманистический потенциал, заложенный в самой идее ИО, как общества, основанного на знаниях, подразумевает изменение среды» [3] и формирование новых форм отношений между субъектами взаимодействия в образовании с учетом их культурологических особенностей. Формирование ИО основывается на всестороннем внедрении информационных технологий

и, как один из результатов переосмысления образовательного пространства, более приспособленного под требования к подготовке социально активной личности, способной к дифференциации в общество в условиях глобального информационного пространства. Эти и другие идеи были представлены на Всемирном Саммите по информационному обществу в Женеве (2003 г.), где среди прочего было утверждено 4 непреложных принципа ИО: «культурное разнообразие; равный доступ к образованию; всеобщий доступ к информации, являющейся общественным достоянием; свобода самовыражения» [5:53].

Эти положения рассчитаны на общемировую практику по внедрению телекоммуникационных технологий в образовательную систему, обеспечиваемую Болонским процессом (1999 г.). Окончательное создание единого пространства высшего образования должно было завершиться к 2010 году и органично развиваться в условиях ИО. 48 стран-участников Соглашения реформировали свои системы высшего образования, перейдя на двухступенчатую систему подготовки специалистов. Однако не все государства участвовали в подписании Соглашения, многие страны сохранили собственные национальные образовательные системы, в противовес западной программе. Исламский мир, консервативно оберегающий свои культурные особенности и опасющийся, что под давлением Западной модели обесценится значимость религиозной/духовной составляющей в общественном устройстве, занял оппозиционное положение.

Нельзя отрицать влияние кросс–культурного диалога на развитие двух цивилизаций. Ученые как мусульманского, так и западного, мира, отмечали, что интеллектуальное наследие Западного Ренессанса могло уходить своими корнями в классический ислам, который был взращён цивилизационными достижениями греков, римлян, персов, индийцев и др. В средневековый период ученые христианской Европы использовали в своих исследованиях переводы сделанных мусульманскими мыслителями, так же успешно развивали идеи философии, науки и медицины пришедшие с Востока, что впоследствии повлияло на рождение Ренессанса в европейском обществе. Так, Валкер в своих работах отмечает, влияние мусульманской философской мысли в развитии западного христианского теологического дискурса [12].

Другой важной вехой в истории был XIX век, колониальный период, когда мусульмане оказались под влиянием западной мысли, а колониальное образование ввело европейские языки в интеллектуальный корпус и новые светские дисциплины. Мусульманский мир находился в состоянии стагнации и был вынужден примириться с нововведениями, внедряемыми метрополиями. Стоит отметить, что этот период был также временем пробуждения мусульманской научной мысли после долгого периода упадка, начавшегося в конце XIII века. Западные концепции оказали значительное влияние, как в негативном, так и в позитивном плане. В то время, когда в консервативно настроенных кругах оказывали сопротивление и всячески противодействовали, прогрессивные элементы западной интеллектуальной и научной традиции получили признание в интеллектуальных кругах, вплоть до того, что даже идеи индивидуализма, а также либерализма и свободы получили среди них

признание в качестве фундаментальных ценностей для развития критического и научного мышления. Так незаметно западные идеи проникли в мусульманскую научную мысль, особенно те, которые считались созвучными исламской традиции [8: 114-115].

Постепенно в научном дискурсе по проблемам межкультурного диалога появились приверженцы идей, что для успешного развития цивилизаций необходим не процесс уравнивания всех систем под единый шаблон, а сохранение целостности и разумное заимствование, всего того, что будет ценно для системы национального образования. Позднее и прогрессивные мусульманские мыслители пришли к идее взаимодействия, так, по словам Зии Гокалпа, развитие основывается на «синтезе национальной культуры с международной цивилизацией» [6: 189]. Он отметил, что в образовании должно быть два основных компонента: воспитание и обучение. Первый компонент направлен на воспитание национального самосознания, а второй – на современность. Гокалпа утверждает: «пока мы не нуждаемся в Европе с точки зрения культуры и образования, мы остро нуждаемся в ней с точки зрения техники и методики обучения» [6: 209]. Некоторые ученые скептически относились к взглядам Гокалпа, но надо отметить, что заимствования, хоть и выборочные, из западного образца образовательной системы лучше чем, полный отказ от него.

Боязнь влияния и противостояние Востока Западу – это основная проблема непонимания и непринятия другой культуры. Процесс признания и создания пространства для диалога, и дальнейшего сотрудничества требует определенных усилий с обеих сторон. Преодоление когнитивного диссонанса в принятии «другого», не как чуждого и враждебно, а как равного, но отличного, позволит лучше понять и принять сильные и слабые стороны другого, включая осознание собственных позиций и ограничений. Диалог способствует сотрудничеству и предотвращает столкновение цивилизаций. «Взаимное осознание различий, – пишет Бассам Тиби, – не обязательно должно приводить к раздорам. Это также может привести к взаимопониманию, с ясной волей жить в мире друг с другом. Культурный диалог в стремлении к поиску ценностной общности, то есть международной морали, является более перспективным, чем навязывание универсализма одной цивилизации другим» [11: 120].

В поддержку внедрения современных западных технологий в общемировое пространство, и применение их в образовательных системах, как актуальное направление развития культуры выступил генеральный директор Исламской Организации по вопросам образования, науки и культуры (ISESCO) д-р Абдулазиз Осман Альтвейджри. На заседании Первой Конференции министров образования ISESCO «Пути развития и активизации совместных исламских учебных действий» (октябрь 2016 г., Тунис), в своем докладе Абдулазиз Осман Альтвейджри акцентировал внимание на том, «что одним из важных достижений проходящей конференции было принятие обновленной версии «Стратегии содействия образованию в исламском мире», которая учитывает быстрые изменения в различных сферах образования

и обучения, касающиеся вопросов образования в государствах, входящих, в состав организации. Также он заявил, что обновленная стратегия направлена на развитие сектора образования посредством совершенствования методов преподавания, основанных на показателях результативности и оценке качества, а также на эффективном использовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе. Итоги конференции убеждают во введении концептуального изменения системы исламского образования и включении ее в глобальное образовательное пространство с учетом основных требований информационно общества и организации образования для устойчивого развития. Из документа: «Учитывая все эти жизненно важные требования в быстро меняющемся мире, ISESCO подчеркивает настоятельную необходимость в новом инновационном и перспективном видении систем образования в Исламском мире, основанном на исламской проекции о предопределенной миссии человечества на Земле и тех взаимоотношений, которые они обязаны поддерживать с помощью своих ресурсов, основанных на концепциях Доверия (Амана) и Управления (Истихлаф). Цель состоит в том, чтобы изменить роль образования в достижении устойчивого развития, учесть нынешние и будущие события, и требования, путем принятия подходов и учебных программ, основанных на передовых научных результатах, и использования механизмов, позволяющих исламским странам участвовать в обществах знаний и вносить вклад в производство знаний. Тем самым, отмечая свое участие в написании культурной истории человечества в ее новой форме» [9]. Также в документе обозначено, что ISESCO подтверждает свою готовность реагировать на декларации, обязательства, рекомендации и резолюции, принятые на международных и региональных конференциях и форумах по вопросам образования, из которых последней на тот период стала «Инчхонская Декларация об образовании к 2030 году»» [2].

Нужно отметить, что основной особенностью национальных образовательных систем исламских государств, является включение в образовательное пространство религиозного исламского образования. Решение данной задачи в странах мусульманского мира проходило в зависимости от государственного устройства и образовательного наследия колониальной эпохи. Так, в Индонезии исламское образование выделено под юрисдикцию отдельного министерства, обучение в школе проходит как на ряду с общими предметами, так и отдельно в качестве самостоятельного направления. В Иране теологические дисциплины включены в общеобразовательную программу наравне со светскими и обязательны для всех обучающихся без исключения. В Египте присутствует формальное разделение обучения на светское и религиозное, однако в ВУЗах можно встретить как теологическое, так светское направления образования (пример: Аль-Азхар).

Применение информационных технологий в национальных системах находится в мусульманских странах на разном уровне, и говорить о едином образовательном исламском пространстве, как в Европе, еще рано. Однако, создание такой системы носит не только теоретический характер, но

практическое значение для мусульман, расселенных на всех материках нашей планеты. Возможность получения образования онлайн и с использованием индивидуальных программ обучения, образовательных кейсов без обязательного посещения образовательных организаций становятся популярными во всем мире. Исламская система обучения не является аутсайдером этих тенденций. Ряд ведущих университетов (Soas University Of London <https://www.soas.ac.uk>, The Islamic Online University <https://islamiconlineuniversity.com/> и др.) уже удачно осуществляют свою деятельность с помощью передовых технологий в режиме онлайн. Также существуют образовательные организации, успешно использующие информационные технологии в образовательном процессе.

Какую ситуацию мы можем наблюдать в вопросе интеграции исламского образования в существующие открытые образовательные ресурсы? Если мы рассмотрим наиболее популярные обучающих платформы, такие как: Coursera, ALISON, Open Culture, Open YALE Courses, Zooniverse, edX.org и др., мы увидим схожую картину, на платформах в лучшем случае представлены курсы по истории культуры ислама или истории стран мусульманского мира, крайне редко можно встретить специализированные программы. Так, на одной из ведущих онлайн-платформ Cousera можно найти чуть более 40 курсов имеющих отношение к исламу и это при пользовательском запросе в 5 000 000.

Обобщая вышесказанное нужно отметить, что потенциал открытых образовательных технологий не использован в полной мере. При наличии успешного опыта использования информационных технологий информация об этих программах обрывочна и не известна широкой аудитории, также нет активного взаимодействия между образовательными организациями, они дистанцированы друг от друга, профессиональная среда ограничена региональными рамками и редкими специализированными мероприятиями.

Создание единой социально-информационной системы с доступом к достоверной и актуальной информации, в эпоху становления информационного общества, становится одной из приоритетных задач в формировании общества будущего. Объединение усилий ведущих исламских образовательных организаций и профессионального сообщества с целью просвещения и популяризации гуманистических ценностей исламской культуры будут направлены на противодействие экстремистским идеям. Современные технологии позволяют успешно решить данный вопрос, особенно учитывая опыт западных коллег в организации единых открытых образовательных пространств в сети интернет.

На ряду с сайтами официальных организаций, таких как представительство духовных управлений и специализированных учебных организаций, фондов, средств массовой информации, существуют не официальные информационные ресурсы, позиционирующих себя как образовательные сайты с исламским контентом. В 2019 году нами был проведен анализ (по формальным признакам, без учета содержательной составляющей) сайтов с целью выявить соответствие их запросам современного информационного пространства.

В качестве наиболее показательного примера возьмем всего лишь несколько сайтов:

- Global Islamic Education & Research Foundation-GIERF;
- Global Islamic Education.

Информация об организации Global Islamic Education & Research Foundation-GIERF встречается только в социальной сети Facebook (<https://www.facebook.com/gierf/>), по ссылке (www.gierf.com) указанной как официальный адрес, находится объявление о продаже домена.

По другой ссылке, также отсылающей пользователя к информационному ресурсу (<http://www.google.com.au/url?sa=t&rct=j&q&esrc=s&source=web&cd=12&cad=rja&uact=8&ved=0CF0QFjAL&url=http%3A%2F%2Fwww.ierf.me%2F&ei=xYGEU-WxH8nNkgWHkIDADw&usg=AFQjCNESU518f2-clq-VuYk78p1Cbc4cWQ&bvm=bv.67720277%2Cd.dGI>) расположен каталог мебели. Определить организацию, осуществляющую образовательную деятельность, не представляется возможным. Контент копируется с персональной страницы спикера Saifuddin Belal из Эр-Рияда (<https://www.facebook.com/groups/islamicask/permalink/2485957434790393/>)

Официальная страница Global Islamic Education расположена по ссылке <https://globalislamic.education/>, также, как и в первом случае, определить организацию, осуществляющую образовательную деятельность, не представляется возможным. Контент позиционируется как образовательный, в виде мини кейсов по направлениям исламских дисциплин в закрытом формате, невозможном для просмотра без регистрации.

Из этих примеров видно, что официально ответственность за содержательное наполнение информационных порталов никто не несет, т. е. их создание и функционирование может быть осуществлено частными лицами преследующими собственные интересы. Просвещение заинтересованного пользователя в вопросах религиозного образования и культуры ислама, берут на себя неофициальные организации с сомнительной репутацией, в то время, когда эту ответственную роль должны брать на себя образовательные организации совместно с профессиональным сообществом.

Исходя из выдвинутой гипотезы, что в процессе возникающих в кросс культурных взаимодействий, не утрачивается национальная особенность системы образования вышесказанного. Можно сделать вывод, что развитие кросс-культурного диалога в области образования между Западом и Востоком будет положительно влиять на распространение знаниевого ресурса об исламской культуре, так, в работе Васильева В. и Сухорукова М. справедливо отмечено, что «образовательная сфера информационного общества является изначально междисциплинарной и объединяет как минимум два направления: образование рассматривается и как предмет педагогики, и как процесс трансляции культуры, происходящий в новых условиях единой информационной среды» [1: 122].

Литература

1. Васильев В., Сухорукова М. Информационное общество и образование // Высшее образование в России. – 2004. – № 7. – С. 122–129. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnoe-obschestvo-i-obrazovanie-2> (дата обращения: 20.04.2020).
2. Зианишина Р.И. Развитие исламского образования в эпоху глобализации и смены антропологических координат [Текст] / Р.И. Зианишина // Идеалы и ценности ислама в образовательном пространстве XXI века. Материалы XII Международной научно-практической конференции, приуроченной к 30-летию открытия первого на постсоветском пространстве мусульманского медресе при ЦДУМ России имени Ризаэтдина бинэ Фахретдина (г. Уфа, 23–24 октября 2019 г.) / Составители: Фахретдинов Т.Р., Зинурова З.С., Юлбаев Р.З., Мухитдинова Р.Р., Ахметьянова Э.Р., Хазиев В.С. – Уфа: 2019. – С. 42–46.
3. Зианишина Р.И. Исламское образование в информационном обществе, основанного на знаниях [Текст] / Р.И. Зианишина // Образование: традиции и инновации. Материалы VI международной научно-практической конференции (г. Прага, Чешская республика, 21 октября 2014 г.) / Ответственный редактор: Уварина Н.В. – Прага: «WorldPresss.r.o.», 2014. – С. 206–211.
4. К обществам знаний. Всемирный доклад ЮНЕСКО. Изд. ЮНЕСКО. – 2005. – С. 29.
5. Образование в информационном обществе. Изд. ЮНЕСКО для Всемирного Саммита по информационному обществу. – СПб. – 2004. – С. 53.
6. Davison, A. (1995). *Secularisation and modernization in Turkey: The ideas of Ziya Gokalp*. *Economy and Society*, 24(2), 189–224.
7. Merad, A. (1977). *Reformism in modern Islam*. *Culture*, 4(1), 114–115.
8. Milovanov K.Yu., Zanaev S.Z., Nikitina E.E., Polovetsky S.D. *Strategic models of networking cooperation in the national education system: history and perspectives*. *Espacios*. – 2018. – Т. 39. – № 38. – С. 18.
9. *Strategy for the Development of Education in the Islamic World: First ISESCO Conference of Education Ministers*. ISESCO Publications: 1438 A.H./2017 A.D. Rabat – Kingdom of Morocco. 81p. [Электронный ресурс] URL: <https://www.isesco.org.ma/wp-content/uploads/2015/05/Strategy-education-VE.pdf> (дата обращения: 03.10.2019)
10. *The knowledge – based society*, Budapest. 08-10.11.2003.
11. Tibi, B. (1999). *International morality and cross-cultural bridging*. In Herzog, R. (Ed.), *Preventing the clash of civilizations: A peace strategy for the twenty-first century* (Schmiegelow, H., Ed., p. 120). New York: St. Martin's Press.
12. Walker, C.J. (2005). *Islam and the west: A dissonant harmony of civilisations*. London: Sutton Publishing.

УДК 373.31

Г.Ф. Ибрагимова, к. п. н., ассистент
Н.Н. Сандалова, к. п. н., преподаватель
БГПУ им. М. Акмуллы. г. Уфа, Россия

РЕАЛИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В РАМКАХ ФГОС НОО

Аннотация. Актуальность исследования данной проблемы обусловлена социокультурными и социально-экономическими преобразованиями современного общества, а также обновлением всей системы образования Российской Федерации, что предполагает принципиальное изменение его содержания, требований и определение эффективных механизмов достижения новых образовательных результатов на всех ступенях образовательного процесса. В связи с этим, данная статья направлена на выявление условий по достижению обучающимися качественных образовательных результатов, в том числе

универсальных учебных действий. Для проверки выдвинутых предположений использовалась совокупность методов: теоретические (анализ научных и учебно-методических источников по проблеме исследования, нормативных документов; теоретическое моделирование); эмпирические (изучение педагогического опыта; эксперимент) проводимые среди младших школьников МБОУ гимназии № 105 г. Уфы. В статье раскрыты особенности реализуемой программы «Познавательное путешествие по городу». Представленные в статье материалы способствует обновлению научно-педагогических представлений об исследуемой проблеме.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, общеинтеллектуальное направление, универсальные учебные действия, младший школьник.

**G.F. Ibragimova, Ph.D., assistant
N.N. Sandalova, Ph.D., teacher
BSPU them. M. Akmulla. Ufa, Russia**

IMPLEMENTATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF THE GENERAL INTELLECTUAL DIRECTION WITHIN THE FRAMEWORK OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

Abstract. Actual studies of this problem are due to sociocultural and socio-economic transformations of modern society, which also provide for the updating of the entire education system of the Russian Federation, which implies a fundamental change in its content, requirements and determining the results of achieving new educational results at all levels of the educational process. In this regard, this article is aimed at identifying the conditions for students to achieve high-quality educational results, including universal educational actions. To verify the proposed assumptions, a set of methods was used: theoretical (analysis of scientific and educational sources on the research problem, regulatory documents; theoretical modeling); empirical (the study of pedagogical experience; experiment) conducted among younger students of MBOU gymnasium No. 105 of Ufa. The article reveals the features of the implemented program “Cognitive journey through the city”. The materials presented in the article contribute to the updating of scientific and pedagogical ideas about the problem under study.

Keywords: extracurricular activities, general intellectual direction, universal educational activities, primary school student.

На современном этапе развития общества изменились взгляды о целях образования и способах их достижения. В соответствии с ФГОС НОО одной из главных задач образования заключается в формировании личности ученика развитии у обучающихся умения самостоятельно ставить учебные цели, находить пути для их достижения; выполнять контроль и давать оценку своим знаниям и умениям. Достижение новых образовательных результатов предусматривает формирование и развитие у младших школьников системы универсальных учебных действий (УУД), «умения учиться», как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Актуальность нашего исследования определяется рядом существующих в настоящее время противоречий:

– на социально-педагогическом уровне между потребностью общества в личности, обладающей высоким уровнем сформированности познавательных УУД и недостаточно эффективным его формированием в образовательных организациях;

– на научно-теоретическом уровне между потенциальными возможностями внеурочной деятельности общеинтеллектуального направления развития личности младших школьников в формировании познавательных УУД и недостаточной её теоретической проработкой;

– на научно-методическом уровне между потребностью младшего школьника в реализации внеурочной деятельности общеинтеллектуального направления и недостаточностью организации внеурочной деятельности в практике общеобразовательных учреждений.

Организация внеурочной деятельности позволяет создать воспитывающую среду, способствующая стимуляции интеллектуальных и социальных интересов обучающихся во внеурочное время, развитие творческой, здоровой личности, формирование правового самосознания и гражданской позиции, умеющей адаптироваться к жизненным условиям личности, способной к осуществлению социально значимой деятельности и проявлению активности в общественной жизни [1].

Требования ФГОС НОО подразумевают следующие направления реализации внеурочной деятельности: общекультурное, общеинтеллектуальное, социальное, духовно-нравственное, спортивно-оздоровительное. Исходя из специфики внеурочной деятельности, обучающийся должен не столько получать знания, сколько учиться их применять, учиться решать проблемы и действовать самостоятельно. Следовательно, использование развивающих игр, проблемных ситуаций, целевых экскурсий, выполнение проектов в качестве форм организации внеурочной деятельности имеют особую роль в формировании универсальных учебных действий с опорой на наглядно-образное или наглядно-действенное мышление.

В контексте нашего исследования особое внимание акцентировалось на общеинтеллектуальное направление. Базовой исследования опытно-экспериментальной работы являлся МБОУ гимназии № 105 г. Уфы РБ, контрольный класс – 3Б, экспериментальный класс – 3А. Согласно проблеме исследования был подобран следующий диагностический материал: анкета Н.Г. Лускановой, методика «Лесенка побуждений», Э.Ф. Замбацявичене на основе теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра, «Незаконченные предложения, или Ваше отношение к исследовательской деятельности», «Отслеживание параметров учебно-исследовательских умений», «Опросник рефлексивности» Карпова А., также для диагностики сформированности УУД нами был использован комплекс заданий, содержащий учебные материалы по предметам «Математика», «Русский язык», «Литературное чтение», «Окружающий мир», «Итоговые комплексные работы» авторов Е.А. Болотова, Т.А. Воронцова».

Одним из условий исследования по эффективной организации внеурочной деятельности общеинтеллектуального направления является создание нестандартных проблемных ситуаций и формирование способов их решения.

Использование проблемных ситуаций направлено на:

- активизацию познавательного интереса младшего школьника к изучаемому материалу;
- решение познавательного затруднения, преодоление которого стимулирует мыслительные операции (проведение анализа, сравнения, абстрагирования, выделения различных признаков и сравнение изучаемых объектов, установление связей)
- выделение основной проблемы и определение плана поиска путей выхода из возникшего затруднения – «зоны комфорта»;
- применение усвоенного материала для обозначения наиболее рационального пути выхода из проблемной ситуации.

Основываясь на исследованиях В.В. Давыдова, Г.Ю. Ксензовой, М.И. Махмутова нами был выделен следующий алгоритм по созданию нестандартных ситуаций и формированию способов ее решения, состоящий из шагов: ориентировочно-мотивационный, прогнозирования и планирования, конструктивно-исполнительский, рефлексивно-оценочный [3].

Рассмотрим один из шагов – ориентировочно-мотивационный, который предполагает, что педагог создает проблемную ситуацию, ведется поиск решения проблемы, «запускаются» те внутренние мотивационные механизмы младшего школьника, которые впоследствии будут определять устойчивость и интенсивность формирования универсальных учебных действий. Данный шаг возможен с использованием достаточно эффективных методов (проблемное изложение, «мозговой штурм» и т. д.), когда у обучающихся проявляется инициатива для решения проблемной ситуации. Например, вопросы учителя: «Как из слова *река* превратить слово *море*? (река-рука-мука-лука-лужа-ложа-лоза-поза-пора-гора-горе-море)», «Чем похожи и чем отличаются слова потоп и топот, кот и ток, приказ и каприз?», «Соня выше Кати, а Лева ниже Сони. Кто выше – Лева или Катя?» или предлагается рассмотреть понятие «Тюльпан» с точки зрения лингвиста, садовода, пчелы вызывает у младших школьников интерес и интенсифицирует их мыслительную деятельность. Класс делится на определенные группы. Формирование внутренней мотивации у младших школьников осуществляется не только в ходе решения различных заданий, опытов, но и в процессе общения с одноклассниками, родителями. В этом случае необходимо создавать педагогу условия, в которых обрисовывается социальная значимость базиса теоретической подготовленности, закрепление действий: учебно-управленческих, учебно-информационных, учебно-логических.

В ходе исследования апробировалась программа по внеурочной деятельности общеинтеллектуального направления «Познавательное путешествие по городу». Тематические занятия представлены в игровой форме, что способствуют благоприятному развитию универсальных учебных действий, пространственному восприятию и сенсомоторной координации, коммуникабельности, что создают основу для расширения картины мира младшего школьника.

Например, при осуществлении занятий «Наш город – мир геометрических фигур», младшим школьникам предлагались задания проблемного характера: «Вращалки», «Шифровалки», «Загадалки» и т. д., с помощью которых обучающиеся погружались в историю создания театров, фонтанов, стадиона «Нефтяник» посредством развития и формирования способностей к анализу, синтезу, обобщению, классификации, умению осуществлять умозаключения, выделять явные и неявные признаки объекта.

К ожидаемым результатам по реализации программы относятся:

– в первом классе (умение проводить анализ, сравнение, абстрагировать, выделять различные признаки и сравнивать изучаемые объекты, устанавливать связи на основе предметно-наглядного материала под руководством педагога; находить информацию, заданную в явном виде; наблюдать, определять объект наблюдения, его свойства, признаки; использование простейших знаково-символических средств при изучении объекта и т. д.);

– во втором классе (умение переходить от предметно-наглядного анализа к словесно-логическому, выделять отличительные признаки сравниваемых предметов, синтезировать, классифицировать изучаемые объекты по нескольким свойствам, вычленять определенную сторону предмета согласно описанию; устанавливать причинно-следственные связи и т. д.);

– в третьем классе (самостоятельно анализировать, синтезировать, абстрагировать, обобщать изучаемые объекты, разграничивать существенные и второстепенные признаки, классифицировать предметы/объекты по двум-трем признакам; использовать знаково-символические средства, представление информации – моделирование; выполнять поиск и выявление закономерностей, выполнение умозаключений и т. д.);

– в четвертом классе (умение производить многоступенчатый анализ целого и его частей; выполнять опосредованное и непосредственное сравнение; выделять и объединять главное в изучаемом предмете; полно и кратко вычленять общие и отличительные признаки предмета; организовывать свое рабочее место, собственную деятельность, самостоятельно определяя цель, составляя план действий и оценивая полученный результат, договариваться о распределении функций в совместной деятельности и т. д.).

Добавим, что в контексте исследования было использовано портфолио, как показателя индивидуальной траектории обучающегося, состоящее из разделов:

– «Общая информация о младшем школьнике» (автобиография, интересы, информация о школе, классе, посещаемых кружках);

– «Мои цели» (прогнозируются желаемые цели, например, участие в различных конкурсах, конференциях, олимпиадах);

– «Мой вклад во внеурочную деятельность общеинтеллектуального направления» (участие в групповых и индивидуальных проектах, фотографии);

– «Мои творческие и проектные работы» (план выполнения проекта, его этапы, вся собранная информация по теме проекта, записи всех идей, гипотез и решений, эскизы, материалы к презентации);

– «Мои открытия и достижения» – раздел, показывающий результативность данного обучающегося, реализацию намеченных целей (грамоты, дипломы и т. д.).

– «Копилка» (включает сбор различных интересных материалов, задач, кроссвордов, заданий повышенной трудности, которые решаются во время внеурочной общеинтеллектуальной деятельности) [2].

Анализ контрольного этапа опытно-экспериментальной работы показал следующие результаты: высокий уровень увеличился на 2,1 %, средний уровень повысился на 2,0 %, низкий уровень уменьшился на 4,1 %.

Таким образом, полученные изменения позволили сделать вывод, что специально подобранный комплекс занятий по внеурочной деятельности общеинтеллектуального направления обладает большим потенциалом в достижении формирования универсальных учебных действий, требующий значительной активизации мыслительной деятельности. Данная задача возможна через реализацию нестандартных проблемных ситуаций, которые способствуют погружению обучающегося в неизвестное, противоречивое, вызывающее потребность в открытии новых знаниях о предмете, способах или условиях выполнения действий, актуализируя ранее изученное, как целостной системы, включающей универсальные практические действия, опыт самостоятельной деятельности и развитие личной ответственности не только в урочной, но и во внеурочной деятельности.

Следовательно, внеурочная деятельность неразрывно связана с основным образовательным процессом, являясь его логическим продолжением и неотъемлемой частью системы школьного обучения, что предполагает:

- свободу выбора детьми программ, объединений, которые близки им по природе, отвечают их внутренним потребностям;
- помощь в реализации образовательных запросов, реализации и развитие своих талантов, способностей;
- проявление активности в решении жизненных и социальных проблем.

Литература

1. Григорьев, Д.В. *Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор [Текст]* / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
2. Ибрагимова, Г.Ф. *Комплекс педагогических условий по формированию учебно-познавательной компетенции у младших школьников во внеурочной деятельности общеинтеллектуального направления [Текст]* / Г.Ф. Ибрагимова // сборник: *Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании материалы XIII Международной научно-практической конференции.* – 2018. – С. 250–255.
3. Ксензова, Г.Ю. *Перспективные школьные технологии [Текст]* / Г.Ю. Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.

*Е.М. Ибрагимова, докт. пед. наук, профессор
Л.Т. Бакулина, докт. юр. наук, профессор,
М.Г. Ибрагимов, юр. наук
Казанский (Приволжский) Федеральный Университет,
г. Казань, Россия*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МАГИСТЕРСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ ПО ПРАВОВОМУ РЕГУЛИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

***Аннотация.** Статья посвящена теме, актуальность которой обусловлена имеющим место противоречием в системе подготовки магистров: между объективной необходимостью формирования у выпускников магистратуры методологической культуры, позволяющей грамотно и в соответствии с требованиями проектировать, реализовывать и оценивать результаты научно – исследовательской работы, с одной стороны, и их недостаточной готовностью к методологическому обеспечению научно – исследовательской деятельности.*

Цель исследования: выявить и систематизировать типичные недостатки в методологическом обеспечении магистерских исследований по правовому регулированию образовательных отношений.

Задачи исследования: 1) раскрыть сущность и содержание понятие «методологическое обеспечение магистерского исследования»; 2) выявить и систематизировать по основным методологическим характеристикам типичные недостатки магистерских исследований по правовому регулированию образовательных отношений.

Методы исследования: в работе применялись теоретические методы: анализ магистерских исследований по правовому регулированию образовательных отношений; изучение научно – педагогической литературы по проблеме: систематизация, обобщение.

В работе показано, что несмотря на актуализацию в последние годы внимания исследователей и экспертов к вопросам методологии педагогических исследований, в реальной практике выполнения магистерских диссертаций, в том числе и по проблемам правового регулирования образовательных отношений, продолжают иметь место определённые недостатки в части методологического обеспечения исследований такого рода.

Вкладом в педагогическую науку является выделение и систематизация типичных недостатков магистерских исследований по правовому регулированию образовательных отношений, касающихся их методологического обеспечения. (актуальность, противоречие, проблема, цель, гипотеза, задачи и др.).

***Ключевые слова:** методология, методологическое обеспечение, магистерская диссертация, правовое регулирование образовательных отношений*

*E.M. Ibragimova, doctor, professor
L.T. Bakulina, doctor, professor
M.G. Ibragimov, PhD
Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Russia*

METHODOLOGICAL SUPPORT FOR MASTER'S THESES ON LEGAL REGULATION OF EDUCATIONAL RELATIONS

***Abstract.** The article is devoted to the topic, the relevance of which is due to the existing contradiction in the system of master's training: between the objective need to form a*

methodological culture among graduates of the master's program, which allows them to design, implement and evaluate the results of research work competently and in accordance with the requirements, on the one hand, and their lack of readiness for methodological support of research activities.

The purpose of the study: to identify and systematize typical shortcomings in the methodological support of master's studies on the legal regulation of educational relations.

Research objectives: 1) to reveal the essence and content of the concept of "methodological support for master's research"; 2) to identify and systematize the main methodological characteristics of typical shortcomings of master's research on the legal regulation of educational relations.

Research methods: theoretical methods were used in the work: analysis of master's studies on legal regulation of educational relations; study of scientific and pedagogical literature on the problem: systematization, generalization.

The paper shows that despite the recent increase in the attention of researchers and experts to the methodology of pedagogical research, in the actual practice of master's theses, including on the problems of legal regulation of educational relations, there are still certain shortcomings in the methodological support of research of this kind.

The contribution to pedagogical science is to identify and systematize typical shortcomings of master's studies on legal regulation of educational relations, concerning their methodological support. (relevance, contradiction, problem, goal, hypothesis, tasks, etc.).

Keywords: methodology, methodological support, master's thesis, legal regulation of educational relations

Введение. В современных условиях, когда очевиден факт возрастания значимости высшего образования, актуализируется внимание общества и государства к вопросам качества магистерских диссертаций, в том числе в области правового регулирования отношений в сфере образования. И в этом направлении в последние годы проводится большая работа как отечественными, так и зарубежными учеными.

В части методологического обеспечения магистерских диссертаций внимание ученых сосредоточено на вопросах выявления и уточнения содержания понятия методология науки, анализа методологических характеристик и методов диссертационного исследования [1–7 и др.].

Проблема методологии и методов научного исследования в образовании интенсивно изучается и зарубежными исследователями, которые уделяют много внимания обоснованию и разработке смешанных методов исследования. Обзор качественных и количественных концепций многоуровневых исследовательских планов, а также пример многоуровневого исследования смешанных методов, направленного на объяснение культурных, поведенческих и нейробиологических аспектов грамотности представлен в исследовании Марсия Гэйл Хедли и Вики Л. Плано Кларк [13]. Пегги Шэннон-Бэйкер проводит сравнительный анализ четырех основных прагматических перспектив, о которых говорится в литературе о смешанных методах: прагматизм, преобразующая эмансипация, диалектика и критический реализм [14]. Вопросы интеграции качественных и количественных методов исследования рассмотрены в работе [15].

Однако несмотря на накопленный в методологии педагогики научный потенциал, состояние качества магистерских диссертаций далеко не всегда

соответствует предъявляемым требованиям, особенно в части методологического обеспечения исследования, где диссертанты испытывают наибольшие трудности.

Несоответствие между наличием в педагогике достаточно большого багажа методологического знания, и трудностями, с которыми сталкиваются диссертанты в процессе его применения для концептуального обоснования программы исследования вычленяет **проблему**: каковы состав и содержание основных недостатков в части методологического обеспечения магистерских диссертаций?

Цель исследования: выявить наиболее распространенные недостатки методологического обеспечения магистерских диссертационных исследований в области правового регулирования отношений в сфере образования и определить пути их преодоления.

Методы исследования. В работе использовались теоретические методы – изучение литературы, анализ и синтез, систематизация. Базой для анализа служили магистерские диссертации в области правового регулирования отношений в сфере образования. Анализировались также публикации по проблеме методологического обеспечения диссертационных исследований.

Результаты исследования и их обсуждение. В.В. Краевский выделяет понятия «методологическое исследование» и «методологическое обеспечение научно-исследовательской деятельности». Методологическое исследование направлено на выявление закономерностей развития права и педагогики как науки, раскрытие принципов повышения эффективности и качества исследований, по правовому регулированию образовательных отношений анализ понятийного аппарата и методов исследований. Что же касается *методологического обеспечения* – то его задача – дать ответ на вопрос о том, как использовать методологические знания для обоснования программы исследования и оценки ее качества [6]. Отсюда следует, что методологическое обеспечение магистерских диссертаций требует от его автора глубокого освоения методологии науки.

Мы исходим из трактовки методологии как учения об организации деятельности, которое получило обоснование в работах А.М. Новикова [7]. Соответственно, методологическое знание – это знание о том, как организовать научно-исследовательскую деятельность в области правового регулирования образовательных отношений. Поскольку временная структура научно-исследовательской деятельности включает три основные фазы (проектирования, технологическую и фазу рефлексии), постольку качество магистерских диссертаций будет зависеть от того, насколько корректно подготовлены и реализованы все три фазы.

Начальной фазой магистерской диссертации является *фаза проектирования*, осуществляемая, как известно, по общепринятой схеме: обоснование актуальности темы – выявление противоречия – постановка проблемы – формулирование цели – определение объекта и предмета исследования – построение научной гипотезы – определение задач исследования – планирование исследования. Именно в этой части магистранты

испытывают немалые трудности. Поэтому остановимся подробнее на вопросе о том, *каковы типичные недостатки методологического обеспечения магистерских диссертаций, встречающиеся в процессе проектирования исследования?*

Как известно, основная цель этапа *обоснования актуальности темы* исследования состоит в том, чтобы показать востребованность исследуемой темы с точки зрения: а) социального и отраслевого заказа; б) потребностей практики правового регулирования отношений в сфере образования; в) состояния теории. Наличие потребности с позиции всех этих трех аспектов (социальный, практический и теоретический) позволяет говорить об актуальности темы исследования.

Однако анализ показал, что в большинстве магистерских диссертаций (около 80 %) встречаются такие недостатки, как: нечеткая формулировка социального и отраслевого заказа, выражающаяся в отсутствии ссылок на нормативные документы, определяющие и регулирующие систему высшего образования; анализ состояния реальной практики подготовки будущих магистров дается умозрительно (в виде общих фраз типа: практика испытывает трудности в ..., ситуация в практике не соответствует социальному заказу и т. п.), без ссылок на данные статистики и результаты экспертной оценки; оценка состояния вопроса в научной литературе сводится зачастую к перечислению выполненных исследований без их критического анализа; нередко имеют место ситуации, когда анализу подвергаются работы, не имеющие или имеющие очень отдаленное отношение к выполняемой теме; в одном ряду упоминаются классики науки и неизвестные современные исследователи и др..

Актуальность можно считать обоснованной, если в результате анализа вычлняются объективные, существенные *противоречия*. В общественных и гуманитарных науках противоречие понимается как несогласованность, несоответствие между какими-либо противоположностями, несоответствие между желательным (например, с точки зрения нормативной практики или теории) и действительным (имеющимся на практике, в теории). Важно иметь в виду, что противоположные стороны каждого противоречия относятся к тому или иному аспекту практики или теории.

Среди типичных недостатков в формулировании противоречия можно выделить: неубедительное (или полное отсутствие) обоснование противоречия, проявляющееся в том, что оно не вытекает логично из предшествующего анализа; нарушение требования отнесения противоположностей к единому объекту (либо в практике, либо в теории); несоответствие формулировки противоречия научному направлению, по которому выполняется магистерская диссертация; отсутствие содержательной связи противоречия с целью, задачами, гипотезой научно-исследовательской работы [3: 8].

В связи с этим отметим, что отдельные авторы высказываются за то, чтобы вообще отказаться от «противоречий», поскольку в магистерских диссертациях имеет место традиция их выдумывания, что это рудимент «диалектической схоластики» [9]. Действительно, в ряде магистерских

диссертаций имеют место ситуации «выдумывания противоречий», однако это не основание для отказа от этой методологической характеристики. Противоречия во многих магистерских диссертациях не выдуманные, а основанные на анализе реальной педагогической практики и педагогической теории. Значит вопрос в том, чтобы корректно вычленять и формулировать противоречия, лежащие в основе проблемы.

Вместе с тем, обратим внимание на то, что отечественная наука традиционно опиралась на тезис диалектического материализма о том, что движущей силой развития выступает противоречие как взаимодействие противоположных сторон и тенденций, взаимоисключающих, но вместе с тем, находящихся во внутреннем единстве. Однако на современном этапе общественного развития философской основой выступает не только диалектика, но и другие философские учения (экзистенциализм, прагматизм, неотомизм, позитивизм, неопозитивизм, бихевиоризм и др.), что актуализирует вопрос о месте и роли противоречия как методологической характеристики магистерских диссертаций. Думается, что вопрос о противоречиях в диссертационных исследованиях по педагогике требует специального внимания и потому, что этот методологически значимый момент исследования зачастую превращается в искусственное придумывание несоответствий, работающих на тему исследования.

Ключевой методологической характеристикой магистерской диссертации является *гипотеза исследования*, являющаяся *моделью* будущего научного знания, в нее закладываются новые связи и отношения, которые в случае экспериментального подтверждения, приобретают статус нового научного знания.

Как правильно сформулировать гипотезу? Для этого необходимо соблюдать требования к научной гипотезе, отличающие ее от произвольного предположения или догадки. К таким требованиям мы относим следующие.

1. *Обоснованность* выдвигаемых положений гипотезы. Очень часто под гипотезой понимают любое предположение. Однако в роли гипотезы может выступать лишь то предположение, которое выражается в форме суждений, основанных на уже доказанных предшествующих знаниях. Гипотеза – это обоснованное предположение, поэтому ее выдвижение следует «подготовить» таким образом, чтобы логика развития мысли как бы подводила магистранта именно к тем позициям, которые будут основными элементами гипотезы.

Заметим, что одним из наиболее распространенных недостатков формулируемых гипотез является как раз то, что выдвигаемые в них предположения никак не следуют из предыдущих рассуждений исследователя, из предшествующего текста. Такая гипотеза возникает «вдруг» и научный руководитель или рецензент начинают испытывать сомнения по поводу обоснованности гипотезы магистерской диссертации.

2. *«Гипотетичность»* гипотезы. Это значит, что гипотеза не должна быть тривиальной, очевидной (как это часто наблюдается в магистерских диссертациях). В нее следует включать только положения или предполагаемые связи, которые объективно нуждаются в доказательстве.

3. *Компактность и простота*: гипотеза не должна быть громоздкой, в нее нежелательно включать много позиций, требующих доказательства. В случае, когда гипотеза содержит много позиций, возникает по крайней мере два вопроса: об оптимальности и о возможности доказательства всех выдвинутых предположений.

Требование простоты гипотезы заключается не в ее легкости и доступности, а в ее способности, исходя из единого основания, объяснить, по возможности, более широкий круг различных явлений, процессов, не прибегая при этом к искусственным построениям и произвольным допущениям, не выдвигая в каждом новом случае все новые гипотезы.

4. *Связь с проблемой, предметом и целью исследования*.

Из представленных требований к гипотезе чаще всего в магистерских диссертациях (примерно в 80 % работ) не соблюдаются первое (обоснованность) и второе (гипотетичность).

Еще следует сказать о структуре гипотезы, которая может быть двухчленной и трехчленной. *Двухчленная* гипотеза – это описательная гипотеза, содержащая предположение о той или иной форме связи между наблюдаемыми явлениями и процессами (если ..., то ...). Она не содержит обоснования в явном виде. *Трехчленная* гипотеза – это объяснительная гипотеза, выступающая как предположение о связи между наблюдаемыми явлениями, процессами и их внутренней основой. Она включает в себя утверждение, предположение и научное обоснование (если ..., то ..., так как ...). В подавляющем большинстве магистерских диссертаций (свыше 90 %) доминируют двухчленные гипотезы и заметно меньше встречаются трехчленные гипотезы.

Что касается следующей методологической характеристики – *задач исследования*, то здесь типичными недостатками в их формулировании выступают: использование в формулировках выражений, указывающих на процесс, а не результат: «проанализировать ...», «провести анализ ...» (около 50 %) и т. п.; формулировка отдельной задачи иногда полностью совпадает с целью исследования (примерно 45%); отсутствие корреляции с целью и гипотезой, или, наоборот, дублирование положений гипотезы (50 %).

Теперь о *методологических основах* магистерских диссертаций. Анализ показывает, что в последнее время в содержании раздела магистерской диссертации «методологические основы» перечисляются подходы (целостный, системный, личностно-деятельностный, культурологический, компетентностный, интегративный, системно-функциональный, синергетический, кибернетический и др.); философские положения о: диалектическом соотношении фундаментального и прикладного в образовании; общего, особенного и единичного; единстве теории и практики; базовые принципы; теоретико-методологические и психолого-педагогические основы компетентностного подхода в образовании; нравственно-культурологический аспект формирования личности специалиста; моделирование как общенаучный метод исследования и т. д.

Такое многообразие позиций, будучи в целом положительным явлением, приводит, однако, к возникновению следующих *неточностей*.

Во-первых, наблюдается смешение методологических и теоретических основ. Например, нередко к методологическим основам относят те или иные теории (психологические теории активности, личностного роста, субъектности, теоретические основы интеграции и т. п.). Иногда один и тот же подход относят то к методологическим, то к теоретическим основам; либо один подход указывается и в методологических и в теоретических основах. В некоторых работах наряду с методологическими основами выделяют концептуальные основы, содержательно дублирующие друг друга.

Во-вторых, имеет место формализм, отсутствие конкретности. Например, в ряде диссертаций встречается утверждение, что методологической основой исследования являются: «методология современной юридической и педагогической науки», из которого неясно, что стоит за таким утверждением. Перечисление многочисленных авторов – методологов современной юридической, педагогической и других наук – ставит читателя в затруднительное положение, поскольку он вынужден додумывать и уточнять, что же конкретно имеется в виду под той или иной методологией.

В-третьих, декларирование методологических подходов не воплощается в применение достоверных методов исследования. По поводу *методов исследования* следует сказать, что диссертанты применяют достаточно широкий спектр методов исследования – как теоретических, так и эмпирических, а также математическую статистику [10–12 и др.].

Среди теоретических методов перечисляются: анализ, синтез, моделирование, конкретизация, сопоставление, обобщение, метод аналогий, проектирование, индукция, дедукция, формализация, контент-анализ. Обращает внимание, что используются разные виды анализа: теоретический, сравнительный, системный, понятийно-терминологический, междисциплинарный, ретроспективный, историко-генетический и др. Редко встречается указание на применение таких методов, как: классификация, систематизация, прогнозирование, сравнение, экстраполяция и др. В целом в одной магистерской диссертации упоминается от двух до восьми методов теоретического исследования.

Что касается *эмпирических методов*, то здесь имеют место: анкетирование, тестирование, интервью, экспертная оценка, беседы, анализ результатов текущего и итогового контроля. В одной магистерской диссертации используется от трех до семи методов эмпирического исследования. При этом наиболее часто применяются анкетирование, тестирование, которые встречаются в каждой диссертации. Только в 10 % диссертаций находят применение методы беседа и интервью, групповые дискуссии, которые, между тем, обладают большим потенциалом.

Заключение.

Таким образом, в исследовании выделены типичные недостатки методологического обеспечения магистерских диссертационных исследований в области правового регулирования отношений в сфере образования, которые

систематизированы по основным методологическим характеристикам исследования (актуальность, противоречие, проблема, цель, гипотеза, задачи, методологические основы). Истоки этих недостатков мы видим прежде всего в том, что магистранты осуществляют фазу проектирования исследования довольно формально, не придавая большого значения ее тщательной подготовке.

Для снятия большинства из выделенных недостатков в педагогике наработан достаточный запас методологического знания. Однако то, насколько он будет освоен и использован в процессе научно-исследовательской деятельности зависит во многом от самого магистранта, осознания им роли методологического знания, стремления понять и вникнуть в содержательную сущность методологического обеспечения диссертационного исследования.

Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие методологии магистерских диссертационных исследований. Результаты исследования могут быть использованы магистрантами, а также их научными руководителями в целях совершенствования методологического обеспечения магистерских диссертационных исследований.

Литература

1. Белозерцев Е.П. *Размышления о методологической культуре исследования отечественного образования // Педагогика. 2014. – № 4. – С. 115–121.*
2. Валеев Г.Х. *Гипотеза педагогического исследования // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 22–26.*
3. Загвязинский В.И. *О типичных недостатках и ошибках в педагогических исследованиях // Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 100–105.*
4. Иванова С.В. *Методологические аспекты научного исследования и подготовка диссертационных работ // Ценности и смыслы. – 2013. – № 2. – С. 60–72.*
5. Саранцев Г.И. *Цель, объект и предмет педагогического исследования // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 13–19.*
6. Краевский В.В., Бережнова Е.В. *Методология педагогики: новый этап: учебное пособие. – Москва: Академия, 2006. – 400 с.*
7. Новиков А.М. *Методология образования. – М.: Эгвес, 2002. – 320 с.*
8. Хрыков Е.Н. *Противоречия в педагогических исследованиях // Педагогика. – 2014. – № 1. – С. 15–24.*
9. Щадриков В.Д., Розов Н.Х., Боровских А.В. *Автореферат полностью отражает ... // Педагогика. – 2012. – № 4. – С. 100–111.*
10. Ибрагимов Г.И. *Проблемы и перспективы развития педагогического эксперимента // Педагогика – 2010. – № 3. – С. 20–27.*
11. Ибрагимов Г.И. *Тенденции развития системы контроля и оценки результатов образования в высшей школе / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова, Л.Т.Бакулина // Альма-матер. – 2017. – № 12. – С. 10–15.*
12. Самойлова, М.В. *Условия организации экспериментального исследования в педагогике // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы. – 2017. – № 3. – С. 39–44.*
13. Marcia Gail Headley¹ and Vicki L. Plano Clark *Multilevel Mixed Methods Research Designs: Advancing a Refined Definition // Journal of Mixed Methods Research 1–19 The Author(s) 2019.*
14. Peggy Shannon-Baker *Making Paradigms Meaningful in Mixed Methods Research Journal of Mixed Methods Research 2016, Vol. 10(4) 319–334.*
15. Mertens, D.M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. Thousand Oaks, CA: Sage.*

*Н.В. Иванова, д. п. н., профессор
М.А. Виноградова, к. п. н., доцент
Череповецкий государственный университет
г. Череповец, Россия*

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ДИЗАЙНА ПРОЕКТНОГО МОДУЛЯ КАК ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье представлен обзор исследований, посвященных изучению генезиса проектного обучения, раскрыты концептуальные положения об интеграции проектного обучения с разными видами учебной деятельности на основе деятельностного и рефлексивного подходов. Авторами обоснована и графически представлена преемственность циклов проектной деятельности, сформированных вокруг определённого типа проекта, разработаны траектории интеграции проектной деятельности с разными видами учебной деятельности, а также предложен дизайн встраивания проектного модуля в учебный процесс подготовки бакалавров.

Ключевые слова: будущий педагог, проектная деятельность, типы проектов, траектории интеграции проектной деятельности, дизайн проектного модуля.

*N.V. Ivanova, Dr, professor
M.A. Vinogradova, Candidate of Pedagogic Science
Cherepovets State University, Cherepovets, Russia*

METHODICAL ASPECTS OF DEVELOPING THE DESIGN OF THE PROJECT MODULE AS A TECHNOLOGICAL COMPONENT OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Abstract. The article presents a review of research on the genesis of project-based learning, reveals the conceptual provisions on the integration of project-based learning with different types of educational activities based on activity-based and reflexive approaches. The authors substantiate and graphically present the continuity of project activity cycles formed around a certain type of project, develop trajectories of integration of project activity with different types of educational activities, and propose a design for embedding the project module in the educational process of bachelor's training.

Keywords: prospective teacher, project activity, types of project, trajectories of integration of project activity, project module design.

Ведущим трендом при разработке образовательных программ в сфере высшего образования выступает их практико-ориентированность, обеспечивающая формирование у студентов профессиональной компетентности посредством выполнения ими реальных практических задач. В теории и практике высшей школы представлены разнообразные инструменты и технологии обеспечения практико-ориентированности подготовки будущих специалистов. При всем многообразии используемых образовательных технологий наиболее широкими возможностями сочетания фундаментальности теоретического образования и профессионально-прикладной направленности в подготовке будущих педагогов выступает проектное обучение.

Вопросы, связанные с развитием проектной деятельности, освещены в многочисленных работах отечественных и зарубежных ученых в области философии, педагогики, психологии – В.П. Беспалько, Н.В. Бордовской, В.С. Гершунского, В.И. Загвязинского, В.А. Сластенина, Л.В. Хуторского и др. [2, 5, 8, 12, 25, 28].

Можно выделить следующие аспекты теоретического осмысления феномена «проектное обучение»:

– функции проектного обучения и его роль в профессиональной подготовке (Т. Джонс, Д. Жак, С. Мейерс, Дж. Равен, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, и др.) [10, 11, 16, 19, 21, 2];

– определение и раскрытие сущности проектного обучения (В.В. Гузеев, М.В. Кларин, Д.Г. Левитес, Е.С. Полат, И. Слободчиков, В. Стрельцов, И.Д. Чечель и др.) [9, 14, 15, 19, 26, 27, 29];

– отличительные характеристики проектного обучения (О.С. Газман, М.В. Кларин, Е.С. Полат, В.И. Слободчиков и др.) [7, 9, 14, 26];

– типология проектов обучающихся (А.А. Андрюшков, М.А. Белинская, М.Ю. Просекин, А.И. Федосеев и др.) [22];

– особенности проектной деятельности как средства организации образовательной среды (Л.В. Бех, В.А. Болотов, Е.С. Заир-Бек, Т.П. Резник и др.) [3, 4, 13, 22];

– организационно-педагогические условия формирования проектной деятельности как компонента дидактической системы подготовки будущих специалистов (М.Н. Ахметова, Н.Ю. Бугакова, В.М. Монахов, Н.К. Нуриев, Е.С. Полат и др.) [1, 6, 17, 18, 19];

– характеристики продуктивных результатов проектной деятельности (И.С. Сергеева и др.) [24];

– управление проектным обучением (А.А. Андрюшков, М.А. Белинская, М.Ю. Просекин, А.И. Федосеев и др.) [20];

– условия формирования проектной компетентности обучающихся (А.А. Андрюшков, М.А. Белинская, М.Ю. Просекин, А.И. Федосеев и др.) [20].

Проведенный анализ исследований позволил сделать следующий вывод: несмотря на то, что теоретическое осмысление сущности проектного обучения как средства профессиональной подготовки в последнее время приобрело значительную актуальность и степень научной разработанности данной проблемы достаточно высока, технологические аспекты реализации проектного обучения в вузе, вопросы, касающиеся особенностей использования проектной деятельности в образовательной практике подготовки будущих педагогов, остаются недостаточно разработанными.

Нами был определен ряд проблемных вопросов, связанных с интеграцией проектного обучения в учебный процесс вуза:

– как технологически обеспечить, с одной стороны, практико-ориентированность образовательных программ, а с другой стороны, достижение образовательных результатов, связанных с профильной подготовкой будущих педагогов,

– каким образом формировать портфель студенческих проектов,

- какова логика погружения студентов в проектную деятельность,
- как обеспечить содержательную преемственность проектной деятельности с другими видами учебной деятельности.

В соответствии с вышеуказанным, целью нашего исследования выступила разработка дизайна проектного модуля как технологического компонента практико-ориентированной подготовки будущих педагогов.

Разработка проектного модуля осуществлялась на основе деятельностного и рефлексивного подходов. Основными идеями интеграции проектного обучения в образовательный процесс выступили следующие положения:

1) Преемственность в формировании профессиональной компетентности обеспечивается взаимосвязью разных типов проектов, учебного, технологического, инновационного, объединенных в проектный модуль.

Приведем примеры тематики разных типов студенческих проектов:

Примерная тематика учебных проектов: «Моделирование эффективного пространства взаимодействия образовательной организации и семьи», «Моделирование игрового пространства дошкольной образовательной организации»,

Примерная тематика технологических проектов: «Проектирование интерактивного образовательного пространства дошкольной образовательной организации», «Развитие исследовательских компетенций детей дошкольного возраста в процессе проектной деятельности».

Примерная тематика инновационных проектов: «Проектирование коррекционно-развивающих маршрутов психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста на основе профиля эмоционального неблагополучия», «Индивидуализация психолого-педагогического дошкольников в период подготовки к обучению в школе».

2) В структуру проектного модуля входят

- «поддерживающие» дисциплины, обеспечивающие формирование проектных компетенций,

- дисциплины, формирующие исследовательские компетенции и базовые профессиональные качества (критическое мышление, креативность, инициативность и самостоятельность),

- элективы, позволяющие студенту «добрать» дополнительные компетенции, необходимые для реализации проекта в соответствии со спецификой его содержания.

3) Проектная деятельность выстраивается на основе дидактического принципа «от простого к сложному»:

- на первом этапе проектные темы определяются актуальным личностным и начальным профессиональным опытом студента,

- освоение теоретических дисциплин, погружение в производственную практику позволяет студенту накопить опыт и осуществлять проблемный анализ теории и практики образования, что становится основой технологического проектирования,

– на последнем этапе студенты выполняют инновационное проектирование, темы которого могут быть инициированы со стороны образовательной организации.

4) Портфель проектов формируется с учетом профессиональных интересов студентов, по запросу представителей работодателей или других стейкхолдеров. Результаты практики так же становятся материалом для рефлексии, обеспечивающей определение темы проекта и его содержательную направленность.

5) При разработке дизайна модели учебного плана учитывается интегративная взаимосвязь содержания профильных, специальных дисциплин и разных видов практик, которые проектируются как параллельные процессы, но связанные содержанием друг с другом.

6) Погружение студентов в проектную деятельность предполагает реализацию нескольких траекторий, регламентированных определенной последовательностью прохождения и сочетания разных видов учебной деятельности в соответствии с типом проекта, а именно: «теоретическое обучение-практика-учебный проект», «практика-теоретическое обучение-электив-технологический проект-практика», «практика-электив-инновационный проект-практика».

Следует отметить, что каждая траектория характеризуется особой последовательностью погружения обучающихся в разные виды учебной деятельности.

1 траектория: «теоретическое обучение-практика-учебный проект». Теоретическое обучение включает освоение дисциплины.

«Технология проектной деятельности», в рамках которой студенты знакомятся с понятием проектной деятельности, осваивают жизненный цикл проекта, проходят тренинги на командообразование, знакомятся с практиками проектной деятельности предыдущих курсов. Образовательным результатом выступает формирование начального уровня проектных компетенций.

Следующим этапом в данной траектории выступает учебная практика, в ходе которой студенты накапливают первоначальный профессиональный опыт, пробуют определить проблемные области профессиональной деятельности, что может стать основанием для инициирования проекта.

Итогом данной траектории выступает учебный проект, который аккумулирует теоретическую подготовку студентов к проектной деятельности и практическое применение данных знаний в проектной деятельности. Первые учебные проекты предполагают сочетание репродуктивных (элементарных, простых, типовых) профессиональных действий и креативных подходов к решению типовых задач. Например, задача «развитие элементарных математических представлений детей дошкольного возраста» является типовой в профессиональной деятельности воспитателя, а проблема «использование интерактивных средств, в том числе и информационных технологий, для развития элементарных математических представлений у дошкольников» может выступать основой для проектной деятельности.

2 траектория: «практика-теоретическое обучение-электив-технологический проект-практика».

Производственная практика, которая предполагает проявление активной профессиональной позиции на основе квазипрофессиональной деятельности, способствует формированию у студентов собственного профессионального опыта решения разных типов профессиональных задач.

Теоретическое обучение посредством освоения дисциплины

«Инновации в профессиональной деятельности» позволяют студентам рассматривать поле профессиональной деятельности как постоянно изменяющуюся и развивающуюся систему.

У будущих педагогов, в рамках данной траектории, формируются профессиональные интересы, которые могут быть дополнены и поддержаны через элективные курсы, которые студент выбирает сам, исходя из тематики собственной проектной деятельности.

Все это позволяет выйти на технологическое проектирование, в рамках которого студенты не только переносят знания в практическую деятельность, но и способны модифицировать и трансформировать теоретический и начальный профессиональный опыт, инициировать собственную тематику проектов и предлагать варианты их реализации. Продуктовый результат, полученный в рамках данной траектории, должен быть реализован в ходе производственной практики.

3 траектория: «практика-электив-инновационный проект-практика».

Погружение в практическую деятельность посредством выполнения разных видов педагогической деятельности формирует индивидуальный профиль учебно-профессиональной деятельности студента.

Дополнительные элективные курсы позволяют сформировать субъектную позицию не только в проектной деятельности, но и в общей профессиональной компетентности будущего педагога.

Инновационный проект, который реализуют студенты, отличается высоким уровнем самостоятельности, активности студентов и предполагает выполнение ими разных ролевых позиций в рамках проектной деятельности (установления взаимодействия с заказчиком, организация работы проектной команды, продвижение продуктового результата). Инновационный проект может стать основой для выпускной бакалаврской работы, в том числе и коллективной. В связи с этим преддипломная практика будет выступать пространством реализации продуктов инновационного проекта.

Авторами выполнен дизайн встраивания проектного модуля в учебный процесс подготовки бакалавров (на примере направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Дошкольное образование), разработанный на основе положений, представленных выше.

Дизайн встраивания проектного модуля в учебный процесс подготовки бакалавров и траектории прохождения его студентами представлены на рис. 1.

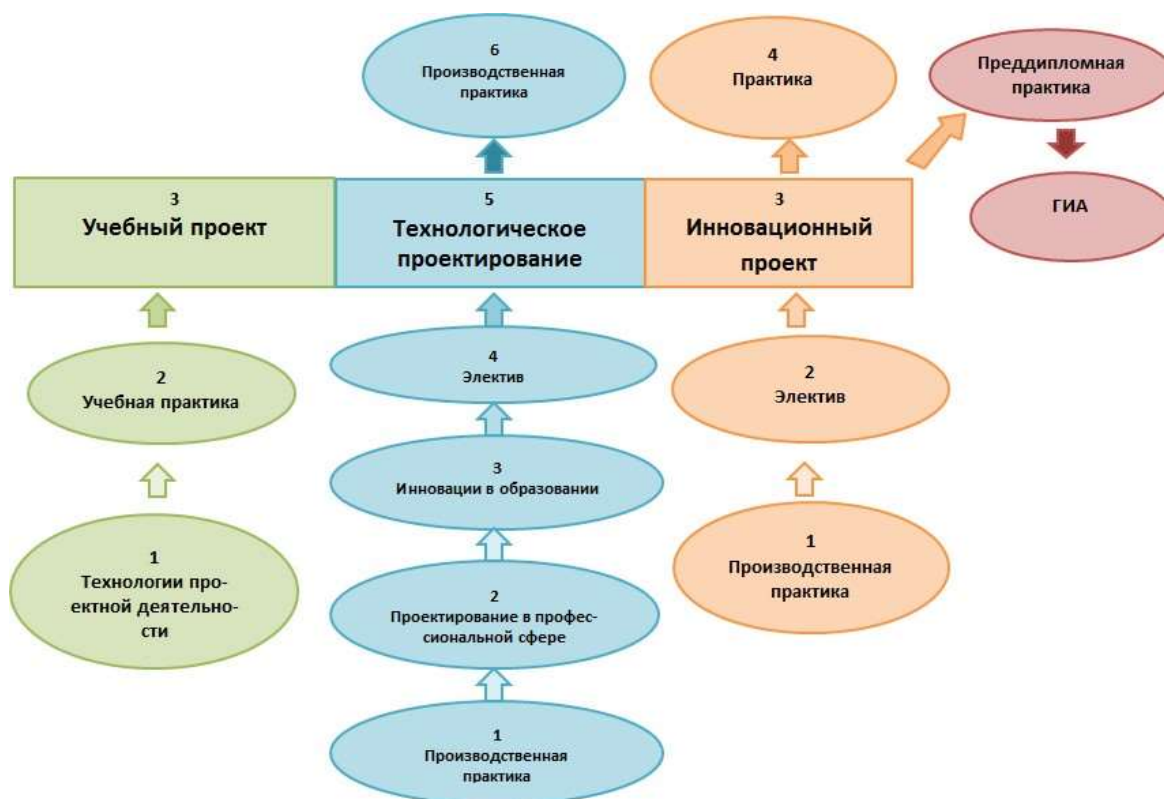


Рис. 1. Дизайн встраивания разных типов проектов в образовательный процесс вуза

В качестве примера, демонстрирующего интеграцию разных видов учебной деятельности, представим инновационный проект «Большие и маленькие больничные арт-волонтеры». Данный проект был реализован в рамках гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества в 2019 году совместно с Некоммерческим партнёрством содействия воспитательно-образовательным программам «Цветы жизни».

Базой проекта являлось одно из отделений БУЗ ВО «Череповецкая детская городская больница» Вологодской области. В реализации проекта участвовали студенты направления подготовки 44.03.01. Педагогическое образование (профиль: Дошкольное образование), преподаватели кафедры дошкольного образования Череповецкого государственного университета, педагоги МАДОУ «Детский сад № 109» г. Череповца, дети дошкольного и младшего школьного возраста, находящиеся на госпитальном лечении в травматологическом и неврологическом отделениях.

В ходе практики в дошкольной образовательной организации, специализирующейся на решении задач оздоровительной направленности со стороны педагогов к студентам поступил запрос на решение проблемы: каким образом обеспечить эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста, находящихся в условиях длительного госпитального лечения? На основе анализа существующих практик студентами был разработан проект «Большие и маленькие больничные арт-волонтеры» и было установлено взаимодействие со стейкхолдерами (МАДОУ «Детский сад № 109» г. Череповца, Некоммерческое партнёрство содействия воспитательно-образовательным

программам «Цветы жизни», БУЗ ВО «Череповецкая детская городская больница» Вологодской области).

Для реализации проекта студентам были необходимы знания, связанные с особенностями организации взаимодействия с детьми в условиях больничного учреждения. Кроме того, на лечении были не только дети дошкольного, но и младшего школьного возраста, что актуализировало необходимость углубления знаний в области возрастной психологии. В связи с этим, студенты освоили программу электива

«Обеспечение эмоционального благополучия детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях госпитального учреждения».

В рамках проектного модуля студенты оформили инновационный проект и защитили его. Цель проекта: организация молодежного движения арт-волонтеров, организующих мастер-классы по ручному художественному труду в условиях травматологического отделения детской городской больницы.

Содержание деятельности в рамках проекта: студенты на базе детского сада обучают дошкольников различным видам рукоделия и рисования для последующей передачи детских работ детям, находящимся на лечении в больнице. Затем студенты, приходя в палаты к детям дошкольного и младшего школьного возраста, ограниченным в движении, организуют с ними мастер-классы по художественно-творческим видам деятельности и передают «подарки» из детского сада, а также организуют обмен поделками, которыми можно играть, украшать больничную палату, групповую комнату в детском саду. Так создается команда арт-волонтеров, в которую входят студенты, дошкольники, а также воспитатели детского сада и преподаватели вуза.

Результаты проекта: проект помогает детям, находящимся на лечении в больнице, преодолеть эмоциональное неблагополучие, что, в свою очередь способствует их выздоровлению. Воспитанники детского сада учатся тому, как можно помочь болеющим сверстникам, которых нельзя проведать в больнице, а также знакомятся и приобщаются к ценностям волонтерства. У студентов, будущих педагогов, развиваются профессионально-личностные качества: организованность, ответственность, инициативность, сочувствие, сопереживание; формируются умения работать с детьми, находящимся в разных жизненных ситуациях.

Данный проект стал основой для коллективной выпускной бакалаврской работы и был реализован в рамках преддипломной практики. В целом, реализация проекта позволила повысить у студентов не только уровень профессиональной компетентности, но и сформировать дополнительные компетенции, связанные с решением профессиональных задач с детьми дошкольного и младшего школьного возраста в условиях госпитального учреждения. Несмотря на то, что формирование данных компетенций не заложено в целевые ориентиры образовательной программы по данному направлению подготовки, реализация проекта позволила расширить спектр профессиональных умений выпускников педагогического направления подготовки.

Результаты исследования могут быть использованы при проектировании образовательных программ подготовки бакалавров по УГСН «Образование и педагогические науки», а также могут быть применены для других направлений и профилей подготовки будущих специалистов в высшей школе. При этом концептуальные положения об интеграции проектного обучения с разными видами учебной деятельности и преемственности разных типов проектов, базовые основания деятельностного и рефлексивного подходов могут рассматриваться как приоритетные при проектировании интеграции проектного обучения в образовательный процесс вуза.

Литература

1. Ахметова М.Н. Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке. – Новосибирск: Сиб. изд-во «Наука» РАН, 2005. – 306 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Бех Л.В. Проектирование образовательной системы прогимназии. – Ростов н/Д: РОИПК и ПРО, 2011. – 116 с.
4. Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.А., Шайденко Н.А. Проектирование профессионального педагогического образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66–72.
5. Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010. – 432 с.
6. Бугакова Н.Ю. Развитие проектной деятельности студентов технического вуза (на примере дисциплин общепромышленного цикла). – Калининград: Балт. гос. акад. рыбопромышленного флота, 2001. – 141 с.
7. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы:// Новые ценности образования. – М., 1995. – Вып. 2. – С. 16–45.
8. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 605 с.
9. Гузев В.В. Эффективные образовательные технологии. – М.: НИИ школьных технологий. – М., 2006. – 208 с.
10. Джонс Дж. К. Методы проектирования. Перевод с английского. – М.: Мир, 1986. – 326 с.
11. Жак Д. Организация и контроль работы с проектами // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. – Минск: Центр проблем развития образования, 2001. – С. 121–141.
12. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – 2-е издание. – М.: Издательство «Академия», 2005. – 208 с.
13. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. – СПб., 1995. – 324 с.
14. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
15. Левитес Д.Г. Педагогические технологии. – М.: НИЦ ИНФРА, 2017. – 403 с.
16. Мейерс С. Эффективное использование C++. 35 новых рекомендаций по улучшению ваших программ и проектов. – М.: ДМК Пресс, 2014. – 294 с.
17. Монахов В.М., Методические рекомендации учителю по проектированию основной образовательной программы по информатике в соответствии с требованиями ФГОС второго поколения // Информатика и образование. – 2016. – № 10 (279). – С. 9–17.
18. Нуриев Н. К., Старыгина С. Д. Проектирование smart-системы для поддержки обучения «двойной диплом» // Вестник Казанского государственного технологического университета. – 2012. – № 19. – С. 253–257.

19. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Изд. центр «Академия», 2010. – С. 193–200.
20. Проектное обучение. Практика внедрения в университетах / под редакцией Л.А. Евстратовой, Н.В. Исаевой, О.В. Лешуковой. – М., 2018. – 153 с.
21. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002. – 400 с.
22. Резник Т.П. Проектная деятельность как средство формирования единства индивидуальности и коллективизма студентов педвуза: На материале преподавания иностранных языков: автореферат дис. на соиск. учен. степ. к.п.н.: Спец. 13.00.08. – Волгоград, 2004. – 24 с.
23. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
24. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. – М.: Изд-во «АРКТИ», 2003. – 80 с.
25. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
26. Слободчиков В.К. «Проектирование» – слово ученое. В чем его практический смысл? // Директор школы – 2002. – № 6. – С. 5–18.
27. Стрельцов, В. Метод проектирования – педагогическая технология будущего // Учитель. – 2005. – № 1. – С. 36–39.
28. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 256 с.
29. Чечель И.Д. Исследовательские проекты в практике школы // Практика административной работы в школе. – 2003. – № 6. – С. 18–26.

УДК 7.021

**Н.В. Ильина, к. ф. н., доцент
Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, Россия**

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ГРАФИЧЕСКОМУ ДИЗАЙНУ

Аннотация. В системе художественного образования отсутствует достаточное изучение вопроса влияния цифровых технологий на развитие графических навыков и экспликации творческого потенциала учащихся старших классов и студентов начальных курсов. Целью статьи является исследование эффективных методов обучения, используемых в педагогике графического дизайна и влияние компьютерных технологий на развитие художественных навыков и творческого потенциала студентов-первокурсников и старшеклассников.

Ключевые слова: художественное образование, графический дизайн, цифровые технологии, интенсивные методы обучения.

**N.V. Iilina, Dr. PhD Associate professor
South Federal University
Rostov-on-Don, Russia**

MODERN METHODS AND TECHNOLOGIES FOR TEACHING GRAPHIC DESIGN

Abstract. Problems in the study can be designated as follows: in the system of art education the impact of digital technology on the development of graphic skills and explication of the creative

potential of high school students and students of initial courses is not sufficiently researched.? The aim of the article is studies of effective 's teaching methods used in teaching graphic design and the impact of computer technology on the development of artistic skills and creativity of high school students and junior university students.

Keywords: *art education, graphic design, digital technologies, intensive teaching methods*

Одним из главных трендов современного Российского образования является ориентация на обучение с использованием цифровых технологий, в том числе в сфере художественного и дизайнерского образования. Потребность в квалифицированных специалистах, владеющих компьютерными технологиями, заметно растет с каждым годом, поэтому процесс обучения не может основываться только на уже известных (традиционных) методах. В настоящее время трудно представить выпускника художественного факультета, который не владеет профессиональными знаниями и навыками работы в передовых графических программах. Компьютерное моделирование проектов визуальной коммуникацией стало неотъемлемой частью профессиональных компетенций выпускника любого художественного ВУЗа страны.

Целью статьи является исследование эффективных методов обучения, используемых в педагогике графического дизайна. Данная статья основана на практическом исследовании творческих проектов по графическому дизайну среди старшеклассников 17–18 лет в рамках национального образовательного проекта «Кампус молодежный инноваций». Статья демонстрирует эффективное развитие творческого потенциала и художественных способностей учащихся в области графического дизайна при использовании цифровых технологий и методов интенсивного обучения. В этой статье предлагается ряд рекомендаций и стратегии, которые могут улучшить различные интеллектуальные и художественные навыки и умения учащихся. Исследование предлагает набор рекомендации по разработке структуры программы обучения основам графическому дизайну для студентов первого курса бакалавриата.

Современное Российское образование проводит много проектов по дополнительному образованию, связанных с получение уникального опыта и компетенций в области цифрового образования. Одним из таких новейших проектов является «Кампус молодежных инноваций», организованный при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации. В отличие от традиционных учебных занятий кампус предлагает новые методы обучения и форматы общения между педагогом (экспертом) и учащимися (резидентами). Особенностью обучения в Кампусе является «гибкая методология ведения проекта, учитывающая потребности всех заинтересованных ...» [1; 6]

В октябре 2019 года кампус стартовал в Ростовской области на базе летнего оздоровительного лагеря «Спутник» (г. Таганрог). Школьники в возрасте от 14 до 18 лет с разных регионов Ростовской области, а также из Донецкой и Луганской республик самостоятельно выбирали приоритетное направление согласно их творческим увлечениям и дальнейшему профессиональному выбору. Количество учащихся в одной смене достигало 400 человек. У учащихся старших классов на протяжении двух смен по 7 дней

проходило обучение. Учениками были разработаны индивидуальные и командные проекты.

Основной целью кампуса было вовлечение школьников в инновационную деятельность, связанную с новейшими технологиями. Так, среди лаборатории были: «Робототехника», «Геймдизайн», «Прототипирование», «3-D моделирование», «UX/UI дизайн», «Языки программирования Java и Python», «Графический дизайн» и др.

Графический дизайн – признан одним из наиболее популярных и востребованных профессиональных направлений в современных развивающихся странах, в том числе и в Российской Федерации. Считается, что графическое проектирование является «креативной» практикой и требует серьезных художественных навыков. В традиционной образовательной системе обучения дизайну педагоги графического дизайна используют инструменты, такие как карандаши, бумага, кисти, краски и линейки для обучения графическим навыкам.

Традиционная система обучения графическому дизайну предполагает, ручную работу, то есть образцы визуальной коммуникации создаются «руками». Такая система обычно фокусируется на изучении материалов и средств дизайна, таких как цвет, форма, форма, текстура, свет и композиция. В такой системе обучения студентов учат рисовать, а также обучают их теории цвета, теории формы, пространства, фона и текстуры, иллюстрации, плаката и выполнению дизайна вручную, используя, например, краски. Несмотря на то, что традиционные инструменты, используемые в этом типе образования, могут развить определенные навыки и интеллектуальные способности у студентов-дизайнеров, их роль в развитии творческого потенциала студентов требует дополнения в эпоху цифровых технологий.

Современные успешные системы обучения графическому дизайну основаны на использовании передовых технологий наряду с некоторыми традиционными методами обучения. Компьютер предоставляет ученику бесконечные возможности выбора размера элементов изображения, их расположения, выбор цвета и формы. Поэтому традиционное образование в области дизайна должно занимать свое место наряду с компьютеризированным обучением, особенно в первые годы изучения графического дизайна. Это поможет студентам развить свои навыки, особенно тем, кто не имеет большого опыта в искусстве и дизайне. Конечно, освоение некоторых графических программ еще не делает их дизайнером, потому что программное обеспечение, используемое вместо обычных инструментов, облегчает процесс, но оно не тренирует ум и руку. Поэтому в программах обучения, обычно, сначала учат основам проектирования, используя традиционные инструменты и носители, оставляя компьютеры для более продвинутой работы.

Под компьютеризированным обучением графическому дизайну подразумевается наличие современных компьютеров и устройств, которые помогли бы учащимся быстрее создавать дизайн, но это не означает, что он будет лучшим, более уместным или более творческим. Компьютеризированная среда обеспечивает высокий уровень цифровых возможностей, предлагая более широкий спектр решений для большинства задач проектирования. Поэтому

компьютеризированная среда может способствовать творческому мышлению и стимулировать поведение студентов.

В рамках национального проекта «Кампус молодежных инноваций» учащимся было предложено создать работы по графическому дизайну с помощью компьютерных технологий в программах CorelDraw и Adobe Photoshop. Перед выполнением задания среди учащихся был проведен опрос, насколько они уже знакомы с возможностями графических редакторов, имели ли они опыт создания проектов для визуальной коммуникации? По результатам ответов участников было выявлено, что среди 80 резидентов лаборатории «Графический дизайн», только 12 % опрошенных имели небольшой навык работ в графических программах, только 2 % – художественно-графический опыт в сфере дизайна, 1 % – имел дополнительное художественное образование. Таким образом, основная масса учащихся впервые создавала графические проекты и не имела специальных художественных навыков.

В проектах первой смены ребята разрабатывали логотип своего отряда (сквада), предварительно они придумали оригинальную концепцию для своей команды.



Рис 1. Примеры работ учащихся 1 отряда (сквада)

В проектах второй смены перед ребятами стояла проблема привлечения внимания к проблемам экологии и защиты животных с помощью графического дизайна.



Рис 2. Примеры работ учащихся 1 отряда (сквада)

В начале выполнения проектов использовался метод хакатон-сессии: резиденты сообща решали поставленную перед ними проблему, разрабатывали дизайн-концепцию и стратегию выполнения задач, поставленных ментором (наставником). Результаты проектных работ участников лаборатории «Графический дизайн» были представлены на общей экспозиции. Защита проектов проходила в режиме питч-сессии, где оценивался не только проект, но и подача информации, владение темой, связность, взаимодействие с аудиторией.

Работа в лаборатории шла в интенсивном режиме. Каждый день по 3 часа каждая группа работала над коллективными проектами. Процесс интенсивного обучения графическому дизайну школьников, не имеющих художественного опыта, показал, что с помощью компьютера можно легко и быстро делать те вещи, которые трудно создать традиционными методами рисования и те вещи, которые раньше отнимали много времени. Однако, компьютерные технологии не способны влиять на развитие художественного навыка. Результаты деятельности школьников показали, что компьютеры могут улучшить навыки творческого мышления и развить в некоторой степени художественные способности. Однако, использование компьютеров влияет только на скорость, с которой создается визуальное решение, но это не гарантирует правильность. Компьютер также не способен имитировать причудливые и грубые качества форм ручной работы. Компьютер – отличный инструмент, который позволяет создать дизайн проще, быстрее, точнее и интереснее, но его инструменты не будут работать должным образом без хорошего опыта и «поставленной» руки.

Поэтому нам представляется целесообразным при обучении графическому дизайну бакалавров первых курсов в равной степени использовать как компьютерные инструменты, так и традиционные инструменты и носители. Также в программе обучения важно использовать инновационные методы обучения, такие как хакатон и питч-сессия.

Подводя итог, можно сказать, что преподавание графического дизайна в компьютеризированной среде является центральным, просто потому, что образование в области графического дизайна в настоящее время формируется с помощью технологий.

Литература

1. Об утверждении методических рекомендаций по созданию и функционированию летних школ для детей и представителей молодежи из числа иностранных граждан на базе российской образовательной организации. Москва, 2019. URL адрес: <https://docs.edu.gov.ru/document/6e0739d2d17bb0fedaaa250cfcc879e8/download/1903/>

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММ ИНКЛЮЗИВНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
В СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ
НА ТЕРРИТОРИИ УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ**

Аннотация. В условиях современных изменений системы образования Российской Федерации остается актуальной проблема проектирования и реализации программ инклюзивного воспитания детей с особыми образовательными потребностями с целью их приобщения к общемировому и российскому культурному наследию. Целью статьи является описание содержания и условий реализации инклюзивного воспитания детей с особыми образовательными потребностями на базе реабилитационного центра. В настоящем исследовании используется комплекс нескольких методологических подходов: социокультурного, культурологического, деятельностного. Показано, что дети с особыми образовательными потребностями имеют в среднем по группе более высокие показатели эмпатии по отношению к здоровым сверстникам, а при анализе показателей распределения детей с особыми образовательными потребностями на группы по уровням эмпатии выявлено преобладание показателей нормального и высокого уровней по отношению к детям со сходными нарушениями развития; по методике М. Рокича на первом месте среди терминальных ценностей у детей с особыми образовательными потребностями оказалось «физическое и психическое здоровье», среди инструментальных ценностей – «независимость» и «ответственность»; с помощью методики по изучению интерактивной направленности было определено увеличение числа детей с особыми образовательными потребностями с ориентацией на взаимодействие. Представленные в статье материалы позволяют использовать их при проектировании и реализации коррекционных и воспитательных программ для детей разного возраста с особыми образовательными потребностями в различных видах образовательных и социально-реабилитационных организациях.

Ключевые слова: особые образовательные потребности, воспитание, инклюзия, дети с особыми образовательными потребностями

L.A. Kazakova, Ph.D., Associate Professor
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanova
Ulyanovsk, Russia

**IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION PROGRAMS FOR CHILDREN
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN SOCIAL REHABILITATION
ORGANIZATIONS IN THE ULYANOVSK REGION**

Abstract. In the context of modern changes in the educational system of the Russian Federation, the problem of designing and implementing programs for inclusive education of children with special educational needs remains urgent in order to familiarize them with the global and Russian cultural heritage. The purpose of the article is to describe the content and conditions for the implementation of inclusive education of children with special educational needs on the basis of a rehabilitation center. This study uses a complex of several methodological approaches: sociocultural, culturological, and activity. It is shown that children with special educational needs have, on average, higher empathy rates for healthy peers in the group, and when analyzing the distribution of children with special educational needs into groups by empathy levels, a prevalence

of normal and high levels with respect to children with similar developmental disorders; according to the methodology of M. Rokich, "physical and mental health" was among the terminal values in children with special educational needs, and "independence" and "responsibility" among instrumental values; Using the methodology for studying interactive orientation, an increase in the number of children with special educational needs with an orientation toward interaction was determined. The materials presented in the article allow you to use them in the design and implementation of correctional and educational programs for children of different ages with special educational needs in various types of educational and social rehabilitation organizations.

Keywords: *special educational needs, upbringing, inclusion, children with special educational needs.*

Современный этап развития системы образования детей с особыми образовательными потребностями, с одной стороны, характеризуется их включением в разнообразные по форме и содержанию воспитательные программы на дифференцированной и инклюзивной основе не только в образовательных, но и в социально-реабилитационных и медицинских организациях; с другой стороны, с позиции теоретической педагогики остается нерешенным вопрос о доступности, адекватности и целесообразности реализуемых воспитательных программ. Следовательно, востребованным на научно-теоретическом и научно-практическом уровнях актуальности является разработка программ инклюзивного воспитания для детей дошкольного и школьного возраста с различными видами нарушений развития.

Методологическим базисом для проектирования и реализации воспитательных программ для детей с особыми образовательными потребностями в социально-реабилитационных организациях может служить социокультурный подход в интерпретации А.В. Мудрика [3], который предполагает формирование у детей с особыми образовательными потребностями социального опыта в различных видах человеческой деятельности, что создает условия для интеграции (объединения, включения) детей с разными биологическими и социальными характеристиками в общество, а результатом этих процессов является приобретение ими социально-типических свойств определенной общественной группы. Культурологический подход используется при проектировании и реализации программ воспитания детей с особыми образовательными потребностями на основе общечеловеческих и национальных ценностей [1]. Деятельностный подход актуален для реализации программ инклюзивного воспитания, т. к. позволяет включать детей с особыми образовательными потребностями в совместную деятельность между собой и со здоровыми сверстниками и активизировать предметно-практические и умственные действия [2].

Опишем пример создания и реализации программы инклюзивного воспитания для детей с особыми образовательными потребностями в Областном государственном казенном учреждении социального обслуживания «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья «Подсолнух»» в г. Ульяновске.

В названной выше социально-реабилитационной организации создана и успешно функционирует психологически безопасная инклюзивная

образовательная среда, отвечающая принципам безопасности, динамичности, доступности; она рассматривается нами как система, состоящая из трех взаимосвязанных подструктур: физического окружения, содержательно-методического обеспечения и социально- психологического взаимодействия.

Каждой подструктуре психологически безопасной инклюзивной образовательной среды соответствуют определенные специальные образовательные условия. В подструктуру физического окружения входят такие специальные образовательные условия, как: технические средства, облегчающие передвижение (пандусы, держатели, коляски); облегчающие восприятие, переработку информации и общение (специальные клавиатуры, адаптированные мыши, мониторы с регулируемым наклоном, джойстики и другие коммуникационные устройства). Подструктура содержательно-методического обеспечения состоит из воспитательных, образовательных и реабилитационных программ, в том числе компьютерных и дистанционных, методических рекомендаций по их использованию, составляющих основу образовательной и реабилитационной деятельности инклюзивных организаций. Подструктуру социально-психологического взаимодействия составляют участники образовательного (реабилитационного) взаимодействия, их отношения друг к другу, характер и направления взаимодействия и т. д.

Однако, законы диалектики, принципы системности и неравновесности, действующие на все естественные и искусственные системы, позволяют фиксировать периодическую потребность систем в изменениях внешней и внутренней среды, что приводит, в конечном итоге, к перестройке или появлению новой системы.

Следовательно, человек как существо управляющее может изменять внешние и внутренние свойства системы с целью повышения ее функциональных возможностей.

В качестве объекта для усовершенствования инклюзивной образовательной среды социально-реабилитационного центра «Подсолнух» были выбраны специальные образовательные условия в подструктуре физического окружения и в подструктуре содержательно-методического обеспечения.

Главным системообразующим элементом при проведении формирующего эксперимента стала подструктура содержательно-методического обеспечения, с этой целью модифицировалась программа социокультурной реабилитации «Творческие мастерские».

Для реализации данной программы дополнительно была разработана серия занятий в ГУЗ «Ульяновский областной Художественный музей» по изучению двух картин русских художников (Худяков В.Г. «Девочка в русском костюме» и Левицкий В.Г. «Портрет Екатерины II»), составлению и проведению по ним небольшой десятиминутной экскурсии.

В подструктуре физического окружения было предложено детям с особыми образовательными потребностями и их здоровым сверстникам использовать планшет с выходом в сеть Интернет в качестве устройства,

обеспечивающего наглядность и возможность сохранения определенной информации, например, плана экскурсии.

Экспериментальная работа проводилась в инклюзивной группе, состоявшей из детей с особыми образовательными потребностями (с нарушениями опорно-двигательного аппарата) и их сверстников с нормальным физическим и психическим развитием; в возрасте от 10 до 14 лет. Формирующий эксперимент состоял из подготовительного этапа работы (индивидуальные и групповые занятия на базе ОГКУСО «Подсолнух» и ГУЗ «Ульяновский областной Художественный музей» проводились один раз в неделю с участием детей с особыми образовательными потребностями и их здоровых сверстников); и из основного этапа работы – проведение экскурсии каждым участником инклюзивной группы (т. е., как каждым ребенком с нарушениями опорно-двигательного аппарата, так и каждым ребенком с нормотипическим развитием).

При модификации инклюзивной образовательной среды мы опирались на такие психолого-педагогические условия как:

1. Сочетание в работе с детьми с особыми образовательными потребностями индивидуальной и групповой формы работы. Индивидуальная форма работы применялась для запоминания детьми с особыми образовательными потребностями фактологического материала, а групповая форма работы была необходима для формирования навыков социального взаимодействия.

2. Выполнение детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата различных видов заданий по содержанию и направленности коррекционного воздействия. Содержание заданий варьировалось в зависимости от картины, по которой должна была проводиться экскурсия, от предыдущих успехов детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, от активности/пассивности ребенка с особыми образовательными потребностями. Задания были ориентированы также на различную направленность коррекционного воздействия, например, на развитие памяти или внимания, монологической или диалогической речи. Сочетание в работе с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата занятий со специалистами и домашней работы с родителями способствовало закреплению и устойчивому запоминанию фактологического материала.

3. Длительное воздействие на протяжении нескольких месяцев ориентировало детей на постепенное усвоение необходимых знаний, формирование умений и навыков.

При реализации психолого-педагогических условий, обозначенных выше, коллектив специалистов, участвовавший в инклюзивном воспитательном процессе опирался на комплекс индивидуальных особенностей каждого ребенка, участвовавшего в экспериментальной работе; в первую очередь, на наличие или отсутствие желания выполнять задания; во вторую очередь, на характер особых образовательных потребностей.

При включении детей с особыми образовательными потребностями в программу воспитания социокультурной направленности основные

изменения происходят в личностном развитии, а именно: трансформируются показатели эмпатии по отношению, как к сверстникам с особыми образовательными потребностями, так и к сверстникам с нормотипическим развитием; у детей с особыми образовательными потребностями меняется соотношение различных видов направленности поведения; формируются устойчивые просоциальные ценностные ориентации. Так, на этапе констатирующего эксперимента у детей с особыми образовательными потребностями наблюдались в среднем по группе более высокие показатели эмпатии по отношению к здоровым сверстникам, однако при детальном анализе выявлено, что показатели низкого, нормального и высокого уровней эмпатии были выше по отношению к детям нарушениями опорно-двигательного аппарата, чем к здоровым сверстникам. Этот факт можно объяснить более привычным и длительным взаимодействием детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в группе сверстников со схожими нарушениями развития, чем в инклюзивной группе. Используя методику по изучению интерактивной направленности (Н.Е. Щуркова [4]), на констатирующем этапе эксперимента мы зафиксировали у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата преобладание двух видов ориентаций: на удовлетворение собственных (эгоистических) интересов и маргинальной ориентации. На этапе контрольного эксперимента показатели эмпатии детей с особыми образовательными потребностями сравнивались с показателями здоровых детей; число детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата с ориентацией на взаимодействие увеличилось; опыт участия детей с особыми образовательными потребностями в совместной деятельности привёл к тому, что у них стала реже встречаться эгоистическая ориентация. Сравнивая показатели интерактивной направленности детей с особыми образовательными потребностями на этапах констатирующего и контрольного экспериментов мы делаем вывод о положительном влиянии содержания и периодичности организации и реализации инклюзивной программы воспитания на детей независимо от их возраста и состояния здоровья.

Организуя исследование ценностных ориентаций детей с особыми образовательными потребностями, мы изменили предъявляемые списки с ценностями. Из терминальных ценностей были отобраны: «физическое и психическое здоровье»; «интересная работа»; «красота природы и искусства»; «любовь»; «материальная обеспеченность»; «наличие хороших и верных друзей»; «продуктивная жизнь»; «уверенность в себе». Из инструментальных ценностей использовались: «независимость»; «непримиримость к недостаткам в себе и в других»; «ответственность»; «смелость в отстаивании своих взглядов»; «умение настоять на своём»; «терпимость»; «честность»; «заботливость».

На констатирующем этапе эксперимента среди терминальных ценностей 80 % детей с особыми образовательными потребностями на верхнюю ступеньку иерархии поставили «физическое и психическое здоровье», остальные 20 % детей с особыми образовательными потребностями выбрали материальную

обеспеченность, красоту природы и искусства. На трех последних местах соответственно оказались: «продуктивная жизнь», «уверенность в себе», «интересная работа». В иерархии инструментальных ценностей на верхней ступеньке оказались «независимость», «непримиримость недостатков в себе и в других», «заботливость». На последнем месте – «смелость отстаивании своих взглядов», «терпимость», «умение настоять на своём».

На контрольном этапе эксперимента дети с особыми образовательными потребностями на первое место поставили такую терминальную ценность, как: «физическое и психическое здоровье», а заканчивала список терминальных ценностей «материальная обеспеченность». Дети с особыми образовательными потребностями следующим образом расположили инструментальные ценности в убывающем по значимости порядке: «независимость»; «ответственность»; «умение настоять на своём»; «честность»; «смелость в отстаивании своих взглядов»; «непримиримость к недостаткам в себе и в других»; «заботливость», «терпимость».

В итоге можно сделать вывод о том, что сензитивным возрастом для формирования ценностных ориентаций детей с особыми образовательными потребностями можно считать промежуток от десяти до четырнадцати лет, определяющее значение играет целенаправленная воспитательная деятельность, а также характер перцептивных процессов, что соответствует результатам исследования, проведенного Яницким М.С. [5].

Качественный анализ полученных данных свидетельствует о том, что, во-первых, навыки взаимодействия у детей с особыми образовательными потребностями формируются быстрее при целенаправленной воспитательной работе, чем в стихийных условиях; во-вторых, это происходит быстрее и у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, и у детей с нормотипическим развитием в инклюзивной группе; в-третьих, эмпатийные способности у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата формируются медленнее, чем у детей с нормотипическим развитием и имеют более высокие показатели по отношению к детям со схожими нарушениями развития, что требует пролонгации их нахождения и активного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде.

Таким образом, инклюзивная образовательная среда, специально организованная в социально-реабилитационных организациях, является моделью реальных общественных и жизненных взаимоотношений между людьми и создаёт условия для образования, воспитания, развития, изменения и самоизменения всех её участников за счёт вовлечения в деятельность и активного информационного и эмоционального обмена.

Литература

1. Библер В.С. *От научения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век.* – М.: DirectMEDIA, 2014. – 615 с.
2. Леонтьев А.Н. *Эволюция, движение, деятельность.* – М.: Смысл, 2012. – 559 с.
3. Мудрик А.В. *Социально-педагогические проблемы социализации.* – М.: МПГУ, 2016. – 248 с.

4. Щуркова Н.Е., Мухин М.И. Воспитание – XXI век. Методика и искусство. – Волгоград: Учитель, 2016. – 177 с.
5. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

УДК 378

О.А. Калимуллина, д. п. н, профессор
Поволжская государственная академия
физической культуры, спорта и туризма
г. Казань, Россия
М.В. Лукашова, преподаватель
Елабужский колледж культуры и искусств
г. Елабуга, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ВЫПУСКНИКОВ КОЛЛЕДЖЕЙ КУЛЬТУРЫ СРЕДСТВАМИ КЛАСТЕРНО-СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В работе рассматривается одна из важнейших проблем современного среднего профессионального образования – формирование профессионального мастерства выпускников с использованием инновационных подходов к данной проблеме, в частности применения кластерно-сетевого взаимодействия. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью выхода среднего профессионального образования на новый уровень подготовки специалистов, гарантирующий конкурентоспособность, социальную и профессиональную гибкость, постоянный профессиональный и личностный рост будущих работников культуры. Практическое значение решения исследуемой проблемы заключается в повышении качества профессиональной подготовки студентов, оптимизирует образовательный процесс колледжей культуры.

Ключевые слова: профессия, профессиональное мастерство, сетевое взаимодействие, образовательный кластер, кластерно-сетевое взаимодействие.

O.A. Kalimullina, doctor, professor
Volga State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism
Kazan, Russia
M.V. Lukashova, deputy director of the Elabuga College of Culture and Arts
Elabuga, Russia

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF GRADUATES OF CULTURAL COLLEGES BY MEANS OF CLUSTER-NETWORK INTERACTION.

Abstract. One of the most important problems of modern secondary vocational education is the formation of professional skills of graduates using innovative approaches to this problem, in particular, the use of cluster-network interaction. The relevance of this topic is due to the need for secondary vocational education to reach a new level of training of specialists, guaranteeing competitiveness, social and professional flexibility, constant professional and personal growth of future cultural workers. The practical importance of solving the problem under study is to improve the quality of vocational training of students, optimizes the educational process of cultural colleges. One of the most important problems of modern secondary vocational education is the formation of professional skills of graduates using innovative approaches to this problem, in particular, the use of cluster-network interaction. The relevance of this topic is due to the need for secondary vocational education to reach a new level of training of specialists, guaranteeing competitiveness,

social and professional flexibility, constant professional and personal growth of future cultural workers. The practical importance of solving the problem under study is to improve the quality of vocational training of students, optimizes the educational process of cultural colleges.

Keywords: *profession, professional skill, network interaction, educational cluster, cluster and network interaction*

Современный социум, в связи с повышенным уровнем требований, предъявляемых его субъектам, обладает практически полной профессионализацией, поэтому профессионализм и профессиональное мастерство, как неотъемлемая часть социальной активности человека, играют важную роль в существовании личности и общества в целом, являясь важнейшим вектором повышения целесообразности и эффективности их функционирования. Конкурентоспособность и экономическая стабильность деятельности предприятий и организаций, а также экономическое развитие и рост различных отраслей производства и экономики государства в целом, детерминируются профессиональным мастерством рабочего или специалиста. Это стало причиной изменения отношения к роли профессии и уровню образования в современном, динамично меняющемся мире. Человечество перестало воспринимать профессию исключительно лишь как источник стабильного дохода и финансового благополучия; появилось отношение к профессиональной деятельности как к возможности изменения социального статуса и престижа с одной стороны, и открывающихся горизонтов для самосовершенствования и самореализации с другой, что является для современника важнейшей психологической потребностью.

Именно понятие «профессия», имеющее латинские корни, и означающее «говорить публично», «заявлять о себе» стало базовым криптотипом терминов профессионализм и профессиональное мастерство. Словарь русского языка С.И.Ожегова предлагает целый ряд толкований данного термина, например: «основной род занятий трудовой деятельностью», «сфера знаний, деятельности, работы», «обязанность, круг действий, возложенных на кого-нибудь и безусловных для выполнения», «путь к успеху, видному положению в обществе» [5]. Диверсификация определений только подчеркивает многогранность, сложность, и одновременно, уникальность понятия профессии как социального явления. В работе Игнатова В.Г. и Белолипецкого В.К. подчеркивается, что «профессия – это уникальное средство человеческой самореализации, возможность воплотить в себе все свои социальные потенциалы; профессия – это один из способов человеческой социализации. Она определяет образ жизни индивида, является константным показателем его бытия. Человек чаще всего воспринимает, «видит» себя, идентифицирует себя с родом и видом своей деятельности, своих занятий [1].

Если рассматривать профессионализм через призму философского подхода, то анализируемое явление можно принимать, прежде всего, за объективную сторону деятельностной сущности человека, поскольку мастерство профессионала своего дела способствует в глобальном смысле экономическому и общественному прогрессу посредством повышения общей культуры организации труда, эффективности производства, нахождения

креативных способов решения организационных проблем, внедрения инноваций. Но с другой стороны, философия позволяет рассматривать профессиональное мастерство, как субъективную сторону человеческой жизнедеятельности. Субъективная сторона связана с позитивным мышлением, благоприятным эмоциональным фоном, правильно сформированными ценностями жизни личности, которые формируются при удовлетворении результатами собственной трудовой деятельности. А согласно философским воззрениям, общество не способно гармонично развиваться без учета ценностных ориентаций каждого его гражданина, и профессиональное мастерство в данном контексте является важной социокультурной ценностью.

Рассуждая о ценностях в совершенствовании личности, американский психолог и социолог А. Маслоу изложил следующее: «все самоактуализирующиеся люди вовлечены в некоторое дело. Они преданы этому делу, которое является для них чем-то очень ценным. Это – призвание судьбы, и люди любят его так, что для них исчезает разделение «труд – радость». Все они тем или иным образом посвящают свою жизнь поиску того, чтобы я назвал «бытийными» ценностями, т. е. поиску предельных ценностей, которые являются подлинными и не могут быть сведены к чему-то более высокому. Имеется около четырнадцати таких Б-ценностей: истина, красота, добро древних, совершенство, простота, всесторонность и несколько других». Эти ценности бытия выступают как важнейшие потребности (метапотребности), и они настолько значительны, что их подавление порождает даже определенный тип патологии души» [3].

Кроме того, профессионал на рабочем месте демонстрирует умение грамотно строить межличностные коммуникации, проявляя воспитанность и низкий уровень конфликтности, демонстрируя высокий уровень культуры общения. Контроль поведения и постоянное сохранение чувства собственного достоинства позволяет создавать благоприятный психологический микроклимат, избегать столкновений во взаимоотношениях с коллегами, позволяя быстрее и эффективнее достигать организационных целей. Таким образом, рассматривая явление профессионализма с психологической точки зрения, вновь появляются доказательства важности и необходимости профессионализации современного общества.

Можно сделать вывод, что профессионализм как социально-личностная особенность деловой активности индивида на сегодняшний день перестал рассматриваться только с позиции утилитарной ценности, а приобрел понимание важнейшей социокультурной составляющей. Сложный и долговременный механизм становления личности немислим без превращения рядовой профессиональной деятельности в новый для человека уровень социальной активности – профессиональное мастерство, которое и приводит к самоактуализации индивида за счет увеличения параметров основных характеристик данного явления. Понятие «профессиональное мастерство» в итоге соответствует постоянно растущему ряду компонентов, способствующих высокой продуктивности и эффективности профессиональной деятельности.

Тенденции развития экономики страны, реализация ФГОС ставят перед образовательными организациями среднего профессионального образования стратегическую задачу – сформировать профессиональное мастерство выпускников колледжа, осуществить подготовку высококвалифицированных специалистов в соответствии с запросами работодателей и требований рынка труда. Решение данной задачи позволит повысить социальный статус и защищенность выпускников, обеспечить их профессиональное и личностное развитие. Профессиональное мастерство выпускника формируется в условиях эффективного образовательного процесса, что, в свою очередь, обеспечивается грамотными педагогическими условиями. Также в этих условиях особую значимость приобретает вопрос социального партнерства, оказывающий существенное влияние на подготовку конкурентоспособного выпускника.

Одной из эффективных форм социального партнерства является сетевое взаимодействие, позволяющее всем видам образовательных организаций совместно с предприятиями, организациями государственного и муниципального управления, культурно-досуговыми учреждениями оптимизировать интеллектуальные, материальные, финансовые и иные ресурсы для достижения высокого качества образования. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 ФЗ от 29 декабря 2012 года следующим образом определяет сетевую форму взаимодействия: сетевая форма реализации образовательных программ (далее – сетевая форма) обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций. По словам профессора О.А. Калимуллиной: «Главная особенность сетевого взаимодействия профильного учреждения культуры с различными творческими и социальными системами в современных условиях состоит в том, чтобы интегрировать возможности и потребности ссуза и этих систем, обеспечив развитие в данном сегменте мотивационно-потребностных установок в творчестве, создать условия для удовлетворения основных творческих потребностей, сформировав главный компонент творческого взаимодействия – целеполагания творческой деятельности и сформированности умения применять основные творческие знания и навыки на практике» [2].

Другим перспективным направлением продуктивного социального взаимодействия образовательных организаций различного уровня и типа является кластеризация. Авторство термина «кластер» принадлежит Майклу Юджину Портеру, который еще в 1993 году ввел данное понятие в науку, издав труд «Международная конкуренция: конкурентные преимущества стран». В России в первую очередь сформировались промышленные кластеры, и лишь позднее идея кластеризации пришла в систему образования. Если проанализировать понятие «кластер» в понимании Портера, то – это сконцентрированные по географическому признаку группы взаимосвязанных компаний, специализированных поставщиков, поставщиков услуг, фирм в соответствующих отраслях, а также связанных с их деятельностью

организаций в определенных областях, конкурирующих, но вместе с тем и ведущих совместную работу [4]. Сущность образовательного кластера заключается в стимулировании инновационной активности образовательных учреждений, в расширении зоны воздействия субъектов образования, в их укрупнении, в возможности аккумулировать кадровые, финансовые и иные ресурсы образовательных организаций различных уровней, и, следовательно, достигнуть качественно нового результата в сфере образования.

Теоретический анализ понятий сетевая и кластерная форма взаимодействия привел к пониманию того, что объединение этих форм может стать достаточно эффективным способом взаимодействия, вобравшим в себя предпочтительные признаки как сетевого, так и кластерного сотрудничества. Кластерно – сетевое взаимодействие в образовании – это взаимодействие образовательных организаций различного уровня друг с другом, а также с иными организациями (научными, культурно-досуговыми, физкультурно-оздоровительными и т. д), объединенных по географическому и отраслевому признаку с целью взаимовыгодного сотрудничества в научной, культурной, информационной и др. сферах, а также с целью обеспечения освоения образовательных программ обучающимися с использованием совместных ресурсов.

На сегодняшний день актуальными можно считать три варианта кластерно-сетевого взаимодействия: в центре системы находится одна образовательная организация, являющаяся инициатором создания сети; все групповые субъекты рассматриваются как равноправные создатели сети, сеть строится на основе договора через связи; в центре находится любой групповой субъект, но не образовательная организация.

При создании педагогических условий формирования профессионального мастерства работника культуры в системе кластерно-сетевого взаимодействия, необходимо учитывать, что современные работодатели хотят видеть своих сотрудников, как универсальных специалистов, умеющих осуществлять ряд смежных умений и навыков, например, написание сценария, постановка театрализованного представления, руководство самодеятельным коллективом народного художественного творчества и т. д. В этом контексте, для формирования профессионального мастерства, необходимо создать:

1. Когнитивные условия, которые обеспечат вариативность содержания обучения в зависимости от осваиваемой специальности. Например, при формировании профессионального мастерства хореографов, учебным планом предусмотрены не только дисциплины хореографической подготовки, но и такие дисциплины, которые расширят профессиональные знания выпускников, и позволят им выполнять на рабочем месте более широкий круг обязанностей. Это такие дисциплины как грим, информационные технологии, психология общения и этнография. При формировании Программы подготовки специалистов среднего звена учебное заведение имеет право использовать объем времени, отведенный на вариативную часть учебных циклов ППССЗ, увеличивая при этом объем времени, отведенные на дисциплины и модули обязательной части.

2. Аксиологические условия, которые формируют ценностное отношение учащихся к обучению и выбранной профессии. При формировании ценностных ориентиров учащихся важно опираться на историю учебного заведения, на его успешную трансформацию во времени. Знание истории колледжа способствует воспитанию духовного, нравственного и цельного молодого поколения. С целью ознакомления студентов с историей образовательного учреждения, важно, например, создание музея, где будет отражена многолетняя деятельность заведения. Преемственность традиций, добрые отношения между коллегами, между преподавателями и студентами, дают уверенность в перспективах развития учреждения.

3. Праксиологические условия, которые способны моделировать ситуации самостоятельной познавательной деятельности, актуализировать и получать новые знания посредством индивидуализации обучения. Колледжи, ведущие подготовку специалистов в области культуры, имеют возможность обеспечить студентов индивидуальными занятиями по таким профессиональным модулям, как «Художественно-творческая деятельность».

В заключении можно отметить, что профессиональное мастерство будущего специалиста – это важная социальная характеристика личности, так как в профессиональной деятельности человек реализуется не только как индивид, но и как субъект разнообразных социальных связей и отношений. Формирование профессионализма на стадии обучения молодежи в профессиональных учреждениях будет происходить более результативно при правильном подборе, анализе и соединении педагогических условий, а также при выборе инновационных форм осуществления образовательной деятельности.

Литература

1. Игнатов В.Г., Белолипецкий В.К. *Профессиональная культура и профессионализм государственной службы: контекст истории и современность. Учебное пособие.* – Ростов н/д: издательский центр «МарТ», 2000. – 256 с.

2. Калимуллина О.А. *Детская школа искусств как ресурсный центр профильного вуза: синергетический эффект сетевого взаимодействия* Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2018. – № 4. – С. 131–135.

3. Николайчук Н.Е. *Маркетинг и менеджмент услуг. Деловой сервис.* – СПб.: Питер, 2005. – 608 с.

4. Портер М. *Международная конкуренция: Конкурентные преимущества стран.* – М.: Международные отношения, 1993. – 250 с.

5. *Словарь Ожегова, толковый словарь русского языка [электронный ресурс]. URL: <http://www.ozhegov.org/search.shtml> (дата обращения 18.02.2020 г.)*

*Т.В. Калинина, к. п. н., доцент
Э.Г. Патрикеева, к. пс. н., доцент
В.Б. Трухманов, к. ф.-м. н., доцент
Е.Н. Трухманова, к. пс. н., доцент*
*Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет
им. Н.И. Лобачевского,
Арзамасский филиал,
г. Арзамас, Россия*

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В современных условиях развития вузовской системы в России обостряется необходимость подготовки выпускников, обладающих высоким уровнем профессиональных знаний, способных к конкуренции на рынке труда. Решение данной задачи обеспечивается целенаправленной комплексной работой вуза в подготовке студентов, владеющих теоретическими и практическими компетенциями в рамках осваиваемой профессии, имеющих адекватное представление об условиях будущей самостоятельной профессиональной деятельности.

Процесс цифровизации всех систем человеческой жизнедеятельности, в том числе и системы образования, получил в современном обществе активное развитие. Сеть интернет позволила человечеству расширить собственные границы существования, обеспечила широкий круг возможностей, как в плане коммуникации и обмена информацией, так и в профессиональном плане – открыла новые пути для профессионального и личностного становления учащейся молодежи. В условиях вынужденной самоизоляции интернет стал основным средством для продолжения обучения и обеспечения профессиональной подготовки обучающихся, открыл научному сообществу новые пути для обмена профессиональным опытом.

Пребывание в современном информационном пространстве требует владения техническими устройствами на уровне уверенного пользователя, математическими методами обработки данных психологических исследований, соблюдения определенных норм и правил как основы информационной культуры личности. Информационная культура личности должна быть сформирована, развита и присвоена как важное личностное качество будущего специалиста под четким руководством педагога – её носителя. Информационная культура в деятельности психолога становится важнейшим средством профилактики эмоционального выгорания личности, повышает профессионализм и расширяет возможности, как для профессионального становления выпускника, так и для его личностного и карьерного роста.

Ключевые слова: система профессиональной подготовки, развитие, студенческая молодежь, информатизация, методы математической статистики, информационная культура, профессиональное становление.

*T.V. Kalinina, Dr. PhD Associate professor
E.G. Patrikeeva, Dr. PhD Associate professor
V.B. Trukhmanov, Dr. PhD Associate professor
E.N. Trukhmanova, Dr. PhD Associate professor*
*National Research Nizhny Novgorod State University N.I. Lobachevsky,
Arzamas branch, Arzamas, Russia*

DEVELOPMENT OPPORTUNITIES OF THE INFORMATION CULTURE OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS IN THE PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM

Abstract. In modern conditions of development of high education system in Russia is exacerbated by the need to prepare graduates with a high level of professional knowledge, able to

compete in the labour market. The solution to this problem is a focus of the comprehensive work of the University in preparing students who speak the theoretical and practical competences within the framework of the master of the preparation, has adequate understanding of the future conditions of independent professional activity.

The process of digitalization of all systems of human activity, including the education system, has received in modern society, the active development. The Internet has allowed people to expand their own boundaries of existence, has provided a wide range of possibilities, both in terms of communication and exchange of information, and professionally – has opened up new avenues for professional and personal development of students. In conditions of forced isolation, the Internet has become the primary means for continuing education and training of students, opened to the scientific community new ways to exchange professional experience.

Being in the modern information space requires mastering of technical devices at the level of a confident user, of mathematical methods of processing of psychological research, compliance with certain rules and regulations as the basis of the information culture. Information culture of a personality should be formed, developed and is rated as an important personal quality of a future specialist, under the clear guidance of the teacher – carrier of culture.

Information culture in activity of the psychologist becomes the most important means of prevention of emotional burnout of personality, increases professionalism and enhances opportunities for professional development of the graduate and his / her personal and career growth.

***Keywords:** vocational training system, development, students, informatization, methods of mathematical statistics, information culture, professional development.*

Введение. Профессиональная деятельность психолога направлена на оказание психологической помощи и поддержки, личностное развитие и сопровождение клиента в периоды кризисного проживания различных возрастных жизненных этапов, семейного цикла, профессионального становления, саморазвития и самореализации. При этом следует учитывать личностную и профессиональную готовность к решению профессиональных задач психолога, так как личностные качества специалиста составляют фундамент его профессиональной успешности.

Профессиональное становление практического психолога связано с непрерывным личностным и профессиональным самосовершенствованием, с необходимостью постоянного взаимодействия с коллегами и клиентами посредством разнообразных информационных коммуникационных технологий (ИКТ) [6]. Психолог сталкивается с необходимостью владения ИКТ в каждом из реализуемых направлений профессиональной деятельности. Так, в процессе психологической профилактики и просвещения, психодиагностической, коррекционно-развивающей и консультативной работы психолог вынужден обращаться не только к научной библиотеке, созданной им в процессе профессиональной подготовки или предоставленной организацией, а постоянно погружаться в поиск, анализ, систематизацию и использование информации полученной в сети интернет.

Информационные ресурсы интернета ускоряют подготовку к определенному виду деятельности, существенно расширяют возможности быстрого доступа к различным, в том числе и иностранным, источникам в оригинале, тем самым способствуют активному личностному и профессиональному саморазвитию, обогащают профессиональный кругозор,

активизируют творческий подход к решению разнообразных профессиональных задач и интеллектуальный потенциал специалиста. Таким образом, проблема формирования информационной культуры психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе на современном этапе развития системы высшего образования является одной из актуальных, требующих пристального внимания со стороны профессорско-преподавательского состава вуза.

Цель и задачи исследования. Исследование направлено на изучение возможности эффективного формирования информационной культуры студентов, будущих психологов, в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Обзор литературы. В последнее десятилетие в центре внимания ученых находятся проблемы информатизации образования и исследование возможностей целенаправленного развития информационной культуры личности.

Под информатизацией образования подразумевается включение в систему высшей школы в ходе подготовки специалистов современных средств информатизации, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания, подкрепленных обоснованной методологией и практикой использования.

По мнению Н.Г. Бермана, под информационной культурой понимается позитивное взаимодействие человека с общечеловеческим опытом, эффективное обращение к информации для решения теоретических и практических задач [1].

Проблемы информатизации однозначно носят междисциплинарный характер. Процесс формирования информационно компетентного общества, особенности взаимодействия личности с цифровым пространством подробно изучены в трудах зарубежных и отечественных философов и социологов: Р.Ф. Абдеева, У. Бека, У. Дайзарда, А.П. Ершова, А.П. Ракитова, Э. Тоффлера, А.Д. Урсула и др.

Изучением проблем, связанных с внедрением и использованием образовательного пространства, обогащенного информационными и коммуникационными технологиями, занимались И.Н. Антипов, Г.А. Бордовский, А. Борк, Я.А. Ваграменко, Б.С. Гершунский, В.А. Извозчиков, Г.А. Кручинина, А.А. Кузнецов, М.П. Лапчик, И.В. Марусева, Е.И. Машбиц, И.В. Роберт, Н.Ф. Талызина, В.Ф. Тенищева, А.Г. Толоконников и другие.

Проблемы использования средств информатизации и цифровизации в профессиональном образовании исследованы в работах Р.Н. Абалуева, Р.М. Абдулгалимова, А.А. Андреева, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунского, О.А. Козлова, А.С. Курылева, Т.А. Матвеева, В.Ф. Тенищева, А.Я. Найн, П.И. Образцова, Е.С. Полат и др.

В работах И.В. Мостовой, В.Н. Федорова, Л.Д. Митевой прослеживается деятельностный подход к проблеме информатизации.

Специфика процессов информатизации высшей школы широко рассматривались в работах Борцова Ю.С., Зборовского Г.Е., Федорова В.Н., Шаповалова В.А. и др.

Под информационными коммуникационными технологиями (ИКТ-технологиями) следует понимать разнообразные программные, программно-аппаратные технические средства и устройства, осуществляющие свое функционирование как на базе микропроцессорной и вычислительной техники, так и современных средств и систем передачи, обмена информацией, способствующие сбору, накоплению, хранению, обработке, воспроизведению и дальнейшей передаче информации и обеспечивающие доступ к разнообразным информационным ресурсам, в том числе глобальным (И.В. Роберт).

Понятие «информационная культура», на наш взгляд, тесным образом связано с понятием «информационная компетентность». И.А. Зимняя, определяя дефиницию «компетенции», описывает ее как некое внутреннее, психологическое новообразование, включающее в себя: знания, представления, алгоритм действий, систему ценностей и отношений личности, проявляющиеся в компетентности человека. «Компетентность» трактуется ею, как «актуальное, формируемое личностное качество, рассматриваемое как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная характеристика человека» [4].

Профессиональные компетенции отражают профессиональную индивидуально-типологическую специфику деятельности профессионала в своей отрасли, они подразделяются на подгруппы и соответствуют ведущим видам деятельности специалиста. Профессиональная компетентность – это комплексная характеристика, которая включает в себя и деловые, и личностные, и индивидуально-типологические качества специалиста, отражает уровень теоретической подготовленности, личный опыт, ценностно-смысловую и нравственно-этическую позицию личности, её умения и способности, необходимые и достаточные для осуществления той или иной профессиональной деятельности.

Исходя из данной трактовки профессиональной компетенции (Ю.В. Варданян, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Слостенин, Ю.Г. Татур), нами определено понятие «психолого-педагогическая компетентность» студентов вузов. Психолого-педагогическая компетентность студента вуза является составляющей профессиональной компетентности будущего специалиста, это интегральная характеристика личности, проявляющаяся в её готовности применять систему психолого-педагогических знаний, умений, навыков и опыта творческой деятельности на практике; осознавать личную ответственность за результаты своего труда; стремиться к саморазвитию для успешной учебной и будущей профессиональной деятельности.

Психолого-педагогическая компетентность студента вуза, безусловно, включает в себя информационную культуру и информационно-коммуникационную компетентность. Структура психолого-педагогической

компетентности студентов вуза содержит мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и эмоционально-волевой компоненты (Г.А. Кручинина, Ж.Б. Быкова).

Под «информационной культурой» мы понимаем сложное многокомпонентное качество личности обучающегося, определяющее его способность эффективно функционировать в современной информационной среде, грамотно создавать, использовать и хранить информационные ресурсы; являющееся основой профессиональной культуры выпускника вуза и условием конкурентоспособности, востребованности специалиста на рынке труда.

Информационная культура обучающегося или дипломированного специалиста создает возможности для своевременного гибкого реагирования на информатизацию всех сфер жизнедеятельности в нашей стране и по всему миру. Целенаправленное формирование информационной культуры выпускника выступает средством повышения эффективности его практической деятельности, делает способным к своевременному решению разнообразных профессиональных задач и служит мощным средством профилактики профессионального и эмоционального выгорания специалиста, информационная культура становится личностным ресурсом, необходимым для его постоянного профессионального саморазвития и самореализации.

Методология. В качестве теоретико-методологических оснований для формирования информационной культуры студентов, будущих психологов, нами были определены деятельностный и культурологический подходы. Деятельностный и культурологический подходы в системе образования обеспечивают целенаправленное развитие личности посредством формирования личностных смыслов, мотивов и ценностей, осуществляющих регуляцию человеческого поведения, общения с опорой на лучшие образцы общечеловеческой культуры. В рамках данных подходов под культурой личности следует понимать «систему ценностных ориентаций личности, универсальную характеристику ее деятельности, критерий ее творческого развития» [8].

Результаты. Взаимодействие с интернет средой в процессе подготовки студентов-психологов осуществляется, начиная с первых дней пребывания в высшем учебном заведении. Федеральные образовательные стандарты высшего образования по специальностям и направлениям подготовки в области психологии указывают на то, что выпускники-психологи, успешно освоившие программы специалитета, бакалавриата и магистратуры, должны обладать целым спектром разнообразных общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, связанных со способностью самостоятельного поиска, критического осмысления, анализа, систематизации и обобщения необходимой научной информации.

Выпускники должны уметь определять и ставить цели исследования на основе анализа достижений современной психологической науки и практики, определять выбор оптимальных средств, методов и технологий их достижения, выдвигать и обосновывать научные гипотезы, разрабатывать исследовательские программы, готовить их методическое обеспечение. Обучающийся

и выпускник должен быть готов и способен модифицировать, адаптировать под свои цели и задачи уже существующие и создавать новые методы и методики научно-исследовательской и практической деятельности в определенной области психологии с использованием современных информационных технологий; уметь представлять результаты собственных научных исследований в разнообразных формах (доклады, тезисы, статьи) и обеспечивать психологическое сопровождение их внедрения [9].

Учебный план студентов-психологов уровня бакалавриата включает в себя дисциплины «Информационные технологии в психологии», «Математические методы в психологии», «Информатика и информационные технологии в психологии», «Методы социально-психологического исследования», «Обработка, интерпретация и презентация результатов психологического исследования», «Информационные возможности Интернета» и др. Дальнейшее обучение в магистратуре предполагает освоение дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в деятельности психолога», которая позволяет расширить базовые навыки обучающихся и способствует эффективному формированию информационной культуры выпускника.

Освоение обучающимися названных компетенций невозможно без успешно сформированных компетенций в области компьютерных технологий, уверенной ориентации в виртуальном пространстве интернета и в дополнительных информационных программах, позволяющих повышать эффективность, оптимизировать временные затраты при работе с подготовкой необходимых учебных материалов, обработкой научных данных, подтверждением или опровержением исследовательских гипотез и многого другого.

В современных психологических исследованиях широко используются измерения различных психологических явлений, свойств, характеристик, черт и факторов, что требует от обучающегося владения методами математической статистики. Применение математической статистики в психологии способствует обоснованию верности выбора методов и методических приемов, подтверждению экспериментальных планов, анализу и обобщению полученных данных, позволяет находить зависимости между фактами, определять наличие или отсутствие существенных различий, выдвигать обоснованные гипотезы, обеспечивать тем самым статистические предсказания, предотвращать возникновение логических и содержательных ошибок и т. д.

Технический прорыв в области информационных технологий обеспечил огромные возможности для практических психологов в статистической обработке экспериментальных данных в области научных исследований возможностью выбора, определения и вычисления критериев, использования графиков, гистограмм, таблиц, применения различных форм корреляционного, факторного, кластерного анализов, многомерного шкалирования и др.

Наиболее эффективными для реализации названных технологий, на наш взгляд, выступают такие компьютерные статистические программы как SPSS for Windows, STATISTICA, STADIA и др. Эти программы позволяют вводить и

редактировать данные, представлять их в виде наглядных отчетов (в программах реализованы возможности для построения большого числа различных типов диаграмм), содержат в себе большое число процедур статистического анализа, а также мощную систему помощи и подсказок для пользователя.

Исследование, организованное авторами данной статьи, было проведено на базе Арзамасского филиала Нижегородского Государственного университета им. Н.И. Лобачевского. В исследовании приняли участие студенты специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности» (2, 3, 4 курсов) и студенты направлений подготовки 37.03.01 и 37.04 01 «Психология развития» (бакалавры и магистры 1 и 2 курсов). Было выдвинуто предположение, что возможности эффективного формирования информационной культуры студентов, будущих психологов, в условиях обучения вузе, можно рассмотреть на примере обучения технологии проведения статистической обработки и анализа данных, полученных по результатам проведения эмпирического исследования [7, с. 119-120].

В ходе данного исследования нами осуществлялось сравнение специфики содержания основных динамичных подструктур личности, определенных нами в качестве переменных, в двух выборках испытуемых. В работе были использованы экспериментальные данные респондентов подросткового возраста (100 человек).

На первом этапе статистической обработки студенты обучались представлять данные в табличной форме в цифровом формате. Далее цифровые результаты вносились в электронную таблицу рабочего окна статистического пакета. По всей выборке для каждой переменной определялись характеристики распределения – это было необходимо для того, чтобы студенты обоснованно выбрали параметрические или непараметрические критерии различий.

В процессе работы с экспериментальными данными было выявлено нормальное и приближающееся к нормальному распределение данных в 45,4 % случаев. В 54 % случаях, зафиксированы асимметрия и эксцесс частотного распределения. Данный факт определил выбор непараметрических критериев различий (критерий U Вилкоксона-Манна-Уитни, H-критерий Крускала-Уоллиса, критерий Колмогорова-Смирнова), на основании того, что именно эти критерии позволяют выявить значимые различия, как в нормальных, так и в отличающихся от нормальных распределениях экспериментальных данных.

Критерии U Вилкоксона-Манна-Уитни, Колмогорова-Смирнова и H-критерий Крускала-Уоллиса позволяют четко проследивать наличие/отсутствие достоверных различий по изучаемому признаку между экспериментальными группами. Интерпретация данных требовала выявления значимых различий по каждой переменной с учетом того, что различия считаются достоверными лишь тогда, когда уровень значимости меньше 0,05 [2].

В процессе выполнения данных заданий, да и в дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности обучающиеся должны быть готовы осуществлять проверку экспериментальных данных, полученных в ходе психологической диагностики, на наличие случайного выбора испытуемыми

ответов (выявляется с помощью χ^2 -критерия), а также способны учитывать влияние на выбор респондентов «эффекта социальной желательности», который выявляется с помощью критерия серийности. Последить наличие искажений, неслучайность, срабатывание «эффекта социальной желательности» в ответах испытуемых можно в случае, если показатели χ^2 -критерия и критерия серийности, имеют значимость менее 0,05 [5].

На втором этапе статистической обработки студенты обучались построению корреляционной матрицы и качественному анализу значимых корреляций, с целью изучения взаимосвязи переменных. В нашем примере подобными переменными являлись характеристики подструктур самоопределения, направленности, качеств личности испытуемых, связанных с психическими состояниями.

«Корреляционная связь – это согласованное изменение двух признаков, отражающее тот факт, что изменчивость одного признака находится в соответствии с изменчивостью другого» [3]. Обучающимся необходимо было уметь обоснованно выбирать нужные коэффициенты в соответствии с особенностями распределения данных. В нашем примере, для шкал с нормальным и близким к нормальному распределением, применялся коэффициент линейной корреляции Пирсона, для шкал с отличающимся от нормального распределением – коэффициент ранговой корреляции Кендалла. Если коэффициент корреляции Пирсона близок к 1, это отражает наличие сильной линейной связи между признаками. Коэффициент корреляции Кендалла основан на вычислении суммы инверсий и совпадений значений признаков.

При этом экономия времени обработки данных достигалась за счет визуального представления в компьютерном формате корреляционной матрицы, с одновременным выделением значимых корреляций. Далее студентов знакомили с технологиями многомерного статистического анализа, например, с факторным анализом, многомерным шкалированием и др.

Приведем пример обучения технологии проведения факторного анализа матрицы интеркорреляций с целью изучения структуры взаимосвязей переменных, а также выявления факторов (латентных переменных), определяющих совместную изменчивость данных характеристик. В обработке результатов психологического исследования для выделения факторов из матрицы интеркорреляций (факторизации) чаще всего применяется метод главных компонент.

Необходимым элементом факторного анализа, способствующим упрощению интерпретации комбинации факторов, является вращение, или ротация факторов по принципу *varimax*. По результатам факторизации корреляционной матрицы получается факторная матрица, на основе которой анализируется оценка вклада каждого фактора в общую дисперсию. В нашем исследовании, в частности, выявлено 9 факторов, имеющих собственное значение больше 1 и совокупно описывающих 69,8 % дисперсии данных.

На основании полученных данных студенты обучались проводить не только количественную, но и качественную интерпретацию причинно-следственных взаимосвязей. Это позволило обучающимся приобрести не только навык в обработке статистических данных, но и способствовало формированию информационной культуры в работе с экспериментальным материалом, грамотному применению результатов исследования в профессиональной деятельности, корректности и выверенности фактических данных, представляемых научному сообществу.

Следует отметить, что будущий психолог обязан уметь адекватно воспринимать, анализировать и передавать информацию (осуществление рейфреминга и интерпретации) с минимумом искажений и домыслов. Подчеркнем, что информационная культура, формирование которой должно осуществляться, закрепляться и расширяться на всем протяжении обучения, в том числе и в ходе реализации научно-исследовательской работы, является неотъемлемой частью процесса подготовки обучающегося к самостоятельной профессиональной деятельности, обеспечивает корректное научное цитирование, грамотное использование информационных заимствований, без плагиата и нарушений авторского права.

Обсуждения. Приведенные выше материалы не охватывают всех имеющихся возможностей развития информационной культуры студентов, будущих психологов в процессе обучения в вузе. Мы рассмотрели значимый компонент их профессиональной подготовки – формирование информационной культуры, на примере освоения технологии компьютерной обработки результатов полученных в ходе исследования, а именно «сырых» психодиагностических данных.

Результатами обучения в данном случае можно считать сформированную компетентность обучающихся в области систематизации, анализа и обобщения данных, способность формулировать гипотезы, обоснованно выбирать необходимые методы оценивания корректности расчетов показателей, структурировать, визуально представлять итоги проведенного анализа, осуществлять их количественную и качественную интерпретацию. В ходе обучения студенты получают возможность создания библиотеки, ведения научных и практико-ориентированных баз данных, личных репозиториев тренинговых материалов, архивов психодиагностических методик и других собственных информационных ресурсов.

Выводы. Результаты проведенного нами исследования позволили сделать вывод о том, что целенаправленное формирование информационной культуры специалиста в области психологии выступает мощным средством повышения эффективности практической профессиональной деятельности. Информационная культура обучающегося является одним из важнейших качеств личности выпускника вуза, она проявляется в уровне его профессиональной подготовки, обладает огромным личностно-значимым и ценностно-смысловым потенциалом и имеет большое мотивационное стимулирующее значение.

Владение информационными технологиями позволяет практическому психологу не только популяризировать психологическое знание, собственный научный и профессиональный опыт, но и служит мощным ресурсом профилактики эмоционального выгорания и профессиональных деформаций, способствует сохранению психологического здоровья специалиста, поддерживает личностные ресурсы, обеспечивает высокий уровень профессионального роста, саморазвитие и профессиональную самореализацию. Кроме того, компетентный специалист-психолог, обладающий высоким уровнем информационной культуры, становится более конкурентоспособным и востребованным в своей профессиональной сфере, так как способен быстро и эффективно ориентироваться в информационном пространстве, своевременно решать разнообразные профессиональные задачи.

Литература

1. Берман Н.Г. Информационная культура как основа профессиональной деятельности [электронный ресурс]: Адрес обращения: – <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-kultura-kak-osnova-professionalnoy-deyatelnosti>
2. Гусев А.Н., Измайлов Ч., Михалевская М.Б. Измерение в психологии: общий психологический практикум. – М.: Смысл, 1998. – 286 с.
3. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 2003. – 336 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
5. Калинин С.И. Компьютерная обработка данных для психологов. – СПб.: Речь, 2002. – 136 с.
6. Калинина Т.В., Патрикеева Э.Г. Дополнительное образование взрослых как проблема современного высшего образования // Проблемы и перспективы дополнительного образования детей и взрослых: Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Научный редактор Т.Т. Щелина. – 2019. С. 75–83.
7. Трухманов В.Б., Трухманова Е.Н. О некоторых методах компьютерной обработки экспериментальных данных (на примере психологического исследования) // Вестник Омского государственного университета: электронный научный журнал. – 2006. – № 1. – С. 118–121.
8. Хорошилова Н.В. Культурологический подход как методологическая основа реализации развивающей функции образования // Вестн. Вят. гос. ун-та. – Киров, 2010. – С. 14–17.
9. <http://fgosvo.ru/news/1/1399>

УДК 372.87

**М.Л. Кац, ст. преподаватель, аспирант
Российский государственный социальный университет,
г. Москва, Россия**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРАХА СЦЕНЫ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, УЧАСТВУЮЩИХ В ТВОРЧЕСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ КОНКУРСАХ.

Аннотация. Статья посвящена одной из актуальных проблем подготовки детей и подростков к участию в музыкальных конкурсах. Рассматриваются внутренние и внешние

психологические ситуации, стимулирующие участие этой возрастной группы в конкурсных программах. К внутренним ситуациям относятся те, которые порождаются в основном индивидуально-психологическими особенностями участников конкурсов. Выделяются потенциальные позитивные и негативные стороны этих особенностей, которые необходимо учитывать в соответствующей педагогической деятельности, связанной с подготовкой подрастающего поколения в музыкальных конкурсах.

В статье рассматриваются также внешние ситуации вовлечения детей и подростков в конкурсные выступления, которые сводятся к созданию социальных ситуаций взаимодействия с окружающей средой, каждая из которых обладает собственными феноменологическими характеристиками. В статье анализируются соответствующие возможности учета внутренних (психологических) и внешних (социальных) условий, которые значимы для преодоления страха выступления на сцене.

Ключевые слова: личность, ситуация, среда, психика, социум, психические состояния.

*M.L. Katz, Art. teacher, graduate student
Russian State Social University,
Moscow, Russia*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF OVERCOMING A SCENE FEAR IN CHILDREN AND ADOLESCENTS PARTICIPATING IN CREATIVE MUSICAL COMPETITIONS

Abstract. *The article is devoted to one of the pressing problems of preparing children and adolescents for participation in music competitions. The internal and external psychological situations that stimulate the participation of this age group in competitive programs are considered. Internal situations include those that are generated mainly by the individual psychological characteristics of bidders. Potential positive and negative sides of these features are highlighted, which must be taken into account in the relevant pedagogical activity related to the preparation of the younger generation in music competitions.*

The article also examines the external situations of involving children and adolescents in competitive performances, which boil down to the creation of social situations of interaction with the environment, each of which has its own phenomenological characteristics. The article analyzes the corresponding possibilities of accounting for internal (psychological) and external (social) conditions, which are significant for overcoming the fear of performing on stage.

Keywords: *personality, situation, environment, psyche, society, mental states.*

Введение

Одной из актуальных проблем современной музыкальной педагогики является психологическая подготовка юных исполнителей к выступлению на сцене, где особое значение имеет преодоление страха перед зрительской и слушательской аудиторией. Решение этой проблемы зависит в первую очередь от системы педагогических воздействий на детей и подростков уже в процессе учебно-репетиционной работы. В этом процессе определяющим педагогическим механизмом, направленным на психологическую подготовку детей и подростков к сценическому выступлению, является оптимизация взаимодействия юных исполнителей с окружающей их социальной средой, оказывающей влияние на них то или иное психологическое воздействие: родители, сверстники, педагоги, потенциальная и реальная аудитория слушателей, зрителей, оценивающие выступление детей и подростков эксперты и т. д. [13].

Не менее важным психологическим фактором являются и индивидуально-психологические и личностные качества самих исполнителей данной возрастной категории, которые могут провоцировать состояние страха перед публичным выступлением. Таким образом, формируется соответствующее проблемное поле в области преодоления этого состояния, которое можно схематически обозначить как «личность исполнителя – окружающая социально-культурная среда». Причем в этой связке важным в равной мере является как воздействие социально-культурной среды на исполнителя, так и складывающиеся привычные поведенческие паттерны и психологические установки самого исполнителя по отношению к этой среде.

Значительную сложность для исследования этого проблемного поля и практической организации конкурсных выступлений представляет одновременный учет обоих вышеназванных компонентов – «средовых» и «личностных». Причем, учитывая, набирающую силу тенденцию атомизации современного социума и роста индивидуализма в обществе с одной стороны и тотального влияния шаблонов массовой культуры с другой стороны, наблюдается очевидный разрыв между этими компонентами. Если присутствует фетишизация значимости исполнительских эталонов массовой музыкальной культуры (соответствие общепринятым исполнительским стандартам, ожиданиям зрителей, слушателей и т. д.), тогда мы получаем подавление творческой личности выступающих музыкантов и артистов, их удивительную «похожесть» друг на друга, отсутствие творческого лица и т. д. Если происходит при подготовке к конкурсу пренебрежение требованиями социально-культурной среды, то это часто проявляется как склонность к неоправданному оригинальничанью, стремление к эпатажу в ущерб необходимому уровню профессионального и художественного исполнительства.

В результате в обоих случаях создаются предпосылки для возникновения страха перед публичными выступлениями, связанными или с боязнью несоответствия «общепринятым» требованиям к исполнительству или с боязнью потери возможностей реализации собственного творческого потенциала. Преодоление этих крайностей и составило основную проблематику соответствующих психолого-педагогических исследований.

Методика.

В изучении причин появления страха детей и подростков перед публичными конкурсными выступлениями принято выделять врожденные и приобретенные психологические ситуации, порождающие это психическое состояние. Врожденные ситуации в основном связаны с индивидуально-психологическими особенностями исполнителей, имеющими врожденный характер. Это: особенности темперамента, врожденных предпочтений в восприятии окружающей среды, интровертность и экстравертность, врожденные поведенческие реакции, влечения и т. д., создающие неповторимые комплексы черт «натуры» исполнителя, роль которых в исполнительской практике часто недооценивается, что порождает нежелательные психологические состояния исполнителей, включая страх перед сценой [3,5, 7].

К настоящему времени исследователями психологии личности накоплены результаты, имеющие чрезвычайно важное значение для концертной исполнительской практики, где в первую очередь можно выделить развитие типологии личности К. Юнга [20]. Последняя интересна тем, что она включает в себя изучение как сферы бессознательного, так и сознания в их органическом единстве, преодолевая известные крайности традиционного психоанализа с его преувеличением значения бессознательных влечений в психической жизни и творческой практике человека [15,16].

Результаты проводимых диагностических исследований личности, начиная с трехлетнего возраста, позволяют выделить основные возможные внутренние предпосылки возникновения страха перед концертными выступлениями [1, 2, 17]. Выделим некоторые из них.

Интроверсия – экстраверсия. В контексте преодоления страха перед сценой это означает излишнее волнение интровертированного исполнителя перед большой аудиторией слушателей, зрителей и страх исполнителя-экстраверта перед боязнью «провала» в глазах авторитетных экспертов и слушателей исполняемого произведения.

«Лидерство – ведомость» – существует врожденное тяготение к лидерству или желание быть ведомым, которое может быть, конечно, скорректированным в процессе приобретаемого социального опыта в ту или другую сторону. Но и в этом случае приобретаемое лидерство врожденными «ведомыми», как правило, избегает силовых и авторитарных методов воздействия на окружающих (например, творческое, интеллектуальное, психологическое лидерство и т. д.). Врожденные «лидеры» тяготеют к публичности и избегают камерных аудиторий (страх перед более внимательным отношением аудитории к «деталям» исполнительства – к внешности исполнителя, особенностям голосовых данных, к пластическим решениям и т. д.). «Ведомые» же опасаются самостоятельной смелой трактовки исполняемых произведений, исполнительской импровизации и т. д.

«Рациональность – эмоциональность». Склонные к рациональному мышлению и восприятию исполнители опасаются выглядеть в глазах окружающих излишне эмоциональными, а эмоциональные исполнители опасаются неуправляемости собственных психологических состояний при публичных выступлениях.

«Фантазирование – реализм». Склонность к собственному фантазированию, творческому воображению достаточно часто порождает у некоторых исполнителей страх потери «чувства реальности», опасение быть «непонятыми» окружающими. «Реалисты» же избегают непредсказуемых ситуаций, требующих собственной импровизации, демонстрации собственной фантазии в публичном пространстве.

Изучение приобретенных психологических ситуаций страха перед сценой осуществлялось на основе изучения влияния социально-культурной среды на личность исполнителя в зависимости от особенностей этой среды. Соответствующий ситуационный анализ средовых факторов позволяет выделить ряд ситуаций взаимодействия личности со средой, способных

порождать состояния повышенной тревожности и страха. Первая такая ситуация может оцениваться как *«ситуация консолидации»*. Она связана с формированием социальной микросреды, основанной на неформальных межличностных взаимодействиях (ситуация «любви» и «дружбы»). Здесь может возникать страх экзистенциального одиночества исполнителя перед отсутствием «своей», «родной», привычной аудиторией. Последняя может восприниматься как потенциально враждебная и чрезмерно критичная.

Вторая ситуация может быть названа как *«ситуация противоборства»*. Для некоторых исполнителей она может оказывать стимулирующее воздействие – желание «победить» аудиторию, «всех порвать» и т. д. Это поддерживаемая окружающей социальной средой атмосфера соревновательного ажиотажа. Но в этом случае неизбежен и страх поражения, которое может восприниматься юным исполнителем как жизненная катастрофа.

Третья ситуация может быть охарактеризована в качестве *«ситуации творческого диалога»*. Она создается чаще всего как итог продолжительной учебно-репетиционной работы и наполнена режиссерскими и актерскими технологиями. Исполнитель как бы пытается «договориться» с аудиторией зрителей, слушателей, войти с ней в доверительный контакт. При этом он опасается, что этого контакта не будет, что вызывает соответствующие страхи перед публичным выступлением.

Следующую ситуацию можно охарактеризовать как *«ситуацию публичного одиночества»*. Исполнители с развитым внутренним творческим потенциалом и склонные к эгоцентричности могут бояться потерять всякий контакт с аудиторией, поскольку являются в значительной мере самодостаточными. Эта ситуация возникает как результат чрезмерной персонификации исполнителя в процессе его обучения, внушение ему со стороны окружающих чувства собственной исключительности. Иногда это может «сработать», но часто может приводить к нервным срывам, связанным с состоянием внутреннего одиночества и вызываемым им плохо осознаваемым страхом в самых неожиданных ситуациях, состоянием повышенной тревожности, депрессии, боязни быть непонятым окружающими и т. д.

Результаты.

Соотнесение рассмотренных врожденных и приобретенных ситуаций страха перед сценой позволило наметить основные пути преодоления этих ситуаций.

Первый из этих путей заключается в создании специфического детско-подросткового творческого коллектива включая участие в нем индивидуальных исполнителей. Этот коллектив должен включать в себя две структуры – концертно-исполнительскую и клубно-досуговую. Эти организационные образования должны взаимодействовать друг с другом, что предполагает свободное перемещение участников такого коллектива из одной структуры в другую. Это означает, что все дети и подростки должны иметь возможность быть поочередно в роли исполнителей или слушателей, зрителей, создавая в результате общность своих, «привычных» ценителей того или иного вида, жанра исполнительского искусства.

В этом случае публичное исполнительство может осуществляться достаточно регулярно, становиться привычным, поскольку оно лишено обязательности соблюдения жестких конкурентных условий, является одной из форм творческого общения участников коллектива.

Еще один важный фактор снятия излишних волнений и страхов перед публичными выступлениями состоит во взаимодействии педагогов, организаторов творческих конкурсов с родителями, направленном на снятии психологического напряжения у последних в связи с боязнью неудачного выступления их детей на сцене. Необходимо формирование у родителей установки на принятие своих детей такими, какие они есть независимо от успехов или неудач на сцене и реализация у юных исполнителей установки не столько на обязательность победы в исполнительском конкурсе, сколько на любовь к самому процессу исполнения художественных произведений.

При этом сами родители должны быть первыми благодарными зрителями, слушателями, для которых их дети должны выступать в первую очередь, в том числе в домашних условиях. Такая практика исполнительства формирует у детей и подростков устойчивую высокую самооценку и ощущение непрерывной моральной поддержки со стороны любящих родителей. Дети и подростки должны быть уверены, что родительская любовь и забота не зависят от успешности их концертных выступлений. Соответственно не надо скупиться на похвалу, даже если исполнение было не очень удачным; не допускать сравнения собственного ребенка с другими детьми – предпочтительней обращать внимание на то, что получается лучше сейчас в сравнении с прежними выступлениями. Тем самым у детей и подростков закрепляется осознание своих достоинств как исполнителя.

Распространенной родительской болезнью является перфекционизм, заключающийся в стремлении, чтобы ребенок был во всех отношениях лучше других. Это чаще всего показатель дефицита родительской любви. Сам же ребенок начинает верить в то, что родительскую любовь надо обязательно заслужить, что порождает множество страхов потери такой любви. Этот страх затем переносится в ситуацию концертного исполнительства.

В зависимости от индивидуально-психологических особенностей предпочтительно также создание социальных ситуаций, в которых минимизируются нежелательные личностные особенности исполнителей и максимально используются их сильные стороны.

Так, для интровертированных детей и подростков желательно участие в концертных конкурсных программах, где особое внимание обращается на индивидуальное самовыражение в соответствии с особенностями внутреннего мира исполнителя: особенностями его восприятия исполняемого произведения, его собственными мыслями и чувствами по поводу исполняемого репертуара, индивидуальной фантазией и воображением и т. д. Тем самым фокус внимания исполнителя смещается со страхов перед сценой на интерес к собственному творческому самораскрытию.

Для экстравертов желательно включение исполнительства в разнообразные коммуникации с интенсивной «обратной связью» от

слушателей, зрителей к исполнителям. Постоянное соотнесение исполнительства с теми или иными внешними экспертными оценками, сочетаемыми со своевременным одобрением тех или иных исполнительских успехов. В этом случае индивидуальная творческая манера и исполнительский стиль как бы «собираются» из различных «внешних» оценок и вырабатывается собственная конфигурация индивидуального исполнительства, вытесняющая возможные страхи перед исполнительской неудачей.

По отношению к врожденным лидерам желательно их вовлечение в разнообразные соревновательные ситуации, в которых высока вероятность успешного выступления для поддержания высокой самооценки. Уровень требований здесь должен повышаться постепенно, по мере положительного подкрепления мотивации к успешному выступлению [4, 8]. У детей и подростков, избегающих лидерства, предпочтительно погружение в спокойную атмосферу музицирования в сочетании со сценическим исполнением в камерной аудитории, что формирует у них психологическую устойчивость, связанную с публичным исполнительством.

Дети и подростки с преимущественно рациональным мышлением хорошо себя чувствуют при тщательной проработке технических сторон исполнительства, среди которых нет «мелочей». Желательно именно с такими исполнителями доводить исполнительские навыки до автоматизма, на которые не может повлиять сильное сценическое волнение. В этой связи желательна организация промежуточных миниконкурсов, на которых присутствует состязательность при выполнении отдельных технических приемов. Для эмоциональных же исполнителей целесообразно создание разнообразных эмоциональных ситуаций через возможности выражения своих чувств в духе «театра переживания» в самом процессе учебно-репетиционной работы [10, 12].

Для детей и подростков, отличающихся способностью к самостоятельной творческой фантазии, желательно создание ситуаций творческих игровых конкурсов, допускающих импровизацию, поиск нового сценического образа и именно этот аспект исполнительства должен быть должным образом оценен [9, 11]. Дети же с практическим складом ума более комфортно чувствуют себя в ситуациях, где нет места неожиданностям, непредсказуемости, неоднозначности в поиске сценических решений. Соответственно и учебно-репетиционная работа должна нести в себе элементы привычности и однозначности требований с минимумом неопределенности в решении тех или иных творческих задач, которые ставит перед исполнителем педагог.

Обсуждение.

Рассмотренные выше проблемные ситуации с учетом личностных и «средовых» факторов позволяют теперь выстраивать общую стратегию подготовки детей и подростков к участию в конкурсных программах, включающую в себя ряд этапов.

Первый этап – «привыкание» исполнителей к неформальным взаимоотношениям с другими людьми в процессе учебно-репетиционной работы, что соответствует рассмотренной выше «ситуации консолидации». На этом этапе важно установить дружеские отношения будущего исполнителя

с педагогами, организаторами конкурсной программы, с другими участниками. Желательно, чтобы исполнители и те, кто их окружает, имели бы общие интересы, не обязательно связанные только с соответствующей исполнительской деятельностью. Это могут быть общие хобби, просветительские программы, разнообразное общение на темы, волнующие детей и подростков в повседневной жизни и т. д.

В этом случае дети и подростки учатся просто «любить и дружить», взаимоуважительному отношению друг к другу, что само по себе способно снимать многие страхи и напряжение, связанные с обязательной демонстрацией своих исполнительских достижений [6, 18, 19]. В этой ситуации желательным становится исполнительство, носящее непринужденный характер как форма совместного с другими исполнителями, педагогами, организаторами свободного времяпрепровождения.

Следующий этап должен состоять в творческом соревновании исполнителей друг с другом («ситуация противоборства»). На этом этапе желательно формирование «команд» исполнителей, соревнующихся друг с другом. Развивается таким образом «внутрикомандный» дух, предполагающий взаимную моральную и творческую поддержку в противостоянии с «другой» командой. Причем желательно, чтобы эти командные общности формировались естественным путем, на основе взаимной психологической совместимости и свободного выбора. Именно на этом этапе складываются уже относительно устойчивые дружеские связи и взаимоотношения, помогающие будущим конкурсантам обрести необходимый оптимистический настрой и веру в себя [14]. Этот этап можно рассматривать как своеобразное предварительное «пробование себя» как исполнителя для будущего участия в «основном» конкурсе.

На следующем этапе будущим конкурсантам можно предлагать опыт выступления как составную часть массового мероприятия, где важен элемент «обратной связи» от зрителей, слушателей к исполнителям. Это могут быть празднества, различные торжества, предполагающее активное соучастие в той или иной форме всех присутствующих на данном мероприятии. В этом случае формируется особая праздничная общность, в которой отсутствуют черты «официоза», зато преобладает общая доброжелательная атмосфера, где нет «победивших» и «проигравших», где ценится любое участие в соответствии с ожиданиями всех участников. Здесь исполнители приобретают уникальный опыт творческой свободы и непринужденного общения с залом, который становится затем устойчивым поведенческим паттерном, помогающим преодолеть излишнее волнение перед сценой.

Завершающим этапом этого подготовительного процесса можно рассматривать вовлечение детей и подростков в разнообразные театрализованные выступления (например, театрализованные концерты и композиции), в которых особую значимость приобретают актерские техники и навыки («ситуация публичного одиночества»). Исполнители учатся управлять собственным самочувствием в публичном пространстве и не столько «зацикливаются» на своих, не относящихся к сценическому выступлению

переживаниях, сколько развивают свой психический аппарат в соответствии с тем сценическим образом, который необходимо воплотить с помощью музыкального искусства.

Таким образом, в этом подготовительном цикле органично сочетаются репетиционная работа, опыт исполнительства и различного рода «пробы», способствующие органичному вращанию будущих детей и подростков в предстоящие конкурсные программы.

Заключение.

Таким образом, в преодолении страхов детей и подростков перед конкурсными выступлениями на сцене значимыми являются как внутренние, так и внешние факторы. Внутренние факторы в основном сводятся к индивидуально-психологическим особенностям исполнителей, которые, так или иначе, отражают базовые генетические предрасположенности представителей этой возрастной группы. Эти предрасположенности связаны с психофизиологическими доминантами во взаимодействии с окружающими и составляют базовую (природную) структуру личности, с которой индивид рождается. Причем, в этой структуре уязвимые стороны психики являются чаще всего оборотной стороной ее сильных сторон. Например, интроверт проигрывает экстраверту в коммуникабельности, зато выигрывает в глубине восприятий и переживаний. Соответственно более продуктивной стратегией в оказании помощи детям и подросткам в преодолении страха перед сценой будет опора на те свойства личности, которые являются его сильной стороной, что предполагает создание конкурсных ситуаций и подготовку к ним, где эти стороны будут проявлены в первую очередь. Это, конечно, не означает, что не надо обращать внимания на имеющиеся несовершенства в развитии личности юных исполнителей. Важно выделение опорных звеньев (сильных сторон личности) в этом развитии, которые способствуют формированию и реализации творческого потенциала исполнителей.

Не менее важным является создание организационных условий для постепенного, поэтапного вхождения детей и подростков в атмосферу конкурсного соревнования. Это вхождение имеет свою внутреннюю логику, заключающуюся в постепенной адаптации юных исполнителей к требованиям к публичным выступлениям в соответствии с имеющимися художественными и эстетическими критериями. Каждый из этих этапов является необходимым и скорость их прохождения может быть разной при сохранении общей их последовательности в рамках продуманного психолого-педагогического цикла.

Литература

1. Аугустинавичюте А. Соционика. Введение. – Спб.: Terra Fantastica, 1998. – 444 с.
2. Аугустинавичюте А. Соционика. Психотипы. Тесты. – Спб.: Terra Fantastica, 1998. – 414 с.
3. Богомолов В. Тестирование детей. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003.
4. Валента М., Полинек М. Драматерапия. – М.: Когито-Центр, 2013. – 208 с.
5. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. – Москва – Воронеж, 1996. – 512 с.
6. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. Учебник. – М.: Гардарики, 2002. – 470 с.

7. Истратова О.Н. Психодиагностика: коллекция лучших тестов. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 375 с.
8. Кипнис М. Драматерапия. – М.: Ось -89, 2002. – 192 с.
9. Кэдьусон Х., Шефер Ч. Практикум по игровой психотерапии. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
10. Лейтц Г. Психодрама. Теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено. – М.: Издат группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 352 с.
11. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 368 с.
12. Морено Якоб. Психодрама. – М.: Апрель Пресс, изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 528 с.
13. Социология. Основы общей теории. Отв. ред. Осипов Г.В. – М.: Норма, 2003. – 912 с.
14. Урмина И.А. Концепция жизненного успеха в молодежной среде. Учебник. – М.: Изд-во РГСУ, 2011. – 139 с.
15. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – М.: Наука, 1991. – 456 с.
16. Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
17. Филатова Е. Соционика для вас. Наука общения, понимания и согласия. – Новосибирск, Сибирский хронограф, 1994. – 283 с.
18. Юнг К.Г. Конфликты детской души. – М.: КАНОН, 1995. – 336 с.
19. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1996. – 336 с.
20. Юнг К. Психологические типы. – СПб.: «Ювента», 1995. – 716 с.

УДК 374.1

**А.А.Кдырбаева, к. ф.-м. н., КазНПУ им. Абая,
Е.В. Рябова, магистр педагогики, ст. преподаватель
КазНПУ им. Абая
г. Алматы, Казахстан**

ПОТРЕБНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В этой статье рассматриваются вопросы лично– профессионального развития педагога начального образования в процессе его деятельности в образовательных организациях.

Целью статьи является описание практического опыта анализа потребностей молодых педагогов – недавних выпускников вуза как необходимого компонента при разработке курсов дополнительных специальных дисциплин, поскольку их содержание подчиняется профессионально значимым целям и задачам педагогов, а также должно соответствовать требованиям Госстандарта по специальности.

На практике это выражается в подборе соответствующего материала и его тематической организации, развитии умений и навыков, необходимых в профессиональной деятельности. Показано, что в процессе реализации предложенных технологий педагогами осознаются лично– профессиональные проблемы, актуализируются собственные возможности.

Ключевые слова: учебная деятельность, профессиональная подготовка педагогов, образование, педагог, интеграция, учебный процесс, самоактуализация, самореализация, потребности.

*A.A. Kdyrbayeva PhD.
E.V. Ryabova, Master of Pedagogy, senior lecturer,
Abai KazNPU
Almaty, Kazakhstan*

NEED FOR LEARNING AND SELF-IMPROVEMENT AS A PROFESSIONAL QUALITY OF THE TEACHER

***Abstract.** This article deals with the issues of personal and professional development of primary education teacher in the process of his activity in educational organizations.*

The aim of the article is to describe the practical experience of the analysis of the needs of young teachers – recent graduates of the university as a necessary component in the development of courses of additional special subjects, because their content is subject to professionally significant goals and objectives of teachers, and must meet the requirements of the State Standard on specialty.

In practice, this is expressed in the selection of appropriate material and its thematic organization, and the development of skills and abilities required in professional activity. It is shown that in the process of implementing the proposed technologies, teachers are aware of personal and professional problems and actualize their own capabilities.

***Keywords:** educational activity, professional training of teachers, education, teacher, integration, learning process, self-actualization, self-realization, needs.*

Современная многогранная деятельность начальной школы как одного из первичных звеньев в системе непрерывного образования, предъявляет к уровню профессиональной компетентности учителя особые требования. Выпускник ВУЗа должен уметь осуществлять партнерство с социумом, взаимодействовать с детьми, их родителями и администрацией организации образования, а также уметь организовать процесс обучения и воспитания в инновационных условиях, работать с одаренными детьми и т. д. Поэтому основной доминантой подготовки будущих учителей является: общенаучность образовательных целей и их ориентация на взаимодействие с профессионально-педагогической и профессионально-методической общественностью.

Этой работе в Институте педагогики и психологии КазНПУ имени Абая уделяется особое внимание. Система подготовки будущего педагога призвана заложить программу саморазвития и самообучения, способствующую формированию личностных качеств. К основным профессиональным качествам мы относим:

– знание психолого-педагогических, физиолого-возрастных основ развития детей;

– проявление интереса и любви к ребенку, как отражение потребности в педагогической деятельности;

– развитость общепедагогических умений и качеств личности.

Для осуществления интеграционных связей традиционно устанавливаются партнерские отношения с коллективами школ, в которых студенты проходят педагогическую практику. Учителя проводят мастер – классы для студентов, а преподаватели кафедры ПМНО оказывают практическую помощь в организации исследовательской деятельности. Кроме того, каждому преподавателю кафедры ПМНО в индивидуальном плане отведены 30 часов для работы в школе. В рамках такого взаимодействия

преподавателей вуза и школьных учителей были организованы специальные курсы и семинарские занятия. На первом этапе учителям, посещающим курсы, было предложено заполнить анкету по определению потребностей в обучении. Только точное определение потребностей является базовым условием успешного проведения курсов, тренинга, семинара и обучения в целом [1, 23]. В данном случае под понятием «потребность» понимается несоответствие между знаниями и навыками, имеющимися у человека на данный момент, и знаниями и навыками, необходимыми для эффективной работы. У педагогов казахстанских школ в настоящее время появились потребности в обучении в связи с тем, что принята новая концепция развития системы образования, идет переход на 12-летнее обучение, на получение образования, ориентированного на результат, обновляется содержание дисциплин на всех ступенях школы [2].

Все это приводит к необходимости осваивать принципиально новый подход к образовательной деятельности, что порождает новые запросы большой группы взрослых в обучении в самых разнообразных формах[3]. Проведенный опрос также показывает, что педагоги осознают значимость повышения квалификации как условия реформирования школы. Это, с одной стороны, признание роли системы непосредственно «потребителем» – практикующим учителем, а с другой, отражение того, что сам процесс преобразований сформировал новое профессиональное педагогическое сознание. Оно основано на убеждении в необходимости каждодневного роста профессионального мастерства и понимании того, что совершенствующийся учитель есть первостепенный залог совершенствуемого образования[4].

Важным моментом освоения определенного вида деятельности является принятие ее человеком. Так как видение человеком своей профессии должно соответствовать с возможностью удовлетворения своих потребностей, мотивов деятельности. Если мы говорим о педагоге, то он будет предъявлять высокие требования к своей профессии только тогда, когда его потребности будут разнообразны, тем самым получая удовлетворение от своего труда. Исключительно широкие жизненные интересы педагога, его «богатые» потребности дают возможность вдохновенно и творчески трудиться, проявлять высокую общественную активность.

По мере утверждения в своей профессии происходит изменение мотивационной сферы, появляются новые и изменяются старые мотивы, преобразовывается их значимость. В последующий период работы по профессии наблюдается дальнейший рост требований к организации и условиям трудовой деятельности, отношениям с администрацией. Педагог, овладевая профессией, видит в ней все новые грани, возможности, которые способны удовлетворить его возрастающие потребности. Изменению структуры мотивов во многом способствует повышение профессионального мастерства педагога.

Педагог удовлетворен своим трудом по мере усложнения профессии, увеличения в ней доли творческих компонентов, позволяющих проявлять личную инициативу, реализовать багаж знаний и умений. По мере роста

профессионального мастерства учитель должен видеть пути самовыражения, самоактуализации в деятельности. Мотивация организует целостное поведение, повышает трудовую активность, значительно влияет на формирование цели и выбор путей ее достижения. Профессиональные неудачи и малосодержательная работа постоянно приводят к формированию отрицательной мотивации.

На первом месте среди мотивации прохождения курсов повышения квалификации оказалось самообразование. Для оценки учителем готовности к самообразовательной деятельности использовалась методика Т.В. Морозовой [5]. Каждому учителю выдавался бланк с показателями, по которому он самостоятельно определяет уровень сформированности у себя умений и навыков самообразования. При этом педагог оценивал такие компоненты своей деятельности, как: мотивационный компонент, нравственно-волевой компонент, гностический и организационный компоненты, а также способности к самоуправлению в педагогической деятельности и уровень коммуникаций. Оценка велась по 9-ти балльной системе, после чего подсчитывается сумма баллов по каждому компоненту:

1. Мотивационный компонент (6–54 балла)	Баллы
1. Осознание личной и общественной значимости непрерывного образования в педагогической деятельности.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2. Наличие стойких познавательных интересов в области педагогики и психологии.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3. Чувство долга и ответственности.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4. Любознательность.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5. Потребность в психолого-педагогическом самообразовании.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6. Уверенность в своих силах.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2. Нравственно-волевой компонент (9–81 балл)	
1. Положительное отношение к процессу учения.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2. Критичность.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3. Самостоятельность.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4. Целеустремленность.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5. Воля.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6. Трудоспособность.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7. Умение доводить начатое до конца.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8. Смелость.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
9. Самокритичность.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3. Гностический компонент (13 –117 баллов)	
1. Умение ставить и разрешать познавательные задачи.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2. Гибкость мышления.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3. Способность к анализу педагогической деятельности.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4. Креативность и ее проявления в педагогической деятельности.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5. Память и ее оперативность.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6. Удовлетворение от познания.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7. Умение слушать.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8. Умения доказывать, обосновывать решения.	1 2 3 4 5 6 7 8 9

9. Умение систематизировать, классифицировать.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
10. Умение видеть противоречия и проблемы.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
11. Умение переносить знания и умения в новые ситуации.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
12. Способность отказаться от устоявшихся суждений.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
13. Независимость суждений.	
4. Организационный компонент (6–54 балла)	
1. Умение планировать время.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2. Умение планировать свою работу.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3. Умение перестраивать систему деятельности.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4. Умение работать в библиотеках.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5. Умение пользоваться оргтехникой и банком компьютерной информации.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6. Умение владеть различными приемами фиксации прочитанного.	1 2 3 4 5 6 7 8 9

Например, у одного из учителей, участвующих в программе курса, данная самооценка показала следующие результаты:

- мотивационный компонент – 42 балла (высший балл – 54);
- нравственно-волевой компонент – 65 баллов (высший балл – 81);
- гностический компонент – 87 баллов (высший балл – 117);
- организационный компонент – 35 баллов (высший балл – 54);
- способность к самоуправлению в педагогической деятельности – 29 баллов (высший балл – 45);
- коммуникативные способности – 31 балл (высший балл – 45).

Анализ деятельности учителей показывает, что большая их часть хорошо ориентируются в широком спектре современных технологий и применяют их в своей работе. Поэтому возникает необходимость проведения методической учебы, особенно для молодых и начинающих учителей, закрепления наставников за молодыми специалистами из числа учителей – новаторов.

Также педагогам школы был предложен опросник для выявления потребности в обучении, который охватывал успешность решения педагогических задач, удовлетворенность оценкой своей работы администрацией, уверенность в обучении, проводимом администрацией, определял, чем является обучение для учителей и какие факторы мешают повышению квалификации. Педагоги должны были ответить на вопросы анкеты, показывающие, от чего зависит качество их работы, почему местом работы они избрали именно эту школу, и по каким причинам учителя ходят на работу в данное время. При анализе анкет и опросников варианты ответов ранжировались в зависимости от количества участников, на них ответивших, а также определялось среднее число ответа. Представим лишь несколько вопросов из опросника и ответы учителей на них.

1. Насколько вы уверены, что обучение, проводимое администрацией, поможет вам улучшить результаты педагогической деятельности?

Ответы на вопрос		Количество ответивших в %
А	Уверен полностью	86 %
Б	Сомневаюсь, что повлияет на мои результаты	7 %
В	Не уверен, что будут для меня полезны	0 %
Г	Затрудняюсь ответить	7 %

Задавая этот вопрос, мы хотели узнать насколько коллектив учителей доверяет администрации школы и уверен в том, что проводимое обучение принесет положительные результаты.

2. Могут ли быть у вас отрицательные последствия в случае, если вы откажетесь от обучения?

Ответы на вопрос		Количество ответивших в %
А	Да	0 %
Б	Скорее, да	5 %
В	Скорее, нет	50 %
Г	Нет	30 %
Д	Затрудняюсь ответить	15 %

В процентом соотношении мы видим, что всего 5 % уверены в отрицательных последствиях. Но даже такой маленький процент говорит администрации школы о том, что стоит призадуматься перед тем, как проводить обучение педагогического коллектива; кого и как привлечь к обучению, какие вопросы и проблемы образовательного процесса интересуют преподавателей, чтобы информация, которую готовит для них руководство было действенным и применялось на практике.

3. Чем для вас является обучение? Выделите все требуемые ответы.

Ответы на вопрос		Ответы учителей
А	Обязанностью	5 %
Б	Наградой, поощрением	5 %
В	Необходимостью для хорошей работы	55 %

Г	Источником получения новой информации	85 %
Д	Фактором личностного развития	65 %
Е	Нормой	5 %
Ж	Принадлежностью трудового процесса	0 %
З	Интересным занятием	10 %
И	Другое	0 %
К	Затрудняюсь ответить	0 %

Ответ на данный вопрос показал, что большинство учителей настроены на обучение, так как считают его, в первую очередь, источником получения новой информации, фактором личностного развития и необходимостью для хорошей работы.

По окончании курса мы сравнили показатели каждого из учителей со своими собственными показателями на начало курса, проанализировав произошедшие изменения. Нами был определен среднегрупповой результат развития определенных навыков самообразовательной деятельности, который вычислялся по формуле: сумма баллов по одному из компонентов карты самооценки всех участников курса / количество слушателей. Ниже приводится динамика уровня развития сформированности умений и навыков самообразования курсантов.

Таблица 1

Уровень сформированности умений и навыков самообразования у учителей на начало и конец курсового обучения (среднегрупповые тенденции)

Параметры	Уровень сформированности умений и навыков самообразования (среднегрупповая тенденция)	
	Начало обучения	Окончание обучения
Мотивационный компонент	78	80
Нравственно-волевой компонент	75	84
Гностический компонент	74	76
Организационный компонент	66	78
Способность к самоуправлению в педагогической деятельности	74	80
Коммуникативные способности	77	80

Данные, отраженные в табл. 1, приведены также на рис. 1.

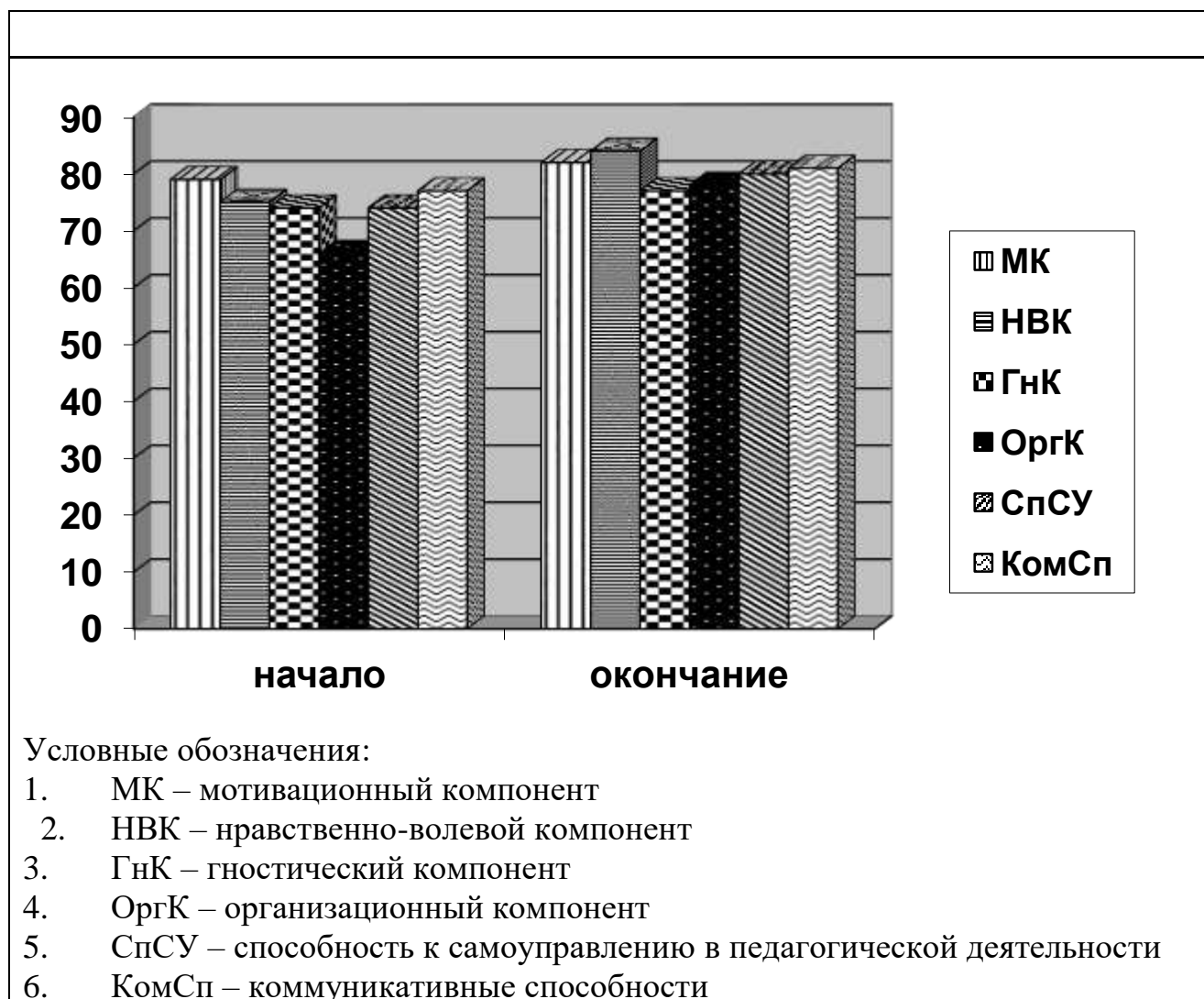


Рис. 1. Динамика уровня сформированности умений и навыков самообразования у учителей – участников курсового обучения ИПК ПК СО (среднегрупповые тенденции)

Приведенные данные показывают положительную динамику умений и навыков самообразования курсантов за период обучения, что свидетельствует о зависимости самообразовательной деятельности от общей системы организации профессионального роста учителя.

Таким образом, важной качественной характеристикой профессиональной деятельности учителя на сегодняшний момент является потребность в творческой самореализации в профессии, стремление к личностно-профессиональному самосовершенствованию, способность активно реконструировать социальный опыт.

Литература

1. Взаимосвязь теории и практики в процессе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров: сборник научных трудов / АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых; {Редколлегия: Ю.Н. Кулюткин и др.} – М.: АПН СССР, 1990. – 102 с.

2. Альмухамбетов Б. Роль системы повышения квалификации в формировании национальной модели самообразования. // *Высшая школа Казахстана*, 2001, № 2. – С. 47–49.
3. Ключарев Н.А. и др. Самообразование взрослых // *Общественные науки и современность*, 2003, № 4, с. 37–46.
4. Каспржак А. Учителское мастерство или непрерывное педагогическое образование. // *Народное образование* 1992, № 9, 10.
5. Морозова Т.В. Диагностика успешности учителя. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 160 с.

УДК 378

*Э.П. Комарова, д. п. н., профессор,
Воронежского государственного технического университета
А.С. Фетисов, к. п. н., доцент,
Центральный филиал Российского государственного университета Правосудия,
Воронеж,
В.А. Федоров д. ф. н, профессор,
Воронежский государственный технический университет,
О.П. Полухина, ст. преподаватель,
АНОО ВО «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., Professor,
Voronezh State Technical University
A.S. Fetisov, Ph. D., Associate Professor,,
Russian State University Of Justice, Voronezh
V.A. Fedorov, Dr., Professor,
State Technical University, Voronezh,
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 содержания 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 смыслообазующую 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 педагогом, 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»).

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 полученная 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 информация 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 принципах 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 зорovesберегающей 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 зорovesберегающей образовательной среды с помощью тестирования, тренингов, бесед, дискуссий, анкетирования. Формирование профессиональных качеств педагога в системе повышения его квалификации опирается на модель зорovesберегающей 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 зорovesберегающей 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. – Москва: МПГУ, 2017. – 268 с.
3. Громкова М.Т. *Психология и педагогика профессиональной деятельности* / М.Т. Громкова. – Москва: 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. – Москва: 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. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.

8. Сериков В.В. *Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем* / В.В. Сериков. – Москва: 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: 05.06.2019)

УДК 373.3

**И.Н. Кондратьева, директор
ООО «Студия «Март», со-руководитель проекта «Учим учиться»
Д.Д. Рубашкин, к. т. н.,
Инновационный центр «Технологии современного образования»,
со-руководитель проекта «Учим учиться»
г. Санкт-Петербург, Россия**

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ: АКТИВНЫЕ УЧЕБНЫЕ ПРАКТИКИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу перспектив цифровизации в контексте требований ФГОС для начальной школы. Можно выделить, как минимум, два значимых фактора. Во-первых, это сформировавшийся запрос на переход школы на работу в условиях цифровой образовательной среды. Вторым фактором является требование конкурентоспособности российских школьников в рамках международных исследований. Ответом на него должно стать появление новых учебных практик, построенных на основе компетентностной парадигмы, но при этом в логике «цифровой» дидактики. Среди результатов, которые должны быть достигнуты, можно выделить набор учебно-информационных умений, адаптированных к цифровым форматам представления учебной информации. «Цифровая» школа потребует свободного владения всем спектром мультимедийных форматов. Эти умения необходимо начинать формировать уже в младших классах. Решение этой образовательной задачи связано с разработкой инструментария и методологии формирования и оценивания учебно-информационных умений. В современных условиях такие практики должны использовать возможности цифровых платформ. Примером реализации этого дидактического подхода является образовательный online сервис для начальной школы “Учим учиться” (www.learntolearn.ru). В статье предлагается описание опыта использования этого сервиса в российских школах в 2018–20 гг.

Ключевые слова: начальная школа, дидактика, цифровые умения, активная учебная практика, тренинг, метапредметные результаты

*I.N. Kondrateva, director «Mart Studio», co-chief of the project 'Learn to Learn',
D.D. Rubashkin, PhD, director of NCO 'Technologies & Innovations for Modern Education (TIME)',
co-chief of the project 'Learn to Learn', St.Petersburg, Russia*

**PRIMARY SCHOOL IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION:
ACTIVE EDUCATIONAL TRAINING AS A PEDAGOGICAL
TOOL FOR ACHIEVING META-SUBJECTS OUTCOMES**

***Abstract.** Russian State Educational Standard postulated a set of students' subject, meta-subject and personal development results as criteria of productive education at primary school. Today we have to analyze the changes of educational environment that have occurred during this period. We can note two significant factors. The first one is transition to the 'digital school'. The second challenge is the officially stated position that Russian students must become competitive in the context of international research procedures. We need new educational practices based on the competence paradigm, but at the same time built in 'digital' didactics.*

'Digital school' requires fluency in a full range of multimedia formats. One should be able to read, analyze and transform information provided not only in verbal form, but also in graphics, tables, audio and animation scenes. The students who begin to train these skills at primary school become more prepared for productive learning at secondary school.

Nowadays schools need new personalized practices, which lead students to further activities in the digital environment. We need to transform traditional lesson where a teacher speaks and students only listen into individual computer assisted training. Digital platforms and online services provide proper facilities for personalized computer assisted training. The online educational service "Learn to Learn" (www.learntolearn.ru) can be mentioned as an example of this didactic approach being implemented. The training practice for digital skills at primary school is widely being used since 2018. The article highlights potential of such active practices and students' personal progress.

***Keywords:** primary school, digital didactics, digital skills, active educational practice, training, meta-subject outcomes, pedagogical innovations.*

Введение. Новые вызовы и актуализация требований ФГОС

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), и в частности, стандарт начального общего образования [6] по-новому определили цели образовательного процесса, поставив в один ряд с предметными результатами метапредметные и личностные. Начальная школа перешла на новый стандарт почти десять лет назад. За это время существенно изменились социальные условия, в которых работает система образования. Возникает запрос на актуализацию положений ФГОС на фоне общественных изменений, произошедших за последнее десятилетие.

Можно выделить, как минимум, два значимых фактора.

1. Изменение критериев оценки качества образования. На первый план выходит требование конкурентоспособности российских школьников в рамках международных исследований. Если раньше качество оценивалось преимущественно по индикаторам предметного характера, то теперь возникла необходимость переориентировать школу на форматы, принятые на международном уровне. Сформировался запрос на достижение результатов, которые раньше не относились к приоритетным. Критически значимым становится прогресс в исследовании PISA, где от российских школьников

требуются компетенции, которых не обеспечивает традиционное обучение. Чтобы восполнить этот пробел, нужны не только оценочные процедуры, но и соответствующие учебные практики, позволяющие подготовиться к форматам PISA и других исследований. По мнению ведущих российских исследователей, изучающих динамику результатов PISA [2], ключевым фактором подготовки к международной конкуренции является включение в учебный процесс заданий компетентностного типа и регулярных практик, нацеленных на формирование функциональной грамотности (ФГ).

2. Стратегическое решение о переходе школы на работу в условиях цифровой образовательной среды (ЦОС). Эта тенденция не прослеживалась столь отчетливо в период разработки ФГОС, поэтому возникает потребность в анализе фактора цифровизации в контексте положений стандартов, и в первую очередь, требований к образовательным результатам.

Пересечение этих двух факторов однозначно требует внесения изменений в регулярный учебный процесс массовой школы. По-видимому, ответом должно стать появление учебных практик, построенных на основе компетентностной парадигмы, но при этом учитывающих фактор цифровизации.

Отсутствие готовых ответов на эти вызовы ярко проявились в условиях глобального кризиса 2020 г. Анализ публикаций в Интернете, посвященных работе школ в условиях карантина, показал, что значительная часть цифровых ресурсов и инструментов способна технологически воспроизводить привычные подходы. Наиболее полно в сети представлены дидактические материалы, поддерживающие лишь предметное обучение. Это позволяет в какой-то степени заместить традиционные формы занятий в основной школе. Гораздо менее понятно, как в условиях дистанционного обучения обеспечивать метапредметные и личностные результаты. Особенно остро эта проблема проявляется в отношении начальной школы, где предметная составляющая не столь значима. На этой ступени закладываются основы дальнейшего результативного обучения. Тем важнее предложить начальной школе цифровые инструменты для достижения личностных и метапредметных результатов, которые станут надежной основой как для предметного обучения, так и для успешного решения задач компетентностного типа, как того требуют критерии, принятые в международных исследованиях.

Личностные результаты

Развитие цифровых технологий и осмысление их образовательного потенциала заставили многих исследователей поставить на первое место достижение личностных результатов [4]. Признавая приоритетную значимость таких результатов, как сознательное отношение к учебе, мотивация к выполнению предписанных учебных действий, самооценка и пр., педагоги, разрабатывающие новые дидактические подходы с учетом возможностей ЦОС, расходятся в средствах достижения мотивации обучающихся.

Одной из тенденций является установка на смягчение учебных трудностей. Ее сторонники развивают технологии, связанные с геймификацией, рекомендуют использовать при подаче учебного материала элементы

развлекательности, акцентируют важность соревновательного аспекта. Эти взгляды особенно популярны среди педагогов, работающих с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Оппоненты указывают на то, что акцент на избавление ребенка от учебных трудностей может негативно проявиться в ходе дальнейшего обучения, так как излишняя легкость учения не способствует формированию важнейших личностных качеств. Они указывают на необходимость воспитания упорства, трудолюбия, умения преодолевать трудности, неизбежно возникающие в процессе освоения нового учебного материала. Эти личностные качества в американской литературе объединяются понятием “grit” (Слово “grit” буквально означает твердый камушек, гравий. В переносном смысле понимается как твердость характера, упорство и т. п.), введенным в употребление А.Л. Дакворт, которая на основании исследований на различных фокусных группах утверждает, что именно наличие такой личностной характеристики является залогом успешности предстоящего обучения [8].

В ходе цифровой трансформации в педагогическом сообществе растет число противников идеи о том, что образовательная среда должна быть, прежде всего, приятной и развлекающей. И среди исследователей, и среди практиков приобретает все большую популярность представление о том, что учение – это труд, а активные практики – это, скорее, не игра, а тренинг. Что творческие задания должны, как минимум, чередоваться с рутинными, воспитывающими трудолюбие и упорство в логике “grit”. Именно такое понимание способствует появлению в ЦОС активных практик, которые становятся инструментом личностного развития и достижения результатов, требуемых ФГОС.

Метапредметные результаты

И через десять лет после перехода на компетентностную парадигму школа не обеспечена в полной мере методиками и инструментами, формирующими необходимые компетенции. В качестве теоретической базы для переориентации учебного процесса на требования ФГОС была выбрана концепция универсальных учебных действий (УУД) [3]. Однако это понятие представляется слишком широким и трудно измеряемым. В связи с этим для практических целей была предложена классификация умений, среди которых мы особо отметим группу «учебно-информационных» [1]. К этой группе в условиях цифровизации следует отнести умение работать не только с учебными текстами, но и с другими информационными источниками.

В ЦОС учебная информация представляется сочетанием различных мультимедийных форматов. Важнейшими качествами становятся способность воспринимать и анализировать информационные источники различной природы, а также преобразовывать информацию из одного формата в другой. Эти умения должны формироваться уже в младших классах, иначе в основной школе обучение не сможет стать результативным и эффективным.

Основным содержанием настоящей статьи является изложение педагогического подхода и описание учебной практики, используемых для формирования учебно-информационных умений в начальной школе.

Изложение опирается на экспериментальную работу в рамках проекта «Учим учиться» (При поддержке Фонда президентских грантов), в котором с 2018 года участвуют десятки школ Санкт-Петербурга, Ленинградской области, Республики Карелия и других регионов. Накопленная за время реализации проекта база данных содержит сведения об учебных действиях свыше 2500 учащихся начальной школы.

**Информационный тренинг – новая цифровая практика.
Функциональная грамотность как ключевая характеристика обучающегося в начальной школе**

В проекте «Учим учиться» метапредметные и личностные результаты обучающихся рассматриваются в контексте представления о ФГ, основы которой должны закладываться в начальной школе. «Функциональная грамотность – это способность человека свободно использовать навыки и умения чтения и письма для получения информации из текста, то есть для его понимания, компрессии, трансформации и т. д. (чтение) и для передачи такой информации в реальном общении (письмо)» – определение принадлежит А.А. Леонтьеву [5]. В этой формулировке подчеркивается ключевая роль действий с информацией, которые укладываются в расширительно понимаемые понятия чтения и письма. Уже в начальной школе необходимо научить воспринимать и анализировать учебную информацию вне зависимости от формата ее представления и от предметного контекста. Таким образом, задача формирования основ ФГ приобретает особую актуальность и в плане подготовки к PISA, и в связи с предстоящей цифровизацией образовательной среды.

Акцент на формирование основ ФГ на первый взгляд кажется недопустимым упрощением образовательных задач, решаемых в начальных классах. Но мы следуем представлениям о том, что начальная школа должна научить учиться. Эта позиция еще на этапе разработке ФГОС НОО отстаивались, в частности, Н.Ф. Виноградовой [7], которая обращала внимание на то, что необходимых результатов следует добиваться за счет формирования общеучебных навыков и умений. Если сфокусировать внимание на начальной ступени обучения, становится очевидно, что метапредметные умения должны быть сформированы опережающим образом, чтобы стать основой для дальнейшего обучения и позволить обучающимся добиться в перспективе и предметных результатов. Занятия не дадут нужного эффекта, если обучающиеся плохо понимают учебные тексты, не воспринимают на слух объяснения учителя, не способны «читать» карты и планы, не умеют пользоваться таблицами, диаграммами и другими формами структурирования и представления информации. Именно умения, связанные с восприятием всего спектра форматов мультимедиа, станут особенно востребованы, когда школа будет переходить на цифровую дидактику, поэтому на их формирование следует обратить особое внимание уже в младших классах, чтобы научить детей учиться в цифровую эпоху.

Активные компьютерные практики

Если соотнести определение ФГ по А.А. Леонтьеву с требованиями ФГОС, то становится очевидной важность умений, относящихся к группе учебно-информационных. Выбор в качестве базовых именно этой группы умений основан на представлении о фундаментальной значимости для эффективности процесса обучения способности ребенка самостоятельно работать с информационными источниками разного формата.

Формирование умений предполагает регулярную самостоятельную деятельность обучающегося. Каждый ребенок должен выполнить большое количество учебных действий, чтобы сформировались сначала простейшие навыки, а потом и необходимые умения. В ЦОС такого рода образовательные задачи решаются в компьютерных форматах с использованием возможностей цифровых платформ.

Авторами настоящей статьи была разработана особая практика для формирования учебно-информационных умений – информационный тренинг (ИТ). Непосредственной целью ИТ является формирование основ ФГ как фундамента для дальнейшего результативного обучения в основной школе. Эта учебная практика не замещает, а дополняет программы обучения в начальной школе, способствуя достижению метапредметных и личностных результатов.

Набор требуемых умений – общий для всех, но формироваться он должен благодаря индивидуальной работе с каждым ребенком. В ходе традиционного урока учителю трудно обеспечить рабочий ритм, подходящий в равной мере для всех учеников. Это особенно заметно, когда класс неоднороден по своему составу. Концепция ИТ предполагает, что каждый ребенок выполняет задания в комфортном для себя темпе, а «соревнования на скорость» между членами учебного коллектива ни в коем случае не допускается. Гораздо важнее, чтобы текущие результаты показывали положительную персональную динамику в плане успешности выполнения заданий, минимизации допускаемых ошибок. А в тех случаях, когда они все же возникают (что неизбежно), на первый план должна выходить способность обнаруживать собственные ошибки и исправлять их при повторном выполнении заданий.

Адекватной формой для подобных практик является тренинг с использованием компьютера, что обеспечивает возможность автоматической проверки корректности выполняемых учащимися действий, причем проверка осуществляется сразу же, в процессе работы. Время реакции компьютерной программы ничтожно мало, что позволяет достичь большей вовлеченности учащегося в учебную задачу, чем при традиционных практиках, когда учебные задания выполняются в рабочей тетради. Форма компьютерного тренинга положительно воспринимается школьниками и дополнительно стимулирует их учебную активность.

Взаимодействие ученика с компьютером носит индивидуальный характер, в нем никак не участвуют ни учитель, ни другие члены учебного коллектива. Работа идет в темпе, который соответствует индивидуальным особенностям обучающегося. Такое комфортное психологическое состояние помогает даже слабым ученикам разобраться в информации, предложенной

в заданиях ИТ, выполнять требуемые действия без лишней поспешности, влекущей за собой ошибки. Таким образом, компьютер становится «модератором» персонализированного тренинга.

Вышесказанное не означает, однако, что роль учителя, проводящего тренинг, сводится к нулю. Напротив, только его деятельное участие может сделать ИТ по-настоящему эффективным. Преподаватель призван следить, чтобы все работало в комфортном для себя режиме. Помощь непременно должна быть адресной и при этом своевременной. Например, учителю следует вмешаться, если кто-то столкнулся с непонятной ситуацией и не знает, как поступить, или проявляет признаки усталости, потери концентрации, раздражения. Нужно вовремя вмешаться, чтобы провести «перезагрузку»: сделать паузу, снять напряжение, обсудить проблему. Особенно важно участие взрослого наставника при работе с детьми младшего возраста, которые пока не очень хорошо умеют выходить из сложных ситуаций.

Проведение тренинга в компьютерной форме может быть организовано и в рамках традиционного занятия, если у школы есть возможность работать по модели «один ученик – один компьютер», но более целесообразным представляется вынесение тренинга за рамки урока. Для постановки и решения этой образовательной задачи больше подходит внеурочная учебная деятельность или работа по программе дополнительного образования.

Задания ИТ и элементарные учебные действия

Практика ИТ представляет собой цепочку последовательно выполняемых заданий, предполагающих действия с различными информационными источниками. С целью максимального выравнивания «стартовых условий» все задания, предлагаемые участникам тренинга, не нацелены на проверку имеющихся знаний. Вся необходимая для выполнения информация содержится внутри задания, обучающийся должен продемонстрировать умение использовать ее для выполнения требуемых действий. Содержание заданий вынесено из предметного контекста и не связано напрямую с программами учебных дисциплин.

Реализация ИТ как цифровой учебной практики включает, кроме заданий метапредметного типа, оригинальные методы оценивания, основанные на выявлении причин ошибок обучающихся. Выполнение каждого задания рассматривается как последовательность элементарных учебных действий (ЭУД). Так, например, в задании, где требуется сложение двух чисел, в цепочку ЭУД входит считывание с информационного источника первого слагаемого, затем – второго слагаемого, следом – собственно выполнение арифметического действия и запись результата в требуемом формате. Каждое из перечисленных действий у конкретного ученика может оказаться как правильным, так и ошибочным, поэтому неверный итог сложения не всегда свидетельствует о том, что у обучающегося проблемы именно с арифметикой. Возможно, он просто не был внимателен при чтении условия, не сумел правильно выбрать из информационного источника значения слагаемых или ошибся при записи ответа.

Действуя в логике предметного обучения, педагоги часто, не задумываясь, связывают неверный результат именно с вычислением, не пытаясь установить, дефицит какого именно умения привел к ошибке. Формальный подход к выявлению причины ошибки приводит к столь же формальной рекомендации: тренировать навыки сложения.

Методика оценивания учебно-информационных умений реализована на цифровой платформе в форме экспертной системы, анализирующей цифровой след выполнения каждого задания. Все действия, выполняемые обучающимся, записываются на цифровой платформе и сразу же проверяются компьютером. Если в ходе проверки ответ признан неверным, то у обучающегося есть возможность найти и исправить свои ошибки. Правильное решение, полученное с второй или третьей попытки, дает положительную, хотя и сниженную оценку.

Экспертная система анализирует корректность каждого ЭУД в отдельности. Это позволяет не просто зафиксировать, что ответ неверен, а типологизировать ошибки, чтобы с высокой вероятностью выявлять их природу. Такой подход позволил создать алгоритм многокритериального оценивания корректности последовательно выполняемых ЭУД. Итоговый ответ интерпретируется в зависимости от результатов, полученных учащимся на каждом шаге выполненной цепочки действий. Результаты ЭУД собираются по всем заданиям тренинга и представляются в виде набора различных измеряемых показателей.

Некоторые результаты измерений учебно-информационных умений

В проекте «Учим учиться» каждому обучающемуся в течение учебного года предлагается выполнить минимум два комплекта заданий. Сначала все школьники выполняют диагностический модуль, состоящий из 21 задания (в общей сложности 297 ЭУД). Затем – в зависимости от значения показателей, рассчитываемых экспертной системой – один из трех тренировочных модулей.

1) Компенсация (группа К – порядка 35 % обучающихся) назначается при выявлении существенных дефицитов учебно-информационных умений по большей части измеряемых показателей. 2) Тренировка (группа Т – около 45 %) – при фиксации удовлетворительного уровня сформированности умений. 3) Развитие (группа Р – около 20 %) – при наличии практически всех показателей на уровне выше медианных значений. Каждый из этих трех модулей содержит более 500 ЭУД.

Описание методики ИТ и подробный отчет о полученных результатах можно прочитать на сайте проекта «Учим учиться» Learntolearn.ru

В настоящей статье мы ограничимся представлением некоторых значимых результатов, подтвержденных статистикой измерений показателей примерно 2000 обучающихся (3–4 классы).

Рассмотрим некоторые статистики, полученные экспертной системой. На рисунке 1 представлены данные о работе обучающихся с текстом как исходным информационным источником на этапе диагностики.

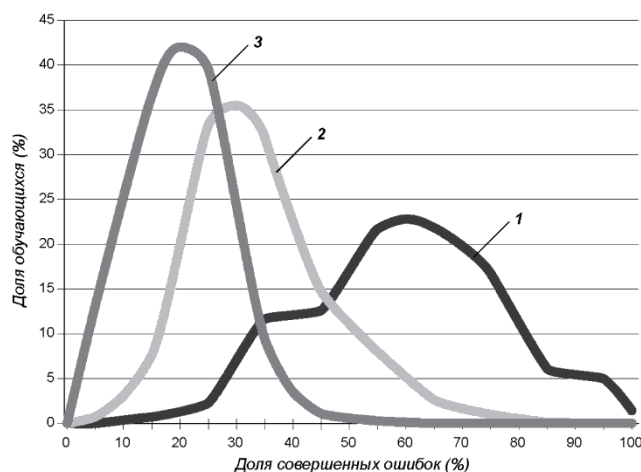


Рис. 1. Результаты обучающихся по показателю "Информационный источник: текст", распределенные по результатам диагностики в группу К (1), группу Т (2) и группу Р (3)

Рис. 1

По оси абсцисс отложена доля правильно выполненных ЭУД, связанных с извлечением данных из текста. По оси ординат – доля обучающихся, как функция от доли корректных ЭУД. Показаны распределения для тех обучающихся, которые на втором этапе проекта были отнесены к разным по уровню группам (К, Т, Р). Сравнение трех кривых показывает, что распределения однотипны, но их моды сдвинуты друг относительно друга достаточно существенно.

Из рисунка видно, что половина обучающихся, которые впоследствии вошли в группу К, ошибались в 50 % ЭУД; еще около 40 % обучающихся делали не менее 25 % ошибок. Эта группа школьников не готова к результативному и эффективному обучению, так как плохо воспринимает учебную информацию, заданную в текстовом формате. Почти все обучающиеся, отнесенные к группе Т, делали от 11 до 50 % ошибок и практически все сделали хотя бы одну ошибку. Совсем другая ситуация среди учащихся, попавших в группу Р: практически половина обучающихся попала в диапазон от 0 до 10 % ошибок, а 10 % обучающихся не сделали ни одной ошибки при работе с текстом в качестве информационного источника. Кроме того, доля ошибок у этой группы не выходит за пределы 25 %.

Второй срез был получен после второго этапа. Оценивался индивидуальный и групповой прогресс, достигнутый по сравнению с результатами диагностики. На рисунке 2 на примере одного из обучающихся, попавших по итогам диагностики в группу К, показано, как изменились после тренинга значения различных показателей, характеризующих сформированность учебно-информационных умений (по оси ординат отложена доля ошибочных ЭУД). Сравнение результатов двух замеров показывает, что в ходе выполнения заданий второго этапа данному школьнику удалось добиться значительного снижения доли ошибочных ЭУД различного типа. В частности, очень существенный прогресс (от 45 % ошибок до 15 %) очевиден по такому ключевому показателю, как умение работать с текстом.

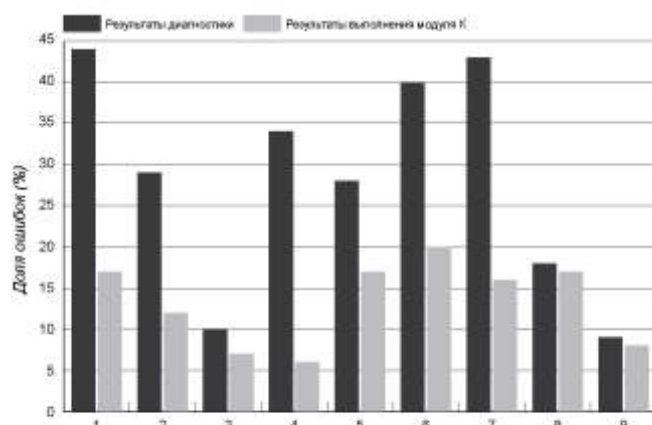


Рис. 2. Индивидуальный прогресс на примере одного из обучающихся.
 1–5 – источники информации (1 – текст, 2 – изображения, 3 – таблица, 4 – обобщенные данные, получаемые на предыдущем этапе выполнения задания, 5 – несколько источников);
 6–9 – действия с информацией (6 – операции вычисления, 7 – операции сравнения, 8 – логические операции, 9 – выделение клавиатурного письма)

Рис. 2

Статистический анализ, проведенный после выполнения модулей второго этапа, подтверждает, что подобный прогресс был достигнут значительной частью группы К, то есть изначально наименее успешными школьниками. На рисунке 3 показано, как изменилось распределение доли ошибочных ЭУД. Очевидно, что выполнение в ходе тренинга большого количества ЭУД существенно повысило уровень умения работать с текстовыми источниками. Теперь доля школьников, которые совершают ошибки в половине случаев и чаще, снизилась практически на порядок, а основная часть группы переместилась в зону 10–20 % ошибок, что выглядит весьма значительным прогрессом в контексте перспектив их дальнейшего обучения. Аналогичные результаты в этой группе были достигнуты и по другим показателям.

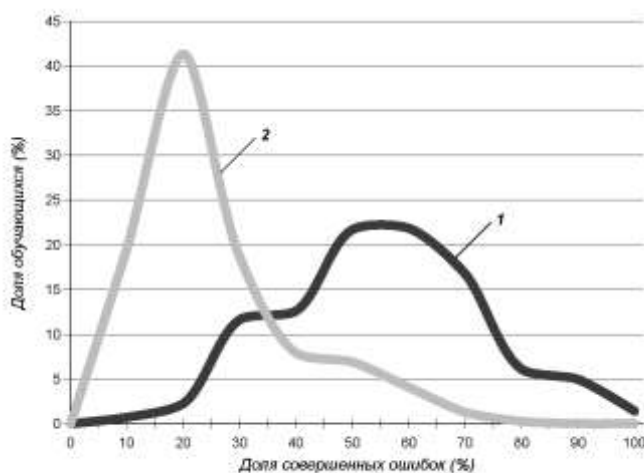


Рис. 3. Групповой прогресс, достигнутый обучающимися после выполнения заданий модуля К (2), по сравнению с результатами диагностики (1) по показателю "Информационный источник: текст".

Рис. 3

Мы считаем весьма удовлетворительными и результаты группы Т. Основная задача модуля Т – дополнительная тренировка существующих умений, поэтому сохранение на прежнем уровне доли правильных ЭУД следует признать положительным результатом тренинга.

Ситуация в группе Р несколько иная. В нее попали школьники, у которых в ходе диагностики не было выявлено дефицитов умений. Поэтому на втором этапе им были предложены более сложные задания. Целью была проверка готовности «благополучных» учащихся к изучению более сложного учебного материала. В этом аспекте представляет особый интерес динамика результатов ЭУД, связанных с вычислениями (рис. 4).

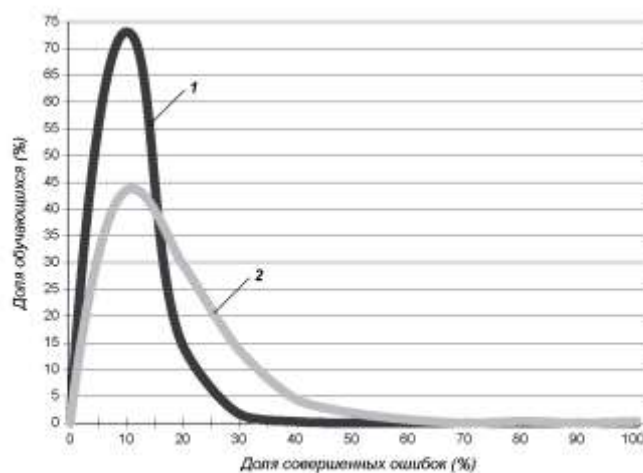


Рис. 4. Результаты выполнения заданий модуля Р (2) по сравнению с результатами диагностики (1) по показателю «Действия с информацией: вычисления».

Рис. 4

Как видно, результаты группы Р по этому показателю показывают отрицательную динамику: произошло перераспределение в сторону повышения процента ошибок при вычислении. Можно было бы отнести это к несоразмерной возрасту сложности предлагаемых заданий. Однако дополнительный анализ показал, что обучающиеся из групп Т и К, которые перешли к модулю Р, выполнив сначала задания более низкого уровня сложности, не испытали никаких заметных трудностей при выполнении тех же заданий, на которых споткнулась группа Р. Значит дело не в сложности заданий, а в действиях обучающихся. Предположительно, негативная динамика может быть связана с тем, что базовые навыки были сформированы на самых простых вычислениях, а для решения более сложных задач их оказалось недостаточно. Столкнувшись с трудностями, «благополучные» школьники не продемонстрировали качеств, составляющих понятие «grit»: ни умения находить и исправлять собственные ошибки, ни упорства в преодолении учебных трудностей (к которым они не привыкли в повседневной школьной жизни). Эта гипотеза, связывающая уровень умений с личностными характеристиками, нуждается в дополнительной проверке в ходе дальнейших исследований.

В целом результаты экспериментальной работы в рамках проекта «Учим учиться» можно оценить как обнадеживающие. Отзывы школ, работающих по методике ИТ, свидетельствуют о том, что эта практика расценивается учителями начальных классов, как интересная и полезная, стимулирующая внутреннюю мотивацию к учебе и личностный рост.

Вместе с тем, опыт взаимодействия со школами демонстрирует ряд организационных сложностей, затрудняющих внедрение новой практики. Любой тренинг полезен только в том случае, если он носит регулярный характер. Сегодня начальной школе сложно встроить регулярные цифровые практики в свое расписание. Главная проблема даже не в недостаточности компьютерной оснащенности начальной школы, а отсутствие в учебных планах часов, непосредственно отведенных на формирование умений метапредметного характера. Это заставляет искать «обходные пути», использовать часы внеурочных и дополнительных занятий, что снижает эффективность тренинга.

Занятия по методике ИТ могут проходить и вне рамок формального обучения, дома, но это потребует отлаженного взаимодействия между школой и родителями. Можно рассчитывать, что по мере развития процессов цифровизации, активные компьютерные практики станут важной составляющей учебного процесса.

Выводы

1. Одной из основных образовательных задач, стоящих перед начальной школой, является формирование у обучающихся учебно-информационных умений как основы функциональной грамотности.

2. Метапредметные результаты, связанные с формированием умений, могут быть достигнуты в ходе активных практик на цифровой платформе, предоставляющей возможность выполнения тренинговых заданий в режиме с оперативной обратной связью.

3. Возможности цифровой платформы позволяют измерять показатели метапредметного типа за счет анализа «цифрового следа», типологизации ошибочных учебных действий и многокритериального оценивания.

4. Анализ результатов ИТ показывает достижение прогресса как на индивидуальном уровне, так и на групповом на статистически значимых выборках (порядка 1400 школьников).

5. На динамику метапредметных результатов существенно влияют такие личностные характеристики обучающихся, как способность находить и исправлять собственные ошибки, упорство в преодолении трудностей, стремление к улучшению учебных результатов.

Литература

1. *Достоинства и недостатки перечня универсальных учебных действий Федерального государственного образовательного стандарта общего образования / С.Г. Воровщиков // Интернет-журнал «Эйдос». – 2012. – № 5. <http://www.eidos.ru/journal/2012/0829-5.htm>.*

2. *Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты / В.С. Басюк, Г.С. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4 (61). – С. 13–33.*

3. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.*

4. *Концепция модернизации общего образования. Без лозунгов, призывов и наставлений, но с ответами на вопросы: Что надо делать? Почему это надо делать?*

Как это можно сделать? / Л.Л. Любимов; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 80 с. – 200 экз. – (Современная аналитика образования. № 2 (32)).

5. От психологии чтения к психологии обучения чтению / А.А. Леонтьев // Материалы 5-й Международной научно-практической конференции (26–28 марта 2001 г.): в 2 ч. Ч. 1 / под ред. И.В. Усачевой. – М., 2002.

6. Федеральный государственный стандарт начального общего образования (1–4 кл.) <https://fgos.ru/>

7. Цель начальной школы – научить ребенка учиться / Н.Ф. Виноградова // Первое сентября. – 2000. – № 15. <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200001504>

8. Duckworth A. (2016) «Grit: The power of passion and perseverance». New York, London, Toronto, Sydney, New Delhi: Scribner.

УДК 378

*А.Г. Корабельникова, аспирант
Московский государственный педагогический университет
г. Москва, Россия*

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТМНР ВО ВНЕШКОЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В настоящее время отмечается возрастающий интерес общества к обучению младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития. Недостаточное количество программ для педагогов и родителей, направленных на обучение детей нормам социального поведения, обуславливает неполное понимание возможностей обучения ребенка социально адекватному поведению, социально приемлемым навыкам, выработке психологической линии социального поведения как активного приспособления к условиям социальной среды путем усвоения и принятия целей, ценностей, правил, норм и стилей поведения, доступных данной группе обучающихся. В данной статье представлен опыт исследования социального поведения младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями во внешкольной деятельности, с описанием методики исследования, результатов и рекомендаций.

Ключевые слова: социализация, социальное поведение, образовательный стандарт, обучение и воспитания лиц с УО, ТМНР, внешкольная деятельность.

*A.G. Korabelnikova, graduate student
Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia*

STUDY OF SOCIAL BEHAVIOR IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SMDD DURING NON-SCHOOL ACTIVITIES

Abstract. Currently, there is a growing interest in society in the education of primary schoolchildren with severe multiple developmental disabilities. There is an insufficient number of programs for teachers and parents aimed at teaching children the norms of social behavior, leads to an incomplete understanding of the possibilities of teaching a child socially appropriate behavior socially acceptable skills, and the development of a psychological line of social behavior as an active adaptation to the conditions of a social environment by assimilation and adoption of goals, values, rules, norms and behaviors available to this group of students. This article presents the experience of studying the social behavior of elementary students with severe multiple impairments in extracurricular activities, with a description of the research methodology, results and recommendations.

Keywords: children with severe multiple disorders, mental retardation, social behavior, educational standard, non-school activities.

В настоящее время вопрос включения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в социальное взаимодействие с окружающим миром является одним из главных в системе специального образования и воспитания. Одной из важнейших задач государственной политики не только образования, но и социального развития в Российской Федерации – является создание специальных условий и обеспечение реализации права детей с особыми потребностями на получение образование [1]. Обучение ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) в современной образовательной среде начального звена предполагает создание оптимальной организации образовательного пространства, обеспечивающего условия и возможности для воспитания и обучения ребенка, формирование его общей культуры, соответствующей общепринятым нравственным и социокультурным ценностям, основанной на развитии личности и необходимых для самореализации и жизни в обществе практических представлений, умений и навыков, позволяющих достичь обучающемуся максимально возможной самостоятельности и независимости в повседневной жизни [7].

В группу лиц с тяжелыми и множественными нарушениями включены дети, имеющие умеренную, тяжелую или глубокую умственную отсталость в сочетании с другими нарушениями развития (сенсорными, нарушениями ОДА, эмоционально-волевой сферы, в том числе с расстройствами аутистического спектра). В структуре планируемых результатов обучения ведущее место принадлежит личностным результатам, поскольку именно они обеспечивают овладение комплексом социальных (жизненных) компетенций, необходимых для достижения основной цели современного образования – введения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в культуру, овладение ими социокультурным опытом.

Актуальность исследования определяется возрастающим интересом общества в сфере обучения младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития социально приемлемым навыкам, выработке психологической линии социального поведения как активного приспособления к условиям социальной среды путем усвоения и принятия целей, ценностей, правил, норм и стилей поведения, принятых в обществе и доступных данной группе обучающихся. На первый план выходит психолого-педагогическая проблема социализации ребенка, формирование его личности вне образовательного учреждения, поскольку их интеллектуальный потенциал не обеспечивает усвоение и самостоятельное использование социальных, общественных и других форм жизни [2].

Методологическую основу исследования составляют:

- культурно-историческая теория развития (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин);
- положение об общности закономерностей развития ребенка в норме и с нарушениями развития (Л.С. Выготский);
- теории социального поведения в психологических школах С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева;

- три концепции теории социального научения Альберта Бандуры
- теория социального познания Г.М. Андреевой;
- концепции формирования социального поведения в социологии (Л.Ф. Обухова, Дж. Гевирц, В.С. Афанасьев, А.Г. Здравомыслов, Г.В. Осипов, Ж.Т. Тощенко, С.Ф. Фролов);
- теоретико-методологические положения и методические работы в области воспитания и обучения детей с интеллектуальными нарушениями (Л.Б. Баряева, В.В. Воронкова, Е.А. Екжанова, Е.Т. Логинова И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына, А.М. Царев) [3].

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и научно-методической разработке условий формирования социального поведения младших школьников с ТМНР во внешкольное время.

Методы исследования: анализ отечественных и зарубежных исследований в области специального образования детей с ТМНР, теоретический анализ социологических, психологических и педагогических идей, разработка концепции и средств её реализации; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный); методы психологической, педагогической диагностики, метод экспертной оценки, метод качественной и количественной обработки данных.

Экспериментальная база исследования

Опытно-экспериментальной базой исследования являлась МБОУ школа 904 г. Москвы, корпус для детей с особыми потребностями «Атмосфера». В исследовании принимали участие младшие школьники от 8 до 12 лет, имеющие множественные нарушения развития. Экспериментальную группу составили 25 детей с интеллектуальными, сенсорными, двигательными и поведенческими нарушениями. Сравнительную группу составили дети в количестве 10 человек, обучающиеся в начальной школе по другим программам. У всех детей имеются медицинские заключения о состоянии здоровья, в т. ч. наличие инвалидности и заключений индивидуальной программы реабилитации и абилитации. Всего в исследовании приняли участие 60 человек: 35 детей, 20 родителей, 5 сотрудников образовательной организации (учителя, дефектологи, логопед, психолог).

Этапы исследования

Исследование социального поведения у младших школьников с ТМНР проводится в четыре этапа:

- на первом этапе осуществлялся теоретический анализ существующих методологических подходов в специальной психологической и педагогической научной литературы, диссертационных работах по проблеме, а также теории и методики педагогических исследований отечественных и зарубежных авторов; Выделены проблема, цель, и методы исследования, составлен план экспериментального исследования.

- на втором этапе было проведено сравнительное исследование сформированности социально приемлемого поведения у учащихся с различным уровнем интеллектуального развития (дети с умеренной умственной отсталостью и дети с ТМНР).

– на третьем этапе разрабатывается программа формирования социально приемлемого поведения младших школьников с ТМНР, выделяются ее цели и задачи, принципы, подходы и условия реализации, методические средства и организационные формы.

– Четвертый этап экспериментально проверяет и доказывает эффективность применения в педагогической практике программы по формированию социально приемлемого поведения у младших школьников с ТМНР. Проводится количественный и качественный анализ полученных результатов.

– В исследовании приняли участие 35 детей младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями в развитии.

Для установления уровня актуального развития ребенка и его социального поведения нами был проведен констатирующий и сравнительный этапы эксперимента. Были определены основные задачи исследования и разработана методика констатирующего эксперимента.

Целью констатирующего этапа эксперимента являлось выявление особенностей социального поведения в бытовых, семейных и общественных учреждениях.

Задачи констатирующего этапа эксперимента:

1. Разработать диагностическую карту для оценки процессов изучения особенностей социального поведения, которая позволяла бы в наиболее полном виде исследовать различные аспекты и компоненты этой функции у детей с интеллектуальной недостаточностью, была бы применима с детьми с разным уровнем тяжести заболевания.

2. Провести комплексную диагностику процессов социального приемлемого поведения действия при ТМНР, выявить определенные паттерны, типичные для детей данной категории, сравнить полученные результаты с результатами выборки детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности.

Данные о детях исследуемой группы отражены в табл. № 1

Таблица 1

Другие первичные нарушения	Степени интеллектуальной недостаточности		
	Легкая форма У\О СГ	Умеренная форма У\О	Тяжелая форма У\О
	10 человек	20 человек	5 человек
Нарушения зрения			
Слабовидящие	0	3	5
Нарушения слуха			
Тугоухость III–IV степень	0	0	1
Слабослышащие I–II степень	0	1	2

Другие первичные нарушения	Степени интеллектуальной недостаточности		
	Легкая форма У\О СГ	Умеренная форма У\О	Тяжелая форма У\О
	10 человек	20 человек	5 человек
Нарушения опорно-двигательного аппарата			
Спастическая диплегия	0	2	2
Двойная гемиплегия;	0	0	1
Гемиплегия;	0	0	1
Гиперкинетическая форма;	0	1	1
РАС	2	10	5

На подготовительном этапе исследования с целью сбора информации об особенностях их уровня актуального развития и социального поведения использовался метод *наблюдения* и *метод экспертных оценок*. Метод экспертных оценок представлял собой опрос педагогов группы, предназначенный для оценивания социального поведения испытуемых.

В ходе наблюдения за поведением детей в различных видах деятельности и реальных жизненных ситуациях фиксировались и анализировались ситуации, которые вызывают различные реакции детей: развернутая двигательная активность; мимические, жестовые, вокальные, вербальные, эмоциональные реакции и их интенсивность; интерес к действиям и поступкам взрослых и детей; особенности поведения в различных ситуациях.

Основным методом констатирующего исследования являлся психолого-педагогический эксперимент, который состоял из нескольких серий.

Для того чтобы исследовать особенности социального поведения детей с ТМНР, мы выделили компоненты социального поведения, представленные в табл. № 2.

Каждый компонент представляет собой группу социальных навыков, умений и усвоенных в жизненном опыте ребенком образцов поведения, норм, ценностей, которые позволяют ему быть интегрированным в общество и дают возможность выбрать правильный паттерн поведения в зависимости от социальной ситуации.

В процессе подбора экспериментальных заданий мы столкнулись с рядом трудностей. Выяснилось, что арсенал диагностических методик, направленных на изучение социального поведения, весьма ограничен и часто не рассчитан на младших школьников с ТМНР. Исходя из этого, на основе изученного диагностического материала нами был модифицирован ряд методик.

Для того, чтобы определить уровень развития психического и социального развития детей для построения дальнейшей работы по

формированию социального поведения младших школьников, нами были выбраны следующие методики, дифференцированные по компонентам:

Когнитивный компонент. Учитывая критерии социально-когнитивной концепции и уровней развития ребенка мы использовали диагностическую методику 1) «Карта наблюдений» (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л.А. Нисневич, 2000), в основе которой лежит принцип семантического дифференциала, предложенного Ч. Осгудом (1972).

Полученные в результате анализа данные свидетельствуют о том, что у большинства детей при составлении психолого-педагогический профиля личности на момент обследования экспериментальной и сравнительной групп, наглядно дифференцируются показатели.

Для упрощения, мы разделили обучающихся со схожими результатами на группы, таким образом, выделив преобладающие балльные показатели по каждому из критериев в уровни когнитивного развития, распределив на «средний», «низкий» и «критически низкий» соответственно.



У детей с «Средним» (16 % в экспериментальной группе и 70 % в сравнительной группе) и «Низким» (64 % в экспериментальной группе и 30 % в сравнительной группе) показателем преобладала долговременная память – кратковременной, интересы и способности к игровой деятельности носили характер разного репертуара, дети играли в разные игры, использовали предметы заместители; реагирование на реальные ситуации свидетельствовало

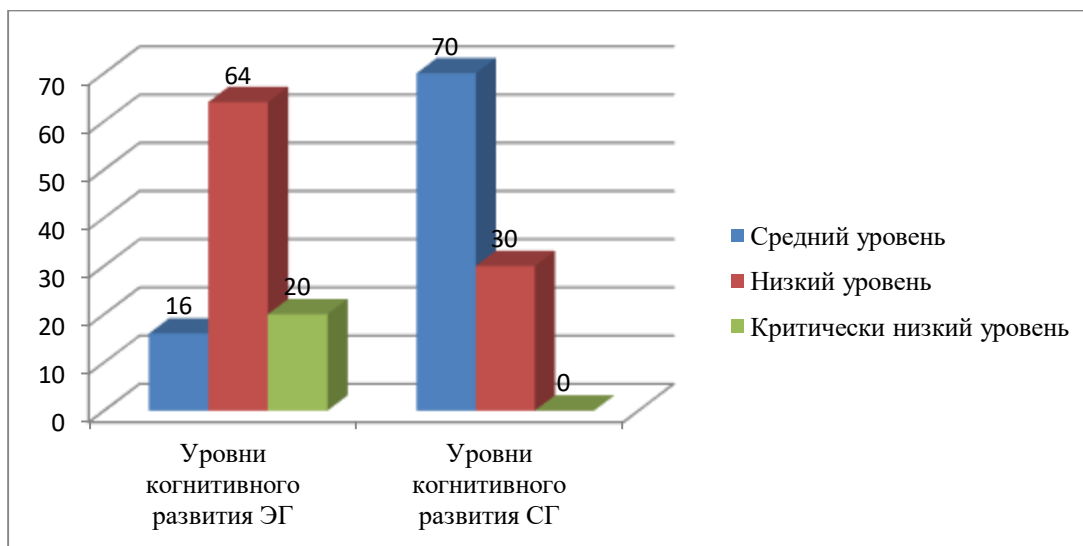


Рис. 2. Результаты исследования уровня развития психических функций и социально-бытовых навыков на констатирующем этапе эксперимента

об усвоенном опыте (Когда в группу пришли новые педагоги, учащиеся приветствовали их встав около парты и произносили здравствуйте); Владение элементарными понятиями из окружающего мира, объем внимания, речевое развитие, визуальная перцепция (анализ, синтез – зрительная интеграция), зрительно-моторная координация – все перечисленные показатели имели высокие и средние значения.

Дети с «критически низким» уровнем (20 % в экспериментальной и 0 % в сравнительной группе) когнитивного развития в процессе взаимодействия со сверстниками часто допускали агрессивные действия, стремились отнять игрушки, толкнуть. Сверстники часто не принимали детей в игры и другие виды деятельности, даже если педагог стремился организовать их взаимодействие. У всех обучающихся отмечались нарушения поведения, расторможенность, несобранность, быстрая истощаемость. В процессе исследования выявилась низкая продуктивность деятельности, плохая работоспособность. Дети этой группы в основном пользовались дополнительными речевыми средствами коммуникации, а также, простые жесты, крик, вокализации, предметные действия. Владение элементарными понятиями из окружающего мира находится в процессе формирования, у детей выявлен небольшой запас представлений, объем внимания снижен, речевое развитие на низком, преимущественно на невербальном уровне, визуальная перцепция (анализ, синтез – зрительная интеграция), зрительно-моторная координация – все перечисленные показатели имели низкие показатели.

Социальный и мотивационно-поведенческий компоненты. При выявлении социальных навыков у детей, в нашем исследовании, мы адаптировали и использовали методику «Социограмма». **(Педагогический анализ социального развития людей с множественными нарушениями (форма РАС-S/P).** Методика дает информацию о темпе социального развития ребенка, его коммуникативных способностях, выявляет области наиболее активного развития социальных навыков.

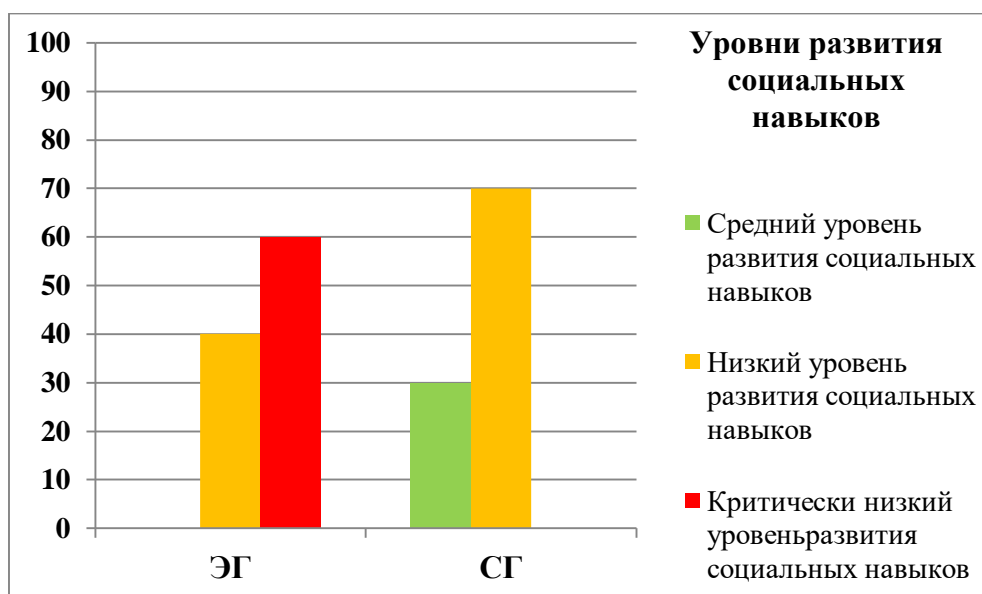


Рис. 3. Результаты исследования уровня развития социальных навыков на констатирующем этапе эксперимента

Анализ исследования уровня развития социальных навыков показал, что у детей сравнительной группы преобладает низкий уровень развития социальных навыков (70 %), у детей наиболее сформированы навыки самообслуживания: мытье рук перед едой, употребление пищи столовыми приборами, правильное использование салфеток после еды, самостоятельное выполнение санитарно-гигиенических процедур и овладение навыком раздевания-одевания. Но наиболее отстают в развитии эмоциональная и коммуникативная сферы, а также речевые функции. У детей **экспериментальной группы** превалирует **критически низкий уровень** развития социальных навыков (60 %). Речь у таких детей не является ведущим средством общения. Они понимают короткие фразы и инструкции, сопровождаемые прямым показом требуемых от них действий. Более длинную фразу они не воспринимают и не реагируют адекватно. Многие из них активно используют жесты, компенсируя отсутствие речи (показывают пальцем на нужный предмет). Эта группа детей является наиболее сложной в речевом отношении независимо от возраста. Зрительный контакт отсутствовал в большинстве случаев взаимодействия.

Формирующий и контрольный этап эксперимента продолжается по настоящее время. Планируемое окончание исследования 2021 год.

Установлено, что анализ проведенного исследования, свидетельствуют о том, что в преобладающем большинстве у детей с ТМНР отмечается низкий (52 %) и критически низкий уровень (25 %) развития социального поведения. При использовании наблюдения, в рамках исследования критериев когнитивных и социальных компонентов, отмечались лабильность и социально неадекватное поведение, которое, в свою очередь, мешало развертыванию адекватного социального содержания необходимого для нравственного развития детей, это недоразвитие касалось содержательности любой

деятельности и степени активности в ней учащихся (социально-бытовой, санитарно-гигиенической, коммуникативной).

Проанализировав данные наблюдений за развитием ребенка, можно установить, что чем ниже уровень актуального социального развития ребенка с множественными нарушениями, тем ниже будет уровень его социального взаимодействия и проявления социального поведения, и наоборот, чем выше уровень развития, тем выше уровень взаимодействия и адекватности реагирования на внешние стимулы. В связи с этим можно предположить, что развивая у ребенка дефицитные области, а также поддерживая и укрепляя более развитые социальные умения и навыки, мы сможем повлиять на процессы установления взаимосвязей между ребенком и социумом, выстроив при этом прочную нейронную связь повторяющихся в знакомых ситуациях действий. Таким образом, разработка программы по формированию норм социально приемлемого поведения младших школьников с тяжелыми и множественными нарушениями развития во внешкольной деятельности (в семье, в общественных местах, в транспорте), в процессе приведет к сформированности навыков социального поведения, при реализации которой, происходит как коррекционно-педагогическая работа с детьми с множественными нарушениями, так и обучение родителей и педагогов качественному взаимодействию с ребенком во внешкольной деятельности.

Выводы и рекомендации. Разработка специальной программы включает освоение детьми навыков социального поведения в процессе моделирования разных видов деятельности, обучение родителей и педагогов методам организации этой деятельности во внешкольное время. **Результаты исследования** могут быть использованы при разработке: 1) научно-методических рекомендаций для педагогов при планировании и реализации системы работы по формированию социального поведения младших школьников с тяжелыми и множественными нарушениями развития во внешкольной деятельности; 2) подготовке практических материалов для родителей по формированию норм социально приемлемого поведения младших школьников с тяжелыми и множественными нарушениями развития во внешкольной деятельности (в семье, в общественных местах, в транспорте). 3) реализации материалов исследования в процессе практической подготовки педагога.

Литература

1. Андреева К.А. Коммуникативные способности дошкольников с умственной отсталостью // Молодой ученый. – 2014. – С. 556–620.
2. Головщиц Л.А. Система коррекционно-педагогической помощи дошкольникам с недостатками слуха в структуре комплексных нарушений развития // МПГУ. – 2015. – С. 250.
3. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. // Россия. Просвещение. – 2010. – С. 250.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. (2000). Аутичный ребенок. Пути помощи. // Теревинф. – 2000. – С. 170–332.
5. Klin, A., Saulnier, C.A., Sparrow, S.S., Cicchetti, D.V., Volkmar, F.R. and Lord, C. (2007). *Social and Communication Abilities and Disabilities in Higher Functioning Individuals with*

Autism Spectrum disorders: The Vineland and the ADOS. Journal of Autism Development Disorder, 37 (7), 740–748.

6. Ground, A., Lim, N., Larsson, H. (2010). *Effective use of assistive technologies for inclusive education in developing countries: Issues and challenges from two case studies. International Journal of Education & Development using Information & Communication Technology, 6(4), 5–26.*

7. Lindsay, S., Tsybina, I. (2011). *Predictors of unmet needs for communication and mobility assistive devices among youth with a disability: the role of socio-cultural factors. Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 6(1), 10–21.*

УДК 37.02

**Н.А. Кошкина, к. б. н., доцент
Г.А. Попова, к. б. н., доцент
Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия**

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Аннотация. Вопросы обеспечения безопасности личности и формирования навыков поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях представляют, на сегодняшний день, особую актуальность для современного общества. Необходимо обучать студентов действиям в ситуациях, угрожающих жизни и здоровью. Данная задача реализуется в рамках преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». В связи с уменьшением аудиторных лекционных и практических занятий возникает необходимость постоянного поиска и применения эффективных методов и приемов обучения. Целью исследования было определение особенностей методики обучения безопасности жизнедеятельности в вузе. В работе использовались теоретические и эмпирические методы исследования: анализ учебной и научно-методической литературы; опрос, анкетирование и тестирование, сравнение. Показан опыт преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» с применением ситуационных задач (кейс-заданий), игрового моделирования, проектной деятельности, метод тематических диспутов, в том числе с использованием электронной образовательной среды. Эффективность применяемых методов оценена с помощью анкетирования и тестирования студентов в начале и в конце изучения дисциплины. Результаты исследования показали увеличение количества студентов, готовых к оказанию первой помощи. Для большинства студентов знания и умения по оказанию первой помощи стали более востребованными и необходимыми. Самооценка студентов в области знаний и навыков оказания первой помощи повысилась. Выявлено повышение уровня знаний обучающихся по оказанию первой помощи к концу изучения дисциплины. Показан сравнительный анализ уровня знаний студентов разных лет обучения.

Ключевые слова. Безопасность жизнедеятельности, методика преподавания, вуз, студенты.

**N.A. Koshkina, PhD, Associate Professor
G.A. Popova, PhD, Associate Professor
FSBEI HE “Vyatka State University”
Kirov, Russia**

PECULIARITIES OF TRAINING METHODS OF HEALTH AND SAFETY AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract: Today the issues of ensuring personal safety and formation of behavioral skills in dangerous and emergency situations are of particular relevance to modern society. It is necessary to teach students how to deal with situations that threaten life and health. This task is implemented as a part of teaching the discipline “Health and Safety”. In connection with the decrease in

classroom lectures and practical classes, there is a need for a constant search and application of effective teaching methods and techniques. The aim of the study was to determine the features of the teaching methodology of the discipline "Health and Safety" in a modern university. In the presented work theoretical and empirical research methods were used, including the analysis of educational and scientific-methodical literature, survey, questionnaire and testing, comparison method. The experience of teaching the discipline "Health and Safety" using situational tasks (case-tasks), game modeling, project activities, the method of thematic disputes, using the electronic educational environment, is shown. The effectiveness of the methods is evaluated by questioning and testing students at the beginning and at the end of studying the discipline. The results of the study showed an increase in the number of students who are ready for providing first aid. First aid knowledge and skills became more demanded and necessary for most students. Students' self-esteem in the field of first aid skills increased. Test results revealed an increase in the level of knowledge of first aid in students after studying the discipline. The comparative analysis of the level of knowledge of students of different years at university is shown.

Keywords: *health and safety, teaching methods, university, students.*

Проблема исследования. Вопросы обеспечения безопасности личности и формирования навыков поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях представляют особую актуальность, на сегодняшний день, для современного общества. Фундаментальной основой для создания эффективных условий адаптации личности к изменяющимся условиям среды является образовательная среда. В связи с этим, необходимо обучать студентов действиям в ситуациях, угрожающих жизни и здоровью. В ВУЗе данная задача реализуется посредством преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Изучение дисциплины направлено на усвоение и применение обучающимися полученных знаний и умений для обеспечения безопасных условий жизнедеятельности, умение оказывать первую помощь пострадавшим, прогнозировать и моделировать результаты принятия решений в нестандартных ситуациях [11].

Учитывая опыт преподавания в вузе, а также мнение других авторов [9, 12], в последнее время ввиду реформ в образовательной среде сокращается количество аудиторных лекционных и практических занятий, что приводит к значительному уплотнению изучаемого материала и к ухудшению его усвоения. Освоение отдельных тем и разделов становится формальным.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты, основанные на приобретении выпускниками вузов профессиональных компетенций и повышении конкурентоспособности, требуют внедрения в учебный процесс инновационных технологий, таких как практико-ориентированное и проблемное обучение, метод проектов, метод игрового моделирования, тематических диспутов и др. [3, 4, 8, 9, 10]. Образовательные стандарты также предусматривают наличие инновационной электронной образовательной среды в вузе. Одной из таких форм организации учебного процесса является платформа Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда). Данная обучающая среда подходит как для организации традиционных дистанционных курсов, так и поддержки очной формы обучения. Moodle предоставляет возможности проектирования, создания и в дальнейшем управления заданиями, составленными

преподавателем для выполнения студентами. Преподаватель может создавать электронные образовательные ресурсы, управлять ими, вносить корректировки в содержание курса в ходе учебного процесса.

Применение виртуальной обучающей среды имеет некоторые преимущества перед традиционными методами и формами организации учебного процесса, в том числе при организации самостоятельной работы студентов [1, 2]. Появляется возможность реализации принципа индивидуализации деятельности; наличие быстрой обратной связи; вариативный характер самостоятельной работы. С помощью данных обучающих ресурсов можно увеличивать объем информации, сообщаемой на занятии, организовывать активную познавательную самостоятельную деятельность обучающихся и оптимизировать ее [5].

Электронные технологии активно внедряются в образование в России, значительно повышая его качество и эффективность [7, 13].

Исходя из выше изложенного, возникает необходимость постоянного поиска и применения эффективных методов и приемов обучения безопасности жизнедеятельности.

Цель. Определить особенности методики преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в вузе.

Методы. Для исследования применялись теоретические (анализ учебной, научно-методической литературы) и эмпирические (опрос, анкетирование, тестирование, сравнение) методы исследования.

Результаты. В результате изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» должна быть сформирована универсальная компетенция (УК-8) «Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций».

Рабочей программой дисциплины (РПД) предусмотрено на аудиторные занятия 20 часов. Большая ее часть (72 % РПД) представлена в форме самостоятельной работы. Для освоения дисциплины такая организация учебного процесса вызывает определенные трудности. Применение различных методов и приемов обучения позволяет оптимизировать учебную и познавательную деятельность студентов, способствует повышению качества усвоения учебного материала.

Рассмотрим основные методы и приемы, которые применяются при изучении учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и реализуются преподавателями кафедры.

При изучении темы «Опасные факторы среды обитания»: электротравма, действие холода на организм, утопление, отравление и др. применяется работа в малых группах, метод «мозговой штурм», решение ситуационных задач. Использование данных методов в учебном процессе способствует формированию умений и навыков анализировать ситуации, принимать правильные решения и действовать в соответствии с ним.

Метод проблемных ситуаций (метод кейс-заданий) направлен на освоение учебной дисциплины обучающимися, организацию самостоятельной учебной деятельности, формирование потребности работы с дополнительными

источниками информации, а также позволяет преподавателю оценить результаты работы студентов. Использование ситуационных заданий на практических занятиях позволяет обобщать полученные знания, отрабатывать правильные алгоритмы действий в опасных и чрезвычайных ситуациях, применять их в реальных условиях с сохранением личной безопасности и безопасности окружающих. Данный метод часто применяется при изучении вопросов первой помощи, что развивает умение принимать верные решения в нестандартных ситуациях, устраняет психологических барьер, который возникает при необходимости оказать помощь пострадавшему. Ситуационная задача является особым методическим ресурсом, позволяющим реализовывать практико-ориентированное обучение студентов в вузе, что способствует формированию потребности поиска актуальной информации, следовательно, повышает качество знаний и умений обучающихся.

Способом решения ситуационных задач является анализ предложенной опасной или чрезвычайной ситуации, представленной в виде иллюстраций, описанной в СМИ с перечислением фактов, причин, последствий, а также возможных мероприятий по предупреждению опасной ситуации. Рассмотрим некоторые примеры.

«26.05.2014 в Пижанском районе при прохождении грозового фронта вследствие грозных разрядов сгорел многоквартирный жилой дом в пгт. Пижанке, без жилья остались 4 человека. Из резервного фонда Правительства области выделено 40 тыс. рублей на оказание единовременной социальной выплаты гражданам, оставшимся без жилья. Проанализируйте чрезвычайную ситуацию, определите причины возникновения, меры профилактики».

«В производственном помещении, где Вы работаете, ощущается резкий запах дыма, горит световой мигающий оповещатель пожарной сигнализации. Вам удалось покинуть помещение (опишите, каким образом), но Вашему коллеге повезло меньше, его вытащили из задымленного помещения, на нем тлеет одежда, он без сознания. Определите алгоритм действий».

Задания при решении ситуационных задач (кейс-задания) могут быть разного характера и иметь разный уровень сложности. 1. Самим выстроить алгоритм действий. 2. Выбрать правильные варианты из множества предложенных и выстроить их в необходимой последовательности. 3. Выбрать один правильный вариант из нескольких предложенных. 4. Задание может быть с описанием ситуации с несколькими пострадавшими. В этом случае необходимо определить, кому из пострадавших в первую очередь нужно оказать помощь. Например: есть пострадавший с наружным кровотечением и пострадавший с закрытым повреждением.

Метод игрового моделирования применяется при изучении раздела «Чрезвычайные ситуации природного и техногенного характера». Данный метод рассматривается как способ создания активной обучающей среды в образовательном процессе. Игровое моделирование применяется при изучении таких сложных тем как «Оказание первой помощи при различных видах травм», «Оказание первой помощи пострадавшему при кровотечении»,

«Оказание первой помощи при отравлении хлором, аммиаком, угарным газом» и др.

При изучении дисциплины применяется метод проектов, способствующий развитию умения ориентироваться в информационном пространстве, анализировать свои знания, критически и творчески мыслить. Проектная деятельность предоставляет возможность использовать в процессе обучения исследовательские, поисковые, проблемные методы и интегрировать знания из различных научных областей, что особенно актуально для дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Например, студенты факультета физической культуры и спорта, обучающиеся по профилю «Безопасность жизнедеятельности», разрабатывают проекты по вопросам безопасности в рамках школьного предмета «ОБЖ». Проект может быть информационного характера, включающий сбор и анализ информации об определенном объекте и явлении с выводами и полученными результатами. Информационный проект может перерасти в исследовательский, который требует больших временных затрат и подготовки: определение цели, методов, задач исследования, способов решения проблемы и обсуждения полученных результатов. Итогом практико-ориентированного проекта является реальный продукт собственной или групповой деятельности. Например, составление буклета (памятки) правил поведения при опасных и чрезвычайных ситуациях различного происхождения, конструирование макета убежища, плана эвакуации и т. д. при изучении темы «ЧС природного и техногенного характера». Студенты педагогических направлений в качестве проектного задания разрабатывают буклеты, презентации по темам «Опасные факторы окружающей среды», «Эвакуация учащихся при пожаре», «Безопасное поведение на общественном транспорте».

Активно применяется при изучении безопасности жизнедеятельности метод тематических диспутов, который представляет собой целенаправленное коллективное обсуждение учебных вопросов. Примерами тем для тематических диспутов могут быть «Основные тенденции развития опасных природных явлений на территории Кировской области», «Прогнозирование обстановки при лесных пожарах», «Прогнозирование последствий техногенной чрезвычайной ситуации», «Биологическое оружие 21 века», «Терроризм как реальная угроза безопасности в современном обществе», и т. д.

В Вятском государственном университете активно внедряются электронные образовательные ресурсы. В системе Moodle преподавателями кафедры разработан электронный учебный курс по безопасности жизнедеятельности, с помощью которого происходит передача студентам учебной информации; закрепление и проверка знаний с помощью заданий разного уровня сложности; контроль учебной деятельности обучающихся, возможность организации самостоятельной работы студентов, имеющих задолженность по дисциплине. Данная форма обучения помогает студентам часто отсутствующим на занятиях ввиду спортивных соревнований, участия в конференциях, олимпиадах, находящихся на лечении. В настоящее время

разрабатываются и записываются видеоролики по практическим занятиям с демонстрацией необходимых приемов и навыков.

Для оценки эффективности применяемых методов было проведено анкетирование и тестирование студентов по теме «Первая помощь пострадавшему при чрезвычайных ситуациях». Освоение данной темы, учитывая опыт преподавания и мнение преподавателей других вузов, вызывает определенные трудности у обучающихся [6]. В исследовании приняли участие 123 студента первых и третьих курсов факультета менеджмента и сервиса Вятского государственного университета. Следует отметить, что студенты данного направления владеют недостаточный уровнем медико-биологических знаний, которые необходимы при изучении вопросов первой помощи.

Результаты анкетирования показали, что количество студентов, готовых к оказанию первой помощи, увеличилось к концу изучения дисциплины на 34,2 %, по сравнению с результатами, полученными в начале учебного семестра (89,2 и 55 % соответственно). При этом, 10,8 % обучающихся считают, что не готовы к оказанию первой помощи. Анализ анкетирования, проведенного в конце семестра, показывает увеличение количества студентов, готовых оказать помощь любому нуждающемуся человеку в ней, по сравнению с аналогичными показателями на начало семестра – 52 % и 37 %, близким и родным – 44 % и 43 % соответственно, знакомым – 30 % и 29 % соответственно. Знания и умения по оказанию первой помощи стали востребованными и необходимыми для большей части студентов (91 %), что на 24 % больше по сравнению с данными опроса, проводимого в начале эксперимента (67 %). Таким образом, можно сделать вывод, что к завершению изучения дисциплины отмечается повышение мотивации студентов к изучению вопросов оказания первой помощи, что подтверждает эффективность применяемых нами методов и средств обучения безопасности жизнедеятельности. При этом, результаты самооценки знаний и навыков по оказанию первой помощи показали, что 85,7 % респондентов считают их достаточными, что на 26 % выше, по сравнению с данными анкетирования на начало изучения дисциплины (59,7 %).

Анализ результатов тестирования, проведенного в начале изучения дисциплины, выявил низкий уровень знаний студентов по вопросам оказания первой помощи (первая помощь при клинической смерти, кровотечениях), несмотря на то, что многие темы по данному направлению изучаются в рамках школьного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности». Так, в начале изучения дисциплины правильные ответы на тестовые задания по технике проведения сердечно-легочной реанимации и показаний к ее проведению были выявлены только у 38 % обучающихся. К концу изучения учебной дисциплины количество студентов, освоивших технику выполнения сердечно-легочной реанимации, увеличилось в 2,45 раза и составило 93 %.

На вопросы, связанные с временной остановкой наружного кровотечения, лишь 39,9 % студентов при первичном тестировании, дали правильный ответ, по сравнению с результатами повторного тестирования (89,1 %).

Учитывая ответы студентов при первичном и повторном тестировании, наиболее сложными вопросами являются задания, связанные с построением правильного алгоритма действий. Так, 73,4 % студентов показали правильную последовательность действий оказания первой помощи при электротравме, по сравнению с результатами, полученными в начале изучения дисциплины (35 %). При оказании первой помощи при отравлении угарным газом правильный алгоритм действий отметили 81 % опрошенных студентов, по сравнению с результатами тестирования в начале семестра (37 %). Несмотря на то, что студенты более точно стали определять последовательность оказания первой помощи после изучения дисциплины, часть студентов в некоторых ситуациях допускает неточности в выполнении правильного алгоритма действий.

По результатам повторного тестирования, проведенного в конце изучения дисциплины, установлено, что основная часть студентов отмечает в ответах необходимость вызова «Скорой медицинской помощи» при неотложных ситуациях. В тоже время, количество респондентов, не указавших в своих ответах первый принцип оказания первой помощи – «убедиться в безопасности», составило 39 % и 71 % в начале и в конце изучения дисциплины соответственно.

Результаты исследования показали, что после изучения дисциплины уровень знаний студентов, участвующих в тестировании по оказанию первой помощи, повысился на 56 %, в сравнении с данными, полученными при первичном тестировании.

Обучение правильным действиям при оказании первой помощи имеет свои особенности. Недостаточно усвоить определенные теоретические знания, необходимо многократно повторить действие при конкретной ситуации, например, при травматическом повреждении. С этой целью в учебном процессе применяются роботы-тренажеры для отработки практических навыков сердечно-легочной реанимации, жгуты, косынки, бинты, стандартные и импровизированные шины – для оказания помощи при кровотечениях и травмах. Применяется решение ситуационных задач (разбор конкретных ситуаций), кейс-задания, игровое моделирование для отработки правильного алгоритма действий. Кроме того, положительным в организации учебного процесса является увеличение количества часов самостоятельной работы студентов с возможностью отработки практических навыков по данной дисциплине. Во время внеаудиторных учебных занятий студенты имеют возможность отработать практические навыки, используя имеющиеся на кафедре оборудование.

Сравнительный анализ результатов тестирования 2019 года с данными аналогичного тестирования, проведенного в 2017 году, показал повышение уровня знаний студентов по оказанию первой помощи (рис. 1, 2). Внедрение электронных образовательных ресурсов, использований кейс-заданий, а также увеличение количества часов на самостоятельную работу в 2019 году по сравнению с 2017 годом способствовало более эффективному усвоению учебного материала студентами.

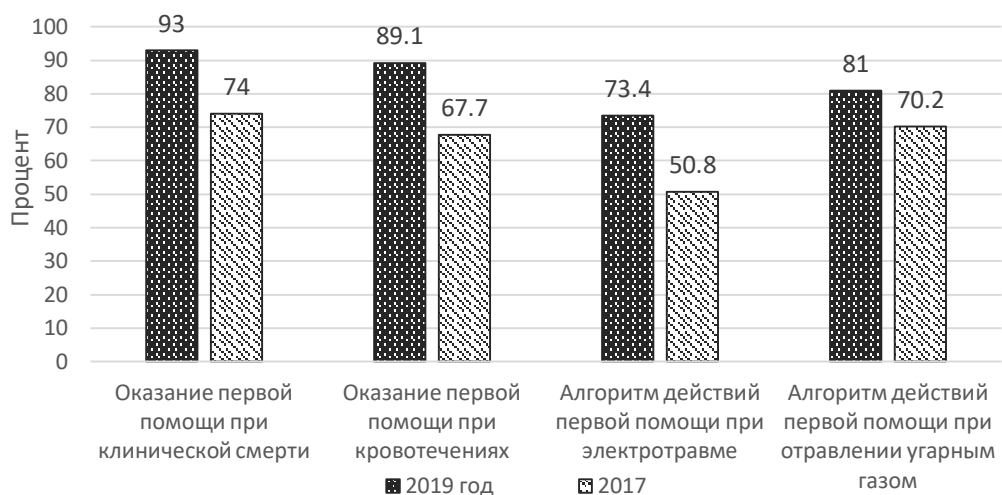


Рис. 1. Процент студентов, правильно ответивших на вопросы по оказанию первой помощи



Рис. 2. Процент студентов, правильно ответивших на вопросы по оказанию первой помощи

Заключение. Особенности методики обучения безопасности жизнедеятельности определяются использованием современных методов и приемов обучения, способствующих более качественному усвоению учебного материала, учитывая специфику дисциплины и ее практическую направленность. Рациональная организация самостоятельной работы студентов, в том числе с использованием электронных образовательных ресурсов, позволяет оптимизировать учебный процесс. Таким образом необходимо осуществлять поиск инновационных методов и приемов обучения, постоянно совершенствовать методику преподавания, повышать мотивацию студентов к изучению дисциплины, что является необходимым условием эффективности обучения.

Рекомендации. Материалы статьи могут быть полезны для педагогов и специалистов в сфере образования.

Литература

1. Егошина Н.Г., Еделев А.А., Еделева О.Ю. Возможности электронного курса для организации самостоятельной работы студентов // *Евразийский Союз Ученых (ЕСУ)*. – 2019. – 12 (69). – С. 27–31.
2. Ключева А.Р. Использование мультимедиа-технологий в подготовке персонала по направлению «Безопасность жизнедеятельности» // *ОТО*. – 2017. – № 4. – С. 414–419.
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-multimedia-tehnologiy-v-podgotovke-personala-po-napravleniyu-bezopasnost-zhiznedeyatelnosti>
3. Кретьова И.Г. Формирование универсальных компетенций студентов средствами дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» // *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. – 2018. – № 3. – С. 62–66.
4. Механтьева Л.Е., Склярлова Т.П., Сапронов Г.И., Петрова А.В. Инновационные методы в обучении студентов кафедры медицины катастроф и безопасности жизнедеятельности // *АНИ: педагогика и психология*. – 2016. – № 3 (16). – С. 89–92.
5. Насонова Н.А. Система Moodle как один из современных методов интерактивного метода обучения студентов в сборнике: *Наука современности: проблемы и решения. Сборник научных статей*. Науч. ред. М.В. Веденькина. Москва, 2019. – С. 58–61.
6. Панфилёнок В.А. Методика преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в контексте нового федерального государственного образовательного стандарта // *Наука, образование и культура*. – 2018. – № 5 (29). – С. 102–104.
7. Ребко Э.М. Преподавание дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в условиях потоковой организации образовательного процесса в педагогическом вузе // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена* 2015. – № 178. – С. 172–177.
8. Силакова О.В., Филимоненков Е.И. Характеристика интернет-платформ свободного доступа реализации дистанционного обучения. В сборнике: *Фундаментальные проблемы образования в области безопасности жизнедеятельности. Материалы научно-практической конференции*. Казань: ООО «Бук», 2019. – С. 201 – 206.
9. Фролов В. В., Титов В. Н., Бочкарева Ю. В. Инновационный подход к преподаванию дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для студентов Саратовского социально-экономического института (филиала) РЭУ им. Г.В. Плеханова // *Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета*. – 2019. – №2 (76). – С. 179–182.
10. Фукс М.Л. Кейс-технология как один из наиболее эффективных подходов к преподаванию учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2018. – № 1 (29). – С. 143–149.
11. Цветкова И.В. Подходы к обучению школьников и студентов безопасности жизнедеятельности // *КНЖ*. – 2018. – № 2 (23). – С. 48–52.
12. Элипханов М.У., Оказова З.П. Особенности преподавания безопасности жизнедеятельности в высшей школе // *БГЖ*. – 2018. – № 3 (24). – С. 331–333.
13. Yavorskiy M.A., Milova I.E., & Bolgova V.V. *Legal education in conditions of digital economy: Modern challenges. Advances in Intelligent Systems and Computing*. – 2020. – Vol. 908. – PP. 455–462.

С.А. Кремень, к.п.н., доцент
К.П. Цицикашвили, студент
Смоленский государственный университет
г. Смоленск, Россия

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ПРЕДОТВРАЩЕНИИ БУЛЛИНГА НА ПОЧВЕ СОЦИАЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА

Аннотация. В статье рассматривается проблема буллинга на почве социального неравенства и роль родителей в процессе его предотвращения и профилактики. Актуальность исследования обусловлена высоким уровнем социального расслоения общества в России, что повлияло, в том числе, и на сферу образования. В статье показана связь между наличием школьной травли и социальным неравенством, а также роль родителей в его предотвращении. Основным методом в исследовании стало анкетирование, проведенное с помощью адаптированного опросника Д.Олвеуса среди 48 школьников г. Смоленска. Авторами статьи было выявлено, что степень вовлеченности родителей в проблему травли по причине социального неравенства находится на низком уровне. В статье предлагаются рекомендации родителям по успешному предотвращению и профилактике школьного травли на почве социального неравенства.

Ключевые слова: буллинг, родители, социальное неравенство, школьники, семья.

S.A. Kremen, PhD, Associate Professor
K.P. Tsitsikashvili, student
Smolensk State University
Smolensk, Russia

PARENTS' ROLE IN PREVENTING BULLYING ON SOCIAL INEQUALITY

Abstract. The problem of social inequality based bullying and the role of parents in the process of its prevention and prevention are considered in the article. The urgency of the research is determined by the high level of social stratification of society in Russia, which influenced, among other things, the sphere of education. The article shows the connection between school bullying and social inequality, and the role of parents in preventing it. The main method in the study was a survey conducted using an adapted D. Olveus survey among 48 schoolchildren in Smolensk. The authors of the article found out that the degree of parental involvement in the problem of bullying due to social inequality is low. The article offers recommendations to parents on successful prevention and prevention of school bullying due to social inequality.

Keywords: bullying, parents, social inequality, schoolchildren, family.

Проблема социального расслоения в обществе во многом повлияла на все сферы жизни, изменился, в том числе, и облик образования. Социальное неравенство, тесно связанное с экономическим неравенством, так или иначе, оказывает влияние на взаимоотношения учеников, учителей, родителей. Государство, пытаясь решить эту проблему, вводит школьную форму, запрет на ношение украшений, ярких причесок и т. д. Но все эти меры не всегда действенны, школьникам все равно удается продемонстрировать свое имущественное превосходство. Такие условия только усугубляют ситуацию неравенства, что может привести к буллингу – форме систематически

повторяющейся агрессии в силу дисбаланса сил между хулиганом и жертвой [11: 335].

Издевательства могут развить в жертве низкую самооценку, депрессию и даже привести к самоубийству [11: 336]. Такой тип агрессии, возникающий в результате дисбаланса сил, когда более сильный человек или группа нападает на более слабого [1: 151], направлен на намеренное причинение вреда.

Тема травли в школе не является принципиально новой, но в настоящее время количество случаев резко возросло по всему миру и особенно остро стоит вопрос по ее предотвращению [3: 116]. Школьный буллинг – достаточно частое явление в школах разных стран мира. Травля может носить физический характер, представлять собой вербальную агрессию, психологический прессинг (игнорирование, слухи, сплетни, преследование), кибербуллинг (травля в интернете, в социальных сетях) [1: 154]. В России около 27,5 % детей стали жертвами травли, одной из причин было именно невысокое социальное положение родителей и материальное состояние [9: 84].

Множество школьников повседневно терпят издевательства ровесников. Причины этого могут быть различные. Так, в средних и старших классах дети обычно стремятся к одобрению окружающих, что порой происходит за счет унижения других детей. Демонстративный показ недоброжелательности влияет на возникновение чувства страха у жертв травли, тем самым обидчик укрепляется в своих позициях. В тоже время нередко сами жертвы становятся агрессорами в силу поведенческой и эмоциональной неустойчивости и повышенного уровня агрессии и тревоги, причем мальчики более склонны к физической агрессии, а девочки – к вербальной.

Для создания безопасной среды для школьников необходимо различать и самих участников травли. Это не только обидчики и жертвы, а также подстрекатели, защитники жертв, наблюдатели (свидетели) [10:112].

Так, Д. Олвеус описывает такие черты буллии (агрессоров), как потребность в доминировании, подчинении со стороны других учеников, раздражительность, импульсивность, низкий уровень эмпатии (почти полное отсутствие сочувствия к жертвам) [10: 123]. Причем подобное поведение может наблюдаться не только по отношению к другим детям, но также и к взрослым – к учителям и даже родителям.

Что касается черт самих жертв буллинга, то Д. Олвеус отмечает, что их отличает слабость в физическом и моральном плане, заниженная самооценка, склонность к меланхолии и депрессивным состояниям, иногда суицидальные мысли, отсутствие близких друзей, эмоциональной связи с родителями. Также, эти дети, как правило, отличаются пугливостью, замкнутостью, застенчивостью. Все вышеперечисленные качества и черты не только делают жертв буллинга более уязвимыми перед агрессорами, но и мешают им рассказать взрослым о проблеме [3]. Кроме того, Д. Олвеус выделяет еще одну группу детей, так называемые, «провокативные жертвы», которые не отстают в учебе и отличаются высокой активностью и возбудимостью. Сами по себе они не относятся агрессивно к другим, но их особенности поведения могут раздражать других учеников и учителей, что делает их мишенью для буллинга.

Ученики, страдающие от школьной травли, становятся особенно чувствительными, они постоянно пребывают в ожидании нападения, что приводит к повышению уровня тревожности и депрессии, что влечет за собой не только ухудшение морального состояния, но также и физического. Буллинг необходимо рассматривать как важную проблему, требующую внимание учителей, родителей и специалистов. Профилактика школьной травли за счет внедрения программ по его предотвращению должна стать приоритетным направлением для обеспечения благополучия детей.

Ученики, ставшие жертвами издевательств, становятся более нервными, постоянно пребывают в состоянии ожидания следующего нападения, что приводит к появлению тревожности, депрессии и даже к суицидальным мыслям. Но нередки случаи, когда бывшие жертвы сами выступают в роли обидчиков в силу эмоциональной неустойчивости и перенесенного стресса [10: 135].

В настоящее время школа уделяет больше внимания обучению, чем воспитанию. Как результат – время, проводимое вне школы, остается незаполненным. Функцию же социализации приняли на себя СМИ, пропагандируя агрессивное поведение как гарант жизненного успеха. Так, рост уровня виктимизации в обществе – есть не что иное как реакция этого общества на возникшие изменения. Подростки, в связи с тем, что большую часть времени проводят в интернете «реагируют» на высокий уровень агрессии социума.

На данный момент одной из основных задач современного образования является создание комфортной в психологическом плане среды, что позволяет ребенку пребывать в стабильном эмоциональном состоянии и его успешно развивает.

Буллинг всегда связан с определенными социальными условиями, в которых поощряется или порицается определенный вид поведения. Согласно исследованиям [6: 45], влияние социальных сертификационных факторов (наличие образования и материальное состояние родителей) во многом оказывает влияние на самоопределение подростка в школе.

Кроме того, в странах с более низким уровнем социального расслоения распространённость буллинга среди школьников была в разы ниже [7: 356].

Исследователями признается важность решения этой широко распространённой социальной проблемы, которая наносит серьёзный ущерб социальным отношениям [12: 335].

Кроме того, безработица родителей косвенно оказывает сильное влияние на психику и поведение ребенка в силу того, что порой ему самому не хватает родительской поддержки [8: 698].

Согласно исследованиям, семейное окружение и отношения в семье тесно связаны с буллингом [4: 286]. Так, семейное насилие определенным образом моделирует агрессивное поведение, а также пагубно влияет на психику подростка по причине отсутствия сплоченности в семье и родительского тепла [212]. Кроме того, стиль родительского воспитания играет важную роль в социализации детей. Так, агрессоры чаще воспитывались в авторитарных

семьях, родители же детей-жертв травли нередко предъявляют излишне повышенные требования к ним [5: 28].

Таким образом, буллинг следует рассматривать как сложную многоаспектную проблему. Создание же антибуллинговых программ, направленных на предотвращение травли должно стать приоритетным направлением образования. Однако их эффективность напрямую зависит от степени вовлеченности родителей в жизнь ребенка.

В связи с этим целью нашего исследования стало рассмотрение роли родителей в ситуации буллинга на почве социального неравенства. Методом данного исследования являлся адаптированный опросник Д. Олвеуса (Olweus D., 1989), позволивший выявить наличие буллинга среди школьников, повторяемость, роль ребенка в ситуации буллинга (агрессор, жертва, свидетель), мнение самих детей о самом феномене буллинга и его причинах, а также вовлеченность родителей в данную проблему.

В исследовании приняли участие ученики 8–11 классов общеобразовательных учреждений г. Смоленска (N=48). Все респонденты были примерно одного возраста (14–18 лет) обоего пола (мальчики – 14; девочки – 34). Согласие было активно получено как от участников, так и от их родителей.

Анализ результатов опросника Д. Олвеуса показал, что 41,7 % школьников стали жертвами школьного буллинга, 56,3% были свидетелями травли, а 2,1 % – обидчиками, причем 48,9 % из них жалеют о содеянном, а 10,6 % считают издевательства заслуженными. Из всех опрошенных около 77,1 % детей знали об издевательствах над одноклассниками, но лишь 31,3 % из них попытались помочь.

Что касается жертв буллинга, то 16,7 % из всех опрошенных становились жертвой травли несколько раз в месяц, а 8,3 % страдали от нападков одноклассников каждую неделю. Причем чаще всего обидчик находился в классе жертвы (42,6 %). Обычно это бала или группа девочек (25,5 %), или коллектива из мальчиков и девочек (25,5 %) в количестве, как правило, 2–3 человек (38,3 %).

По мнению самих учеников, травля происходила по причине неординарной внешности и поведения (31,9 %), материального положения родителей (48,9 %), из-за хорошей успеваемости (11,2 %).

Что касается преобладающих видов буллинга, то наиболее распространены были: игнорирование (51,2 %), вербальный буллинг (28,8 %), распускание слухов (11,4 %), кибербуллинг (6,6 %), физическая агрессия (2 %). Причем около 63,8 % всех опрошенных признались, что испытывали издевательства по причине отсутствия дорогих вещей и гаджетов, а около 17 % стали жертвами травли по национальному признаку.

Кроме того, около 72,3 % опрошенных отметили, что в их классе/школе были случаи агрессивного поведения по отношению к детям из малообеспеченных семей со стороны учеников состоятельных родителей. Многие респонденты отметили важность социального положения родителей как причину буллинга (53,2 %).

Участники опроса, ставшие жертвами буллинга, преимущественно стараются справляться самостоятельно (55,3 %), Причем основным способом, стали: «давать сдачи» (47,8 %), «пытаюсь наладить отношения с обидчиком» (37 %), избегают агрессора (26,1 %), а 4,4 % справляются со стрессом с помощью медиации и йоги.

За помощью предпочли обращаться только 10,6 % всех школьников. Причем 56,5 % опрошенных предпочли рассказать о проблеме друзьям, 23,9 % – учителям, и только 37 % родителям, что неудивительно, ведь около 43,5 % респондентов признались, что родители редко пытались повлиять на ситуацию, а 23,9 % отметили, что родители почти никогда не вмешивались. По мнению опрошенных, родители никак не могут повлиять на ситуацию буллинга (46,84), и только 17 % уверены в том, что значительно.

Анализ результатов исследования показал, что школьники из малообеспеченных семей намного чаще подвергаются нападкам со стороны одноклассников, так как причинами травли являлись не только индивидуальные особенности ребенка, его учебная успеваемость, но также и социальное положение родителей. Буллинг на основе социального неравенства – достаточно распространённое явление в современной школе, ведь в одном классе и школе учатся дети из разных по достатку и положению семей, в результате чего конфликт неизбежен.

Исследование позволило выявить основные виды буллинга по причине социального неравенства – игнорирование и вербальная агрессия.

Также результаты анализа опросника показали, что не все школьники обращаются за помощью к родителям. Как отметил один из респондентов, «у них (родителей) полно других дел», что, разумеется, очевидно. Ведь в семьях с низким материальным положением, как правило, оба родителя много работают, если же семья не полная – тем более.

Таким образом, результаты исследования показали, что степень вовлеченности родителей в работу по предотвращению буллинга находится на достаточно низком уровне. Необходим комплексный подход, составление определенной программы действий, поддержки со стороны учителей и родителей. Для эффективной профилактики буллинга в школе нужно чтобы родители были осведомлены об особенностях данного явления, его последствиях и мерах по его предотвращению. В этом процессе важно участие и заинтересованность каждого: учителей, администрации школы, родителей [2: 37]. Буллинг должен стать неприемлемым поведением на любом уровне и в любой форме.

Тем самым, введение определенных мер предполагает, прежде всего, не столько детальное составление программы действий, а как заинтересованность самих родителей в процессе работы по предотвращению буллинга. Довольно часто между школой и семьей отсутствует связь. Поэтому необычайно важно установить дружественные отношения между школой и семьей. Школа не имеет прямого контроля над тем, что происходит дома, она не может заставить родителей начать интересоваться жизнью ребенка. Однако у школы и у учителя, в частности, есть определенные полномочия, которые помогут

наладить взаимоотношения между родителями и детьми, что особенно важно в ситуации буллинга.

Школа должна активно поощрять участие родителей в жизни школьного сообщества. В этих условиях мы предлагаем предпринимать определенные меры, в частности: проведение мероприятий на базе школы с обязательным привлечением родителей, совместные экскурсии, походы, поездки, а также совместные «ужины», где каждая семья приносит свое любимое блюдо или же «вечер воспоминаний», в процессе которого дети и их родители будут рассказывать о семейных традициях. Нужно дать родителям возможность познакомиться с учителями, выразить свои мысли по поводу школьной культуры вообще и мер по профилактике буллинга в частности. Так, дети и родители смогут стать намного ближе друг к другу, восстановятся тесные, доверительные отношения, что благотворно повлияет на психическое благополучие школьников.

Литература

1. Бочавер А.А. Опросник риска буллинга (ОРБ) / А.А. Бочавер [и др.]. *Вопросы психологии*. – 2015. – № 5. – С. 146–157.
2. Кремень С.А. Роль социального педагога в установлении партнерских взаимоотношений между семьей и школой // *Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал*. – 2017. – № 6. – С. 34–39.
3. Цицикашвили К.П. Школьный буллинг: кросс-культурное сопоставление // *Перспективы развития социальной работы и социальной педагогики в Смоленском регионе с позиции будущих специалистов [Электронный ресурс]: сборник научных трудов преподавателей и студентов / [под ред. Ф.М. Кремень]*. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2019. – С. 115–118.
4. Spriggs, A.L., Iannotti, R.J., Nansel, T.R., & Haynie, D.L. Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: commonalities and differences across race/ethnicity. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*. – 2007. – № 41 (3). P. 283–293.
5. Baldry, A., & Farrington, D. Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. – 2000. – № 10 (1). – P. 17–31.
6. Del Rey R., Ortega R. Bullying en Los Países Pobres: Prevalencia y Coexistencia con Otras Formas de Violencia // *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. – 2008. – № 8 (1). – P. 39–50.
7. Elgar F.J, Craig W., Boyce W., Morgan A., Vella-Zarb R. Income inequality and school bullying: multilevel study of adolescents in 37 countries. *The Journal of Adolescent Health*. – 2009. – № 45 (4). – P. 351–359.
8. Nordhagen R, Nielsen A, Stigum H, Köhler L: Parental reported bullying among Nordic children: a population-based study. *Child Care Health Dev*. – 2005. – № 31(6). – P.693–701.
9. Novikova, M., Rean A. Influence of School Climate on Bullying Prevalence: Russian and International Research Experience. *Educational Studies Moscow*. – 2019. – P. 78–97.
10. Olweus D: *Bullying at School: What We Know and What We Can Do* Oxford: Blackwell Publishers. – 1993. – 140 p.
11. Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. Developmental Trajectories of Bullying and Associated Factors. *Child Development*. – 2008. – № 79 (2). – P. 325–338.
12. Silva, A.B.B. (2010). *Bullying: Mentos perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva. Pepler, D.J., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child development*. – 2010. – № 79 (2). – P. 325–338.

Дж. Ксяоджинг, аспирант,
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия

РОЛЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГОВ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. На сегодняшний день каждый человек сталкивается с быстрыми изменениями, которые касаются развития искусственного интеллекта. Он оказывает глубокое воздействие на человеческое общество, особенно в сфере образования, влияние на формы и методы преподавания, предметы обучения, процесс обучения и так далее. Согласно опросу на тему: «школа в 2030 году», проведенному в 2014 году в области образования, 73 % экспертов считают, что роль педагогов сместится на руководство учащихся. Подобные данные свидетельствуют о том, что в рамках новой среды образования будет значительно смещаться направленность работы учителей. Утомительная, повторяющаяся работа будет осуществляться в первую очередь посредством ИИ. Изменяются и требования к роли современного учителя, который перестанет быть транслятором знаний, а будет способствовать формированию новых соответствующих ролей. Много Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: осуществить анализ какие функции учителя-людей могут быть заменены искусственным интеллектом, и выявить основную роль педагога в будущем. **Методы исследования:** теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения педагогической литературы. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод в том, что в будущем роль учителя будет в разнообразии и профессионализме, а ключевым из них является развитием духовного потенциала человека. **Результаты исследования могут быть использованы** при разработке содержания подготовки педагога в рамках высшего профессионального образования.

Ключевые слова: искусственный интеллект, роль педагогов, педагогическое образование, умное образование, образование будущего.

Z. Xiaojing, Doctoral candidate,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia

THE ROLE OF TEACHER IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: PEDAGOGICAL ASPECT

Abstract. Nowadays everyone is faced with rapid changes that relate to the development of artificial intelligence. It has a profound impact on human society, especially in education, influences on forms and methods of teaching, subjects of learning, learning process and so on. According to a survey on the topic: "school in 2030", conducted in 2014 in the field of education, 73 % of experts think the role of teacher will shift on guiding students. Such data indicate that the new educational environment will significantly shift the focus of teachers' work. Tedious and repetitive work will be carried out primarily through AI. The requirements for the teachers' role is changed, which will no longer be a translator of knowledge, but will contribute to the formation of new corresponding roles. **Based on the foregoing, the aim of the study is:** to analyse which functions of human teachers can be replaced by artificial intelligence, and identify the main role of teachers in the future. **Research methods:** theoretical methods, among which there is the analysis of the research subject based on the study of pedagogical literature. **Conclusions and recommendations.** The study allows us to conclude that in the future the role of the teacher will be in diversity and professionalism, and the key of them is the development of a person's spiritual

potential. The results of the study can be used in developing the content of teacher training in higher professional education.

Keywords: artificial intelligence, teachers' role, teacher education, smart education, education of the future.

Введение

В последние годы искусственный интеллект динамически развивается в интеграции с «большой базой данных», облачным программированием и другими передовыми технологиями. Исследования демонстрируют то, что следом за процессом быстрого развития технологий искусственного интеллекта в сферах производства, обучения и повседневной жизни, человечество вступает в эру, когда человек и ИИ существуют и функционируют совместно, это и называется эрой искусственного интеллекта. До сих пор многие страны запустили стратегию развития искусственного интеллекта, вследствие чего можно ожидать, что ИИ начнет играть более важную роль, а его участие в образовании продолжит вызывать все новые изменения.

Согласно опросу на тему: «школа в 2030 году», проведенному в 2014 году в области образования, 73 % экспертов считают, что роль педагогов сместится на руководство учащихся, 19 % и 8 % соответственно будут передать знания и проверять онлайн-работу студентов [1: 5]. Подобные данные свидетельствуют о том, что в рамках новой среды образования будет значительно смещаться направленность работы учителей. Поскольку способности ИИ к логическому мышлению и обработке данных очень высоки, в недалеком будущем он будет выполнять такие не требующие особого мастерства, повторяющиеся задачи как: проверка домашних заданий, статистическая обработка данных, помощь ученикам в выполнении упражнений. [2: 565–575] В недалеком будущем даже работа, требующая определенных навыков, сможет быть выполнена ИИ. Согласно докладу Европейского союза, «Нейронный ИИ обладает значительным потенциалом в сфере обучения диагностике, аналитике и образовательным данным.» [3: 31] Например, результаты международного совместного исследовательского проекта продемонстрировали, что в будущем искусственный интеллект может взять на себя следующие двенадцать ролей, например: автоматический ассистент по выбору тем и проверке домашних заданий; аналитик по автоматической диагностике и своевременной обратной связи по помехам в обучении; специалист по оценке качества способности решения проблем т. д. [4: 16–28] Это практически полностью замещает весь функционал учителя-человека. Тем не менее, не смотря на все вышесказанное, многие ученые достигли консенсуса по этому вопросу, и пришли к выводу о том, что ИИ не сможет заменить педагогов, которые являются людьми.

В 2019 г. международная конференция ЮНЕСКО по искусственному интеллекту и образованию ЮНЕСКО в Пекине опубликовавшая итоговый «Пекинский консенсус» отмечает, что «несмотря на предоставляемые ИИ возможности для поддержки учителей в выполнении ими образовательных и педагогических обязанностей, личное взаимодействие и совместная работа учителей и учащихся должны оставаться центральным элементом образования.

Понимать, что учителей невозможно заменить машинами, и обеспечивать защиту их прав и условий труда.» [5: 46] Основываясь на таком суждении и анализе, немало ученых пришли к выводу, что в будущем система образования откроет новую эпоху преподавания, обучение в которой будет проводиться человеком и машиной, то есть учителя-люди и учителя ИИ сформируют две главные составляющие механизма образовательной системы.

В совместном режиме человека и машины, как заново определить роль учителя? Как подготовиться к будущей смене ролей в педагогическое образование? Эти вопросы стали предметом обсуждения в настоящее время.

Во-первых, учителя-люди являются пользователями технологий ИИ. Учителя должны быть знакомы со использованием стандартных образцов образовательных приложений, созданных искусственным интеллектом, таких как интеллектуальная образовательная среда, управление образованием, образовательные услуги и так далее. Учителя должны уметь пользоваться технологией искусственного интеллекта для повышения эффективности обучения, также педагоги должны обладать отличными навыками использования интеллектуальных учебных систем и других инструментов искусственного интеллекта для того, чтобы быть в состоянии оказать необходимую в обучении помощь.

Во-вторых, в обучение есть разделение между учителями-людьми и учителями ИИ, которые берут на себя разные роли (табл. 1).

Таблица 1

**Роль учителя-людей и учителя ИИ
в области взаимодействия человека и компьютера**

Аспекты учебного процесса	Роль педагогов-людей	Роль ИИ
Учебная среда	Разработчик, Менеджер	Проявитель, Исполнитель
Персонализированное обучение	Проектировщик, Наставник	Консультант, Руководитель
Развитие навыков учащихся	Разработчик, Планировщик	Интерактивный компаньон
Физическая подготовка учащихся	Диагностика, Уход за больными	Тренер, Помощник
Психологическое развитие и эмоциональное здоровье учащихся	Опекун, Контролёр	Распознавание эмоций
Духовные убеждения и ценности ученика	Инфлюэнсер, Проводник	—
Процесс обучения ученика	Сопровождающий, Аналитик данных	Регистратор, Рекордер

Как видно из приведенной выше таблицы, роль учителя характеризуется разнообразием. Различия в ролях учителей-людей и учителей-ИИ можно обобщить следующим образом: 1) Учителя-люди берут на себя творческую работу, а учителя-ИИ регистрируют данные, мониторят ситуацию, обеспечивают индивидуальное консультирование и т. д. 2) Развитие способностей студентов, например: развитие личности, творческое мышление и развитие критического мышления, нельзя себе представить без вдохновения и руководства, которое осуществляется учителями-людьми. 3) Работа, которую могут выполнять учителя-ИИ в сфере эмоционального менеджмента и развития очень ограничена, и основная работа по-прежнему выполняется учителями-людьми.

Фундаментальное различие между учителем-человеком и учителем-роботом заключается в том, что у человека есть душа и эмоции, и в том, что он может установить связь с учеником на духовном уровне души, оказывать влияние и подталкивать разум ученика к здоровому развитию [6: 73–80]. Истинное образование направлено на душу человека. Как заметил ученый В.А. Сластенин: «Учитель – это высокая миссия, предназначение которой – сотворение личности, утверждение человека в человеке» [7: 20].

Знания, техника, и методы являются только носителями. Таким образом, учителя-ИИ не могут участвовать в развитии духовных убеждений и ценностей. Это означает, что учителя должны также уделять больше внимания неинтеллектуальным факторам, влияющим на рост учащегося, использовать более гуманный подход к студентам и позволять учащимся испытывать счастье в процессе своего роста.

На плечах педагогического образования лежит огромная ответственность за подготовку будущих учителей, которые должны положительно реагировать на наступающую эру искусственного интеллекта.

– Высшие учебные заведения должны создавать программы знаний и навыков, связанных с ИИ, а также курсы повышения квалификации, для подготовки учителей к реализации умных образовательных компетенций. Могут ли учителя-люди адаптироваться к требованиям и изменениям, связанным с эпохой искусственного интеллекта, могут ли они опираясь на технологии искусственного интеллекта, исправлять и совершенствовать свои собственные системы структур знаний и структурные системы компетенций, напрямую связанные с развитием профессии учителя в эпоху искусственного интеллекта. Но все же, учителям в данный момент не хватает возможностей для обновления и применения технологии ИИ [8: 75].

– Образование ориентировано на человека, поэтому особое внимание стоит уделять духовному развитию педагога, в следствии этого будущий учитель станет целостной личностью и сможет учить других. Модель обучения, в которой знания и навыки используются в качестве основных задач довузовского образования, приведет к тому, что будущие учителя не смогут выполнять задачу обучения людей.

Резюмируя сказанное, могу сделать вывод, что эра ИИ предъявляет более высокие требования к человеческим учителям. В будущем те учителя, которые

«преподают по учебнику», могут лишиться своих должностей. Несмотря на то, что учителя, применяющие науку и технологии, могут постепенно заменить нетехнологичных учителей, однако те учителя, которые разбираются лишь в технологиях, но при этом не имеют навыков обучения и воспитания учащихся, в конце концов, также будут беспощадно отсеяны.

Литература

1. Ян Донпин. Школа будущего, как перейти отныне в будущее? Образовательные исследования и комментарии. – 2018. – № 4. – С. 5–10.
2. Лю Кай, Лунчжоу, Лю Бэйбэй и др. Куда идти? Будущее учителей и учителей будущего с точки зрения общего искусственного интеллекта. Журнал Уханьского университета науки и техники (версия общественного науки). – 2018. – № 5. – С. 565–575.
3. Туоми, Илкка. Влияние искусственного интеллекта на обучение, преподавание и образование. – Люксембург: Бюро публикаций Европейского союза. – 2018. – С. 31.
4. Юй Шэнцюань. Роль ИИ-учителя в будущем. Исследование открытого образования. – 2018. – № 1. – С. 16–28.
5. ЮНЕСКО. Пекинский консенсус по искусственному интеллекту и образованию. – 2019. – С. 46. [Электронный ресурс] URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303> (дата обращения от 25.03.20)
6. Цзин Шэнхун, ЦАО Юнго. Ум учителя в эпоху искусственного интеллекта. Исследования в области развития учителей. – 2019. – № 2. – С. 27–34.
7. Подымова Л.С., Сластенин В.А. Педагогика. – М.: Издательство Юрайт. – 2018. – С. 20.
8. Сон Линцин, Сюй Лин. Путь профессионального развития будущих учителей в эпоху искусственного интеллекта. Китайские образовательные технологии. – 2018. – № 7. – С. 73–80.

УДК 378

*И.В. Кузина, к. п. н., доцент
В.Ф. Миронычева, к. п. н., доцент
Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Россия*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается одна из проблем современного педагогического образования – профессиональное становление учителя в эпоху цифровизации. Практическое значение результатов линейного педагогического эксперимента заключается в определении роли цифровых технологий в процессе профессионального становления будущего учителя и их влияния на эффективность педагогической деятельности молодого специалиста в условиях цифровой образовательной среды школы.

Ключевые слова: педагогическое образование, цифровизация, цифровые технологии, студент-бакалавр, эффективность педагогической деятельности.

*I.V. Kuzina, Ph.D., Associate Professor
V.F. Mironycheva, Ph.D., Associate Professor
National Research Nizhny Novgorod
State University named after N.I. Lobachevsky
Arzamas, Russia*

PROFESSIONAL FORMATION OF A FUTURE TEACHER IN THE ERA OF DIGITIZATION

***Abstract.** The article discusses one of the problems of modern teacher education – the professional formation of a teacher in the digital era. The practical value of the results of a linear pedagogical experiment is to determine the role of digital technologies in the process of professional formation of a future teacher and their influence on the effectiveness of the pedagogical activity of a young specialist in the digital educational environment of the school.*

***Keywords:** teacher education, digitalization, digital technology, bachelor student, the effectiveness of teaching activities.*

Введение

1.1. Актуальность проблемы.

Профессиональное становление будущего учителя – одна из серьезнейших проблем современного педагогического образования. С одной стороны, к XXI веку был накоплен колоссальный опыт обучения и воспитания подрастающего поколения, основанный на лучших методических традициях. С другой стороны, развитие во всех сферах жизнедеятельности требует подготовки нового педагога, не только в совершенстве владеющего преподаваемым предметом, но способного к мобильности и саморазвитию. В эпоху цифровизации в понятие «школа» вкладывается новый смысл, связанный с созданием особой информационно-образовательной средой, где не последнее место занимают цифровые технологии.

1.2. Анализ литературы.

Проблема внедрения цифровых технологий в практику подготовки будущего учителя в последнее десятилетие является одной из ключевых в системе высшего педагогического образования. Как показывает время, цифровизация во всех сферах деятельности неизбежно приводит к переосмыслению роли традиционных приемов обучения, которые, несомненно составляют методическое ядро в процессе профессионального становления будущего педагога. Однако школе требуется учитель нового формата, способный воспитать не просто социально активную личность, а человека, гармонично адаптирующегося во взрослой жизни.

Так, Никулина Т.В. и Стариченко Е.Б. акцентируют внимание на необходимости изменения роли педагога в условиях современной образовательной среды. Ученые подчеркивают, что внедрение в школьную практику цифровых технологий требует серьезного пересмотра форм работы с учащимися, а самому учителю корректировки ментальности, так как из носителя знаний он превращается в проводника по цифровому миру, открывающему новые возможности для личностного развития [2: 107].

Цифровой грамотности как компоненту жизненных навыков современных школьников посвящены методические рекомендации, разработанные М.В. Кузьминой. Исследователь обращает внимание на то, что именно цифровая грамотность благотворно воздействует на формирование других навыков и компетенций обучающихся [4: 14].

Кузина И.В. и Миронычева В.Ф. обращают внимание на особенности информационно-образовательной среды современной школы как интегрированном ресурсе образовательного процесса, в условиях которой у школьников развивается социальный интеллект, и они успешно адаптируются во взрослую жизнь [1: 191].

На особенности цифрового поколения обращают внимание Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. В разработанном ими «Проекте дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения» они указывают, что психолого-педагогическая специфика целеполагания, принципы, подходы к формированию содержания, формы и методы цифровой дидактики напрямую зависят от мозаичности мышления, рассеянности внимания, неумения надолго сосредотачиваться на чем-либо одном действии и прочее подрастающего поколения цифровой эпохи [3: 8].

Таким образом, изменения, происходящие в социуме, диктуют новых подходов и концепций подготовки будущих учителей, готовых применять цифровые технологии в практической деятельности, способных к их грамотной интеграции с традиционными методиками преподавания.

Методы исследования

Цель исследования

Цель исследования заключается в определении роли цифровых технологий в процессе профессионального становления будущего учителя и их влияния на эффективность педагогической деятельности молодого специалиста в условиях цифровой образовательной среды школы.

Методы исследования

Ведущими методами к определению роли цифровых технологий в процессе профессионального становления будущего учителя стали изучение психолого-педагогической и методической литературы, анализ педагогической деятельности, текущее наблюдение, анкетирование, опросный метод, тестирование.

Экспериментальная база исследования

Опытно-экспериментальной базой исследования являлся Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Арзамасского филиала ННГУ.

Этапы исследования

Для определения роли цифровых технологий в процессе профессионального становления будущего учителя и их влияния на эффективность педагогической деятельности был организован и проведен линейный педагогический эксперимент.

На начальном этапе эксперимента была отобрана группа студентов-бакалавров выпускных курсов, обучающихся по направлению подготовки

Педагогическое образование. Важно, что участники эксперимента во время производственной практики осуществляли педагогическую деятельность в условиях образовательной среды школы, поэтому уже имели представление о специфике учительской профессии.

На констатирующем этапе эксперимента была разработана анкета, включающая в себя вопросы, которые позволили выявить отношение студентов к цифровизации в широком смысле понимания, к цифровым образовательным технологиям; помогли определить роль цифровых технологий для профессионального становления.

На этапе формирующего эксперимента в рамках деятельности Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Арзамасского филиала ННГУ был разработан и реализован теоретико-практический курс «Перспективы развития отечественной системы образования», ориентированный на формирование цифровой грамотности: проводились занятия с использованием современного интерактивного мультимедийного комплекса Teach Touch.

Контрольная стадия эксперимента позволила сравнить показатели участников курса и сделать следующий вывод: обучение в условиях современной образовательной цифровой среды способствует становлению будущего учителя, который принимает и понимает роль цифровых технологий и умеет их осознанно использовать в практической деятельности.

Результаты

Линейный эксперимент по времени проходил три месяца, в нем приняли участие 65 студентов-бакалавров выпускных курсов, обучающихся по направлению подготовки Педагогическое образование. На контрольном этапе будущим учителям было предложено ответить на 4 вопроса анкеты, задача которых заключалась в выявлении понимания сути процесса цифровизации во всех сферах жизни общества и в определении роли цифровых технологий для профессионального становления будущего учителя (причем в двух первых вопросах были предложены варианты ответов, формулировки которых были взяты из различных комментариев к рассуждениям о цифровизации; из блогов и чатов, где люди разных профессий высказывали свое мнение по проблеме цифровизации отечественной системы образования):

1. Что такое цифровизация в широком смысле понимания? Из предложенных вариантов выберите один, на Ваш взгляд, отражающий суть данного явления: шаг в будущее, отсутствие бумажного документооборота, стандартизация, снижение умственной активности, универсальная идентификация, внедрение цифровых технологий в разные сферы жизни, отсутствие творчества, низкая социализация, средство достижения результата, проблемы со здоровьем, появление новых профессий.

2. Цифровые технологии – это... Выберите одно, наиболее важное, на Ваш взгляд, определение: способ организации современной образовательной среды; компьютеры, планшеты, панели; самостоятельное изучение материала; виртуальные системы; специализированные программы; интернет как средство

обучения; онлайн-сервисы; компьютер и интернет; технологии машинного обучения.

3. Каково значение цифровых технологий для профессионального становления будущего учителя?

4. Можете ли утверждать, что в своей педагогической деятельности Вы профессионально сочетали традиционные методики обучения с цифровыми технологиями?

Результаты анкетирования выявили серьезные проблемы, связанные с пониманием того, что такое цифровизация: чаще всего (38 человек – 58 %) из предложенных вариантов выбирали негативно окрашенные, тем самым показывая свое отношение к процессу в целом. Цифровые технологии отождествили с компьютером и интернетом 26 % выпускников (17 человек), а 32% (21 человек) решили, что это технологии машинного обучения и связаны с программированием. 42 % участников эксперимента (27 человек) первые два вопроса оставили без ответов, сославшись на то, что «серьезно не задумывались над данной проблемой» и считают, что «школа должна остаться самобытным социальным институтом, в котором нет места для цифровизации».

Третий вопрос также вызвал затруднения: студенты не смогли определить значение цифровых технологий для профессионального становления. Следует отметить, что ни один из участников эксперимента не отождествлял цифровые технологии с информационно-коммуникационными и медийными, что уже явилось показателем понимания разницы между ними.

На четвертый вопрос утвердительно ответили 19 % (12 человек) будущих учителей; 35 % (23 человека) отдали предпочтение традиционным методикам обучения, а 46 % (30 человек) указали на важность разработки мультимедийных презентаций для реализации принципа наглядности в обучении.

Задача формирующего этапа эксперимента заключалась в формировании цифровой грамотности будущих учителей, от степени развития которой зависит продуктивность работать в современной образовательной среде образовательной организации. С этой целью выпускникам было предложено пройти курс «Перспективы развития отечественной системы образования», состоящий из десяти занятий в аудиториях Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Арзамасского филиала ННГУ, где установлено современное интерактивное мультимедийное оборудование. Важно отметить, что никаких специальных заданий, направленных на изучение теории цифровизации, цифровых технологий не входило в план курса. Цель занятий была в том, чтобы во время обучения слушатели курса могли активно использовать все возможности комплекса TeachTouch. Его главной отличительной чертой является универсальность: в нем интегрированы как традиционные, зарекомендовавшие себя веками, средства обучения (доска и мел), так и цифровые (компьютерные программы; быстрый доступ в интернет, следовательно, использование образовательных ресурсов и многое другое). Студенты-бакалавры имели возможность не только слушать визуализированные лекции, анализировать нормативные документы

и научные статьи, но и выполнять проекты, активно используя все возможности интерактивной мультимедийной техники. В результате через разные виды деятельности и непосредственную работу с современным оборудованием у выпускников сложилось понимание того, что такое цифровизация в широком смысле понимания, в чем суть цифровых технологий и какова их роль для формирования профессиональных компетенций.

Эффективность разработанного курса подтвердило анкетирование, которое проходило на контрольной стадии эксперимента. Студентам, освоившим программу «Перспективы развития отечественной системы образования», было предложено ответить на уже знакомые им вопросы. Ни в формулировках, ни в вариантах ответов первых двух вопросов ничего не модифицировалось. Важно было сравнить, как изменилось отношение к очевидному: цифровизации и цифровым технологиям в профессиональной педагогической деятельности.

Из 65-ти выпускников 89 % (58 человек) написали комментарии к самой анкете, отметив, что в первых двух вопросах варианты ответов практически не отражают «суть цифровизации и цифровых технологий», что «что большинство из вариантов ответов носит бытовой характер». 11 % (7 человек) предложили пересмотреть варианты ответов, исключить из них все те, которые «заведомо содержат отрицательную информацию». Будущие учителя мотивировали это тем, что «если человек не понимает, или не принимает цифровизацию как результат развития общества, если заполняет анкету в плохом настроении, то интуитивно выбирает такой вариант ответа, который отражает его настрой на окружающее, поэтому является необъективным».

Комментарии и уточнения показали заинтересованность всех участников эксперимента. Им было важно, прежде чем дать конкретные ответы на поставленные вопросы, высказать свою профессиональную позицию по отношению к документу (собственно анкете), над которым работали.

Итак, анализ результатов анкетирования показал, что все 100 % студентов выпускных курсов (65 человек) считают, что цифровизация – это внедрение цифровых технологий в разные сферы жизни. 83 % (54 человека) ответ оставили без аргументации. 3 % опрошенных (2 человека) уточнили, что цифровизация – это «в первую очередь, процесс, суть которого – преобразование общества». 6 % (4 человека) связали цифровизацию в широком смысле её понимания с хозяйственной деятельностью, с обработкой больших объемов информации. 7 % (5 человек) подчеркнули, цифровизация общества позволяет выйти на более сложный технологический уровень экономики.

Таким образом, мы видим, что студенты-бакалавры смогли дистанцироваться от своего настроения и негативных высказываний о цифровизации и сформулировали объективные суждения.

Анализ ответов на второй вопрос показал, что 68 % выпускников (44 человека) понимают отличия между цифровыми и информационно-коммуникационными технологиями, но все-таки подчеркивают, что «ограничиться одним вариантом ответа из приведенных не совсем корректно». 26 % из числа участников эксперимента (17 человек) считают, что цифровые

технологии – это способ организации современной образовательной среды. 6 % (4 человека) склоняются к тому, что это технологии машинного обучения.

Анализ ответов на третий вопрос показал, что выпускники смогли определить значение цифровых технологий для профессионального становления будущего учителя. Так, 40 % (26 человек) считают, что «современная школа требует подготовки современного учителя»; «учитель должен уметь пользоваться всеми современными средствами обучения и создавать понятный, научно достоверный и привлекательный дидактический материал»; «педагог не должен быть глупее ученика, он должен идти на сто шагов впереди школьника». 35 % из числа участников эксперимента (23 человека) значимость цифровых технологий видят в «мобильности учителя», в его «способности к профессиональному самосовершенствованию». 12 % (8 человек) считают, что в настоящее время «учитель должен обладать не просто широким кругозором, но уметь мастерски управлять временем, а без владения методами цифровых технологий это практически невозможно». Еще 12 % выпускников (8 человек) высказали мнение, что цифровые технологии «искусственно вычленены из информатики как области научного знания и поэтому не могут быть самостоятельными». Подчеркивают, что «время изменило сам подход к понятию», поэтому сейчас «целесообразно говорить о цифровых технологиях в контексте модернизации общества».

Четвертый вопрос не выявил серьезных проблем. 94 % студентов (61 человек) проанализировав собственный преподавательский опыт во время педагогической практики, пришли к выводу, что «интуитивно делали все правильно»; «смогли интегрировать цифровые технологии в канву урока»; «получалось соблюдать золотую середину». 6 % из числа участников эксперимента (4 человека) посчитали, что во время педагогической практики «отдавали предпочтение традиционным методикам обучения», так как «не понимали преимуществ цифровых технологий в реализации принципов наглядности и научности».

Таким образом, можно сделать вывод, что занятия, проводимые в Центре непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Арзамасского филиала ННГУ помогли студентам выпускных курсов разобраться в проблемах цифровизации, в том числе в системе образования.

Дискуссионные вопросы

Линейный эксперимент позволил определить степень готовности студентов-бакалавров выпускных курсов, обучающихся по направлению подготовки Педагогическое образование, к деятельности в цифровой образовательной среде.

Разработанный курс «Перспективы развития отечественной системы образования», проводимый в аудиториях с современным интерактивным мультимедийным оборудованием Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Арзамасского филиала ННГУ явился одним из важных звеньев в осознании необходимости постоянного профессионального совершенствования. Занятия были продуманы

таким образом, чтобы студенты не просто понимали, что современное образовательное пространство в настоящее время неотделимо от процесса цифровизации, а при решении профессиональных задач активно использовали возможности цифровых технологий.

Анкетирование на контрольном и констатирующем этапах проведения эксперимента выявило динамику в осознании важности цифровых технологий для профессионального становления будущего учителя. Именно результаты второго анкетирования показали, что развитие цифровой грамотности одно из звеньев процесса формирования профессиональных компетенций и, своего рода, механизм интеграции традиционных методик обучения и цифровых технологий.

Эксперимент также показал, что в анкете необходимо увеличить количество вариантов ответов в первом и втором вопросах. Причем целесообразно разделить их на три вида: эмоционально окрашенных положительно, отрицательно и нейтрально. Об этом шла речь на этапах формирующего и констатирующего экспериментов.

В целом, можно сделать вывод, что учителя, отвечающего вызовам времени, необходимо готовить в условиях, приближенных к реальной педагогической деятельности.

Заключение

Эксперимент затронул проблему профессионального становления будущего учителя в эпоху цифровизации и был направлен на определение роли цифровых технологий в процессе освоения педагогической профессией в условиях цифровой образовательной среды.

Важность изменения подходов к обучению будущих учителей была обусловлена динамично меняющимся современным образовательным пространством школы. Анализ педагогической и методической научной литературы помог сформулировать цель эксперимента и спланировать его этапы, один которых (формирующий) включал в себя теоретико-практический курс «Перспективы развития отечественной системы образования», реализуемый в аудиториях Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Арзамасского филиала ННГУ. Специфика занятий заключалась в активном использовании цифровых технологий в условиях, приближенных к реальной естественной информационно-образовательной среде современной школы.

Констатирующий этап эксперимента показал, что профессиональное становление учителя в эпоху цифровизации зависит от условий обучения и принятия изменений всеми субъектами педагогического процесса.

Литература

1. Кузина И.В., Миронычева В.Ф. Информационно-образовательная среда школы как интегрированный ресурс образовательного процесса. // *MEDIAОБРАЗОВАНИЕ: Материалы Третьей международной научно-практической конференции*. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2018. – С. 191–196.
2. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление. – *Педагогическое образование в России*. – 2018. – № 8. – С. 107–113.

3. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 72 с.

4. Формирование цифровой грамотности обучающихся: Методические рекомендации для работников образования в рамках реализации Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» / авт.-сост. М.В. Кузьмина и др. – Киров: ИРО Кировской области, 2019. – 47 с.

УДК 378.14

*Т.В. Ларина, д. п. н., доцент
ВУНЦ ВВС «ВВА имени профессора Н.Е. Жуковского
и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, Россия*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье исследуется проблема теоретико-методологических подходов к организации цифровой образовательной среды на основе анализа таких педагогических понятий как «образовательная среда» и «цифровая образовательная среда». Рассмотренное понятие «методологический подход» на основе совокупности педагогических идей, принципов, методов и средств дает основание к выделению наиболее значимых методологических подходов для организации цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: методологические подходы, цифровая образовательная среда, информационные средства, организации цифровой образовательной среды, цифровое образовательное пространство, педагогические идеи, принципы, методы и средства

*T.V. Larina, Dr. PhD Associate professor,
Military Educational Scientific Center of the Air Force
«N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy»
Voronezh, Russia*

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article examines the problem of theoretical and methodological approaches to the organization of the digital educational environment based on the analysis of such pedagogical concepts as “educational environment” and “digital educational environment”. The considered concept of “methodological approach” based on a set of pedagogical ideas, principles, methods and tools provides a basis for identifying the most significant methodological approaches for the organization of a digital educational environment.

Keywords: methodological approaches, digital educational environment, information tools, organizations of the digital educational environment, digital educational space, pedagogical ideas, principles, methods and tools

Любые изменения в современном, быстро меняющемся мире, ведут к изменениям общества в целом и в частности в системе образования, что в свою очередь способствует переосмыслению методологических подходов к достижению результативности образовательного процесса. Основанием рассмотрения методологических подходов с целью организации цифровой образовательной среды являются нормативно-определяющие документы и стремительное внедрение информационных технологий в различные сферы жизнедеятельности человека. Так, в рамках национального проекта

«Образование» «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утверждён президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25.10.2016 № 9), предусмотрен комплекс мероприятий, направленных на цифровое развитие сферы высшего образования и дополнительного профессионального образования, а также в Указе Президента РФ от 9.05.17 года № 203 «О стратегии развития информационного общества в РФ на 2017–2030 годы», представлен приоритетный сценарий развития информационного общества в России.

Очевидно, что достижение цели образования, выбор содержания, организация образовательного процесса и оценка образовательных результатов реализуется через совокупность общих принципов на основе применяемых методологических подходов.

Рассмотрение современных методологических подходов: системного (Н.В. Кузьмина, В.А. Якунин и др.), деятельностного (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), личностного (Ш.А. Амонашвили, И.А. Зимняя и др.), компетентностного (Г.Н. Сериков, А. Хуторской), контекстного (А.А. Вербицкий и др.) для выделения наиболее значимых с целью организации образовательной среды вуза на основе цифровых технологий показал необходимость в сравнительном анализе таких понятий как «подход и методологический подход», «образовательная среда и цифровая образовательная среда».

Анализ научных источников в области методологии педагогики показывает, что в педагогике существуют различные позиции относительно понимания сущности дефиниций «подход» и «методологический подход».

Различные толковые словари определяют «подход» как совокупность приемов отношения к кому-нибудь или чему-нибудь, рассмотрения чего-либо или воздействие на кого-либо или на что-либо. Согласно новейшему философскому словарю «подход рассматривается как комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании или практике, характеризующий конкурирующие между собой стратегии и программы в философии, науке, политике или в организации жизни и деятельности людей». С точки зрения педагогики В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов определяют «подход» как совокупность принципов, определяющих стратегию обучения и воспитания. При этом определенный принцип регулирует разрешение конкретных противоречий, происходящих в процессе обучения, а взаимодействие принципов способствует разрешению основных противоречий.

Под методологическим подходом понимается «принципиальная методологическая ориентация исследования, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» (Э.Г. Юдин); система знаний, методов, понятийно-методическая база исследования, характеризующаяся определенным аспектом рассмотрения проблем (З.А. Авдошина).

Суммируя вышеизложенное можно отметить, что *методологический подход* – это совокупность:

– идей (образов, представлений), характеризующих научную и мировоззренческую позицию педагога;

– принципов, определяющих основу стратегии образовательной деятельности;

– методов и средств, обеспечивающих реализацию избранной стратегии в педагогической деятельности.

Рассматривая теоретико-методологические подходы к организации цифровой-образовательной среды необходимо отметить, что научная и мировоззренческая позиция педагога должна выражаться в том, что педагог хочет увидеть в результате, и какие он предпринимает для этого действия, а также учитывать особенности представителей цифрового поколения – восприятие, внимание, мышление, образ жизни, получение информации и т. д. Безусловно, применение методологических подходов к организации цифровой образовательной среды влечет за собой учет определенных педагогических принципов.

К основному принципу, в организации цифровой образовательной среды необходимо отнести возможность участия всех субъектов образовательного процесса в коммуникативной активности на основе информационного взаимодействия, т. е. открытость цифровой образовательной среды [2].

Принцип доступности, предполагающий отбор содержания, соответствующий возрастным особенностям и интересам обучающихся, влечет за собой учет принципа достаточности и полезности предъявляемого материала, что в свою очередь позволит избежать интеллектуальных и эмоциональных перегрузок всех субъектов образовательного процесса в условиях цифрового обучения. Соблюдение основных дидактических принципов – научности, систематичности и последовательности обучения, входящих в основу преподавания любой учебной дисциплины и принципов, отражающих специфику преподавания конкретной учебной дисциплины (например, принцип историзма; принцип коммуникативной направленности; принцип краеведения и др.)

Дидактические принципы должны применяться во взаимосвязи друг с другом и соответствовать выбранной стратегии образовательной деятельности. Только в комплексе они обеспечат успешный выбор содержания, форм, методов и средств в реализации избранной стратегии в педагогической деятельности.

Касаясь основных методов в организации цифровой образовательной среды, необходимо привести высказывание В.А. Сластенина о том, что «непрерывное усложнение задач и появление новых возможностей требуют постоянного обновления методов их решения» [3]. Американский педагог К. Керр в области методов обучения выделяет «четыре революции». Сущность первой заключается в том, что на смену родителям-учителям пришли профессиональные педагоги, вторая – замена устного слова на письменное, сущность третьей – введение в обучение печатного слова и четвертая –

автоматизация и компьютеризация обучения, свидетелями которой мы являемся. Безусловно, организация цифровой образовательной среды предусматривает применение широкого спектра традиционных методов обучения, направленных на достижение образовательной цели, но, адаптированных к условиям цифрового обучения. Опираясь на классификацию методов обучения (репродуктивные – информационно-рецептивные и собственно репродуктивные, и продуктивные – проблемное изложение, эвристические, исследовательские), предложенную И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным, нельзя не согласиться с тем, что применение определенного метода зависит от специфики образовательной среды, от системы последовательных действий педагога и познавательной активности обучающегося. Исходя из того, что цифровая образовательная среда включает комплекс информационных и цифровых образовательных ресурсов, необходимо учитывать познавательные и возрастные особенности обучающихся, которые в свою очередь будут способствовать самостоятельному приобретению знаний. Таким образом, поисково-познавательные и исследовательско-самостоятельные методы будут превалировать над другими методами в цифровой образовательной среде.

В настоящий момент цифровое образовательное пространство имеет ряд сложностей, когда динамичное развитие цифровых технологий и информационных средств сочетается с сохранением традиционных форм организации образовательного процесса и технологий обучения.

В связи с вышеизложенным, возникает необходимость провести анализ понятий «образовательная среда и цифровая образовательная среда» с целью наиболее полного представления процесса их организации и применения методологических подходов, наиболее адаптированных к условиям цифровизации и способствующих созданию гибкой и адаптивной образовательной среды, отвечающей запросам современного образования и обеспечивающей максимально полное использование дидактического потенциала цифровых технологий.

Термин «образовательная среда» стал все чаще встречаться в современных научно-педагогических исследованиях. Так, например, В.А. Слостенин и его коллеги в своих работах отдельно не выделяли образовательную среду, как некое пространство, предназначенное для образовательной деятельности, но утверждали, что «для любой педагогической системы, с присущими ей связями и отношениями между образующими ее элементами характерно неразрывное единство со средой». По мнению исследователей, среда подразделяется на микро- и макросреду. Микросреда включает среду, которая связана с непосредственным окружением обучающегося, а макросреда – это общество в целом. Также в педагогических работах встречаются такие понятия, которые непосредственно связаны с образовательной средой – школьная среда, инновационная среда, развивающая среда и т. д. Таким образом понятие «образовательная среда» в педагогике может определяться как совокупность условий, влияющих на развитие и становление личности обучающегося в целом. Проблема

образовательной среды все еще находится в стадии изучения и рассматривается различными учеными в педагогических и психологических исследованиях с целью определения ее функций, методов и структурных компонентов.

Образовательная среда как педагогическая категория рассматривается А.И. Савенковым как система «педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как уже имеющихся способностей и личностных особенностей учащихся, так еще и не проявившихся интересов и способностей» [4].

Т.Н. Щербакова под образовательной средой понимает «любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности» [8].

Образовательная среда рассматривается Н.В. Груздевой как «взаимодействие субъектов образовательного процесса с внешней средой, в результате чего раскрываются индивидуальные черты личности ученика» [1].

Терминологический словарь современного педагога, составленный на основе научных источников различных исследователей дает определение образовательной среде как «совокупности специально организованных условий, процессов и социальных взаимодействий, оказывающих обучающее и воспитывающее влияние на личность» [6].

Представленные определения указывают на то, что основой для создания любой образовательной среды является создание определенных условий, направленный на развитие, формирование и становление личности, способствующих достижению образовательных целей в соответствии с требованиями общества.

Рассматривая образовательную среду в условиях цифровизации, как о неизбежности современного общества необходимо определить, что же собой представляет цифровая образовательная среда. Коллектив авторов из Нижнего Новгорода в монографии по определению методологических основ формирования современной цифровой образовательной среды дает ей такое определение: «цифровая образовательная среда представляет собой открытую совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач процесса образования» [2].

Согласно определению понятия «образование», представленном в законе «Об образовании в Российской Федерации», статья 2 пункт 1 задачами процесса образования является «приобретение знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [7].

Таким образом, переходя к возможностям цифровой образовательной среды необходимо учитывать, что в условиях данной среды задачами обучения будет являться формирование важнейших качеств и умений обучающегося, развивающих его информационную грамотность с целью удовлетворения его образовательных потребностей и интересов. Необходимо отметить, что ведущим звеном в удовлетворении образовательных потребностей

обучающегося в процессе организации цифровой образовательной среды является преподаватель, но при этом его роль, отличается от традиционной системы обучения. Все чаще встречаются термины «преподаватель-консультант», «преподаватель-тьютор», «преподаватель-проектировщик» и т. д. Основными формами взаимодействия преподавателя с обучающимися в цифровой образовательной среде являются интерактивные формы, при которых роль преподавателя сводится к организации и регулированию процесса обучения, а роль обучающихся нацелена на самостоятельное приобретение знаний.

Подводя итог в рассмотрении обозначенной проблемы по организации цифровой образовательной среды с целью определения наиболее значимых методологических подходов необходимо резюмировать вышеизложенное. Исходя из того, что методологический подход – это совокупность идей принципов, методов, средств и создание специальных условий, направленных на развитие и становления личности обучающегося, представляется возможным констатировать, что в процессе организации цифровой образовательной среды должны быть созданы такие условия, которые позволят обучающимся проявлять самостоятельность, но при непосредственном руководящем участии педагога. Следовательно, одним из наиболее значимых подходов в организации цифровой образовательной среды должен быть интерактивный подход (англ. “interactive”). При этом, личность обучающегося является одним из основных субъектов образовательного процесса, соответственно личностно-ориентированный подход в цифровой образовательной среде должен создавать определенную образовательную систему, которая запускала бы механизмы функционирования и развития личности [8].

Продуктивными подходами безусловно будут являться те подходы, которые активизируют самостоятельность обучающихся, дают возможность индивидуального выбора и образовательной траектории, но при этом обеспечивая как контроль со стороны преподавателя, так и самоконтроль обучающегося.

Литература

1. Груздева Н.В. Методологические подходы к созданию образовательного пространства школы // *Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития*. – СПб.: Речь. – 2001. – С. 32–5.

2. Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды [Электронный ресурс]: монография. – Эл. изд. – Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 174 с.). – Нижний Новгород: НОО “Профессиональная наука”, 2018. – Режим доступа: <http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf>. Сист. требования: Adobe Reader; экран 10’.

3. Педагогика: учебник для студ. высших пед. учеб. заведений / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 380 с.

4. Савенков А.И. Образовательная среда // *Школьный психолог*. – 2008, № 19. – С. 5.

5. Сериков, Владислав Владиславович. Образование и личность : Теория и практика проектирования пед. систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 271 с.

6. Терминологический словарь современного педагога. <https://didacts.ru/slovari/terminologicheskii-slovar-sovremennogo-pedagoga.html>

7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020) “Об образовании в Российской Федерации”.

8. Щербакова Т.Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений // Молодой ученый. – 2012. – № 5.

УДК 378

*Е.Ю. Левина, д. п. н.,
Р.Х. Гильмеева, д. п. н., профессор,
Л.А. Шибанкова, к. п. н., доцент,
Институт педагогики, психологии и социальных проблем,
г. Казань, Россия*

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена функционированием и развитием образовательных организаций в условиях цифровизации. Цель статьи – изучение современного состояния социально-коммуникативного взаимодействия субъектов образования в условиях цифровизации. В поле исследования авторов статьи входят социальный капитал образовательной организации, профессионально-корпоративная идентичность образовательной организации, развитие профессиональных связей, обеспечивающих успешность образовательного процесса и развитие образовательной организации. В качестве методологической основы исследования выступил социо-когнитивный подход. Статья предназначена для научных работников, педагогов, психологов, студентов.

Ключевые слова: социальные коммуникации, профессиональные связи, цифровизация, акторы образования, образовательная организация, социо-когнитивный подход.

*E.Yu. Levina, Dr,
R.Kh.Gilmeeva, Dr, Professor,
L.A. Shibankova, PhD, Associate professor
Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems,
Kazan, Russia*

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS' SOCIAL CAPITAL IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION

Abstract. The relevance of the article is due to the functioning and development of educational organizations in the conditions of digitalization. The purpose of the article is to study the modern state of social and communicative interaction of educational subjects in the conditions of digitalization. The field of study of the authors of the article includes social capital of the educational organization, professional-corporate identity of the educational organization, development of professional ties ensuring success of the educational process and development of the educational organization. A socio-cognitive approach was used as the methodological basis of the study. The article is intended for researchers, teachers, psychologists, students.

Keywords: social communications, professional connections, digitalization, education actors, educational organization, socio-cognitive approach.

Актуальность. Стремительное проникновение цифровых технологий в жизнь населения и их растущая доступность формирует особую траекторию их внедрения в сферу образования. Для сохранения ценностей образования принципиально уделить особое внимание тому, каким образом данный

феномен влияет на переосмысление и фундаментальное изменение всех профессионально-педагогических связей, коммуникаций и отношений между акторами образования, имеющих прямое влияние на результат образовательной деятельности – подготовку студентов [1]. Профессиональные связи, коммуникации и социальные отношения позволяют сформировать социальный капитал образования, обуславливающего как социализацию и профессионализацию обучающихся, так и профессиональное развитие педагогического состава, и развитие образовательной организации в целом.

Цель исследования – изучение современного состояния социально-коммуникативного взаимодействия субъектов образования в условиях цифровизации.

Исследование базируется на достижениях социально-гуманитарных наук, предопределяя необходимость контент-анализа, теоретико-методологического анализа, педагогической рефлексии и экстраполяции.

Принципиально важным остается гуманистическая ориентация вопросов, связанная и с человеком как объектом гуманитарных измерений, и со сферой высшего образования, несущей социокультурную миссию распространения и передачи ценностей, науки и культуры.

В данном случае важна гуманитарная экспертиза тех изменений, которые происходят в условиях цифровизации образования, с целью корреляции разнонаправленных целевых и ценностных установок и способов их достижения. Появляется необходимость в гуманитарном сопровождении и измерении процесса достижения и реализации получаемых результатов при совершенно новых возможностях и условиях развития когнитивного капитала образовательной организации высшего образования.

Гуманитарное измерение должно включать в себя аспектное оценочное сопоставление:

- когнитивного критерия (учет целевых и ценностных установок);
- этического критерия (выбор средств достижения целей с социально-гуманитарной позиции);
- технологического критерия (ресурсы реализации поставленных задач);
- управленческого критерия (минимизация рисков, оптимизация преимуществ во благо человека).

Эффективность образовательной организации зависит от приложенных усилий для решения основных задач – это говорит об оптимальных управленческих решениях и созданных организационно-педагогических условиях. Среди факторов влияния на образовательный процесс ведущую позицию занимает групповая, коллективная эффективность, в основе которой лежат профессиональные взаимосвязи. Вопросы совершенствования профессиональных связей, существенных для функционирования и развития образовательной организации развития в эпоху цифровизации, в значительной степени определяют возможности реализации человеческого капитала. Развитие профессиональных связей и есть одно из необходимых усилий для повышения результативности деятельности образовательной организации [5, 12].

Социальный капитал образовательной организации мы определяем как совокупность устойчивых взаимных профессиональных связей между акторами образования, используемых для повышения результативности образовательной и научной деятельности образовательной организации.

Основными функциями социального капитала образовательной организации являются:

- взаимообогащение знаниями и распространение инноваций в образовательном пространстве;
- снижение уровня профессиональной автономии преподавателя высшей школы;
- непрерывное совершенствование уровня профессионализма сотрудников образовательной организации;
- содействие профессиональному развитию преподавателя высшей школы со стороны образовательной организации.

Социальные отношения в образовательной организации высшего образования сложны и многогранны. При этом структура социального капитала организации и организационная структура образовательной организации идентичны. Именно в структурных подразделениях образовательной организации профессиональные связи наиболее тесные, а социальный капитал активнее функционирует в рамках образовательных процессов.

Формирование профессиональных связей между педагогическими работниками осуществляется на уровнях сходных с уровнями организационной структуры образовательной организации:

- уровень педагогического работника (профессиональные связи, формируемые как по формальным, так и неформальным каналам);
- уровень структурного подразделения (профессиональные связи внутри структурного подразделения образовательной организации: кафедры, деканаты, методические объединения и т. п.);
- уровень структурного подразделения (профессиональные связи и взаимодействия вуза с институтами образовательного пространства);
- межорганизационный уровень (межинституциональные профессиональные связи).

Эпоха цифровизации открывает как новые перспективы, так и ставит новые барьеры для всех акторов высшего образования – участника или субъекта образовательной деятельности, движимого собственными мотивами и обладающего для этого соответствующим опытом и компетенциями. Социально-коммуникативное взаимодействие акторов образования может осуществляться как через систему официальных, социально-ориентированных юридически оформленных профессионально-педагогических отношений, так и возникая спонтанно в рамках образовательной среды вуза и образовательного пространства в целом. Базу образовательной деятельности составляют исходные социальные установки, определяющие границы действий – происходит перенос устоявшихся форм поведения, адаптации и развития личности всех субъектов образования. Цифровизация, в свою очередь, обуславливает новый «медиум», в котором появляются новые форматы

и характеристики профессионально-педагогических формальных и неформальных коммуникаций [4, 6, 11].

Особенности формирования социального капитала образовательной организации:

– влияние уровней (педагогического работника, структурного подразделения, структурного подразделения, межорганизационный) на формирование и поддержание социального капитала образовательной организации является непрерывным и постоянно возобновляемым;

– в статус социального капитала переходят только устойчивые и взаимные профессиональные связи, которые профессионально и социально полезны для преподавателя высшей школы, педагогического коллектива и образовательной организации в целом;

– способность к накоплению социального капитала образовательной организации не является индивидуальной характеристикой преподавателя высшей школы, она является особенностью той сети профессиональных отношений, которую выстраивает педагог.

Составляющие социального капитала образовательной организации – это нормы и ценности, доверие и профессиональные социальные сети.

Образовательной организации высшего образования как социальной структуре присуща *система собственных норм и ценностей*, определяющих приемлемость профессиональной деятельности преподавателя высшей школы в рамках определенной образовательной организации. Нормативное регулирование профессионального взаимодействия обеспечивает упорядоченные профессиональные связи между педагогическими работниками, устойчивую организацию деятельности педагогического коллектива вуза, успешное осуществление педагогической деятельности с точки зрения общественной полезности [10, 13]. *Ценности образования* действуют в виде моральных императивов и выступают основаниями для развития образовательной организации высшего образования. Ценности образования как обобщенные представления, имеющие высокую социальную значимость, служат ориентиром для цели образовательной организации – развитие уникального человека по его уникальной траектории (развития). Доверие является общественно значимым явлением, влияющим на устойчивые и взаимные профессиональные связи, и содействует их развитию и стабилизации, формируя ядро социального капитала. *Доверие* выступает как состояние субъективного переживания сотрудника образовательной организации, форма признания, характеризующаяся уверенностью в профессиональных и личностных характеристиках коллег (субъектов образования), с которыми он вступает в профессиональное взаимодействие, а также вера в успешность их совместной педагогической деятельности и разработки ее стратегии и тактики. *Профессиональные социальные сети* – «каналы» для осуществления профессиональных связей. Под профессиональными социальными сетями понимают все виды педагогического взаимодействия между акторами, которые могут возникнуть в процессе образовательной

деятельности как внутри образовательной организации, так и за ее пределами, в образовательном пространстве.

Совокупность компонентов социального капитала образовательной организации (нормы и ценности, доверие, профессиональные социальные сети) создает условия для развития корпоративности образовательной организации.

Корпоративность, выступая как организованное соглашение между педагогом, образовательной организацией и другими социальными институтами системы образования (организациями ДПО, вузами, кластерами и др.) в сфере совместного осуществления профессиональной деятельности, в первую очередь, означает объединение ресурсов с целью расширения возможностей и получения синергетического эффекта. Конкурентоспособность образовательных организаций, их позиционирование на рынке образовательных услуг предполагают выстраивание нового типа внутрисистемного взаимодействия в целях инновирования системы высшего образования. Вторым аспектом корпоративности образовательной организации выступает ее «внутренняя» корпоративная культура, отражая философию и стратегию управления, поддерживая ее воспроизводящие ценности. Позиционируя себя как члена педагогического сообщества, являясь носителем социального статуса, педагог идентифицирует себя с определенными нормами и корпоративными требованиями профессии. Корпоративность действует как динамичный нормативный механизм, развивая конкурентоспособность и формируя внутренние стандарты профессиональной деятельности сотрудников, характерные для нее и необходимые для реализации стратегических задач [9].

Профессионально-корпоративная идентичность отражает персонализированное внутреннее состояние и самоощущение каждого актора образовательной организации высшего образования и предполагает научную, профессиональную и корпоративную ответственность.

Профессионально-корпоративная идентичность сотрудника образовательной организации высшего образования представляет собой интегративную характеристику личностной принадлежности профессиональному педагогическому сообществу и конкретной образовательной организации, осознание и принятие ценности своей профессии, образовательной организации, отождествление собственной репутации с репутацией организации и своего будущего с траекторией ее развития.

Профессионально-корпоративная идентичность образовательной организации высшего образования представляет собой интегративную целостность принадлежности образовательной организации профессиональному педагогическому сообществу, следование ценностям и миссии высшего образования, служение обществу и науке с сохранением собственных образовательных традиций и уникальной траектории развития.

Профессионально-корпоративная идентичность проецируется в *корпоративном мышлении*; принадлежность к тому или иному университету позволяет расширять и усиливать личностно-профессиональные связи индивидуума. При вхождении в профессию увеличиваются научные контакты, расширяются социальные профессиональные связи, используемые для научных

целей и неформального общения, что создает основу для развития социального капитала человека. Миссия и стратегические цели образовательной организации высшего образования становятся персонально значимыми для каждого члена педагогического коллектива, а корпоративные ценности сближаются с личностно-профессиональными, транслируясь во внешнюю среду через профессиональные коммуникации [8, 14].

Условием формирования профессионально корпоративной идентичности является наличие миссии, ценностей и смыслов образовательной организации высшего образования, развивающейся как уникальная социальная экосистема, как открытый социально-ориентированный вуз, определяющий векторы позиционирования высокого статуса организации. Наличие профессионально-корпоративной идентичности означает осознание значимости своего профессионально-личностного развития каждым преподавателем, при этом личные достижения становятся значимыми для организации, повышая его статус и рейтинг, а корпоративные нормы и ценности личными ценностями транслируются во внешнюю среду с помощью различных информационных каналов [3].

Рассматриваемый нами феномен «профессионально-корпоративная идентичность», является динамичным образованием, участвуя в процессе профессионально-личностного развития сотрудника образовательной организации через внутренне согласование собственных ценностей, ценностей педагогического сообщества и ценностей организации.

Профессионально-корпоративная идентичность включает следующие компоненты:

- **когнитивный** проявляется через освоение и владение знаниями, позволяющими рассматривать социально-педагогический феномен «профессионально-корпоративная идентичность» системно, целостно, содействовать его утверждению в образовательной организации и эффективному использованию в процессе наращивания ее когнитивного капитала;

- **ценностный** проявляется на уровне самоосознания корпоративных ценностей как значимых в соответствии с личностными смыслами в контексте социально-коммуникативного взаимодействия всех акторов образования;

- **аффективный** проявляется через эмоциональное осознание и позиционирование собственного социального статуса педагога как члена профессионального сообщества и конкретной образовательной организации;

- **конативный** проявляется через поведенческие схемы, которые соответствуют требованиям, ценностям и миссии образовательной организации и обеспечивают профессионально-личностное развитие педагога.

Нельзя не отметить, что профессионально корпоративная идентичность – это объективно существующая категория, отражающая междисциплинарный характер в различных контекстах науки: психологии, педагогики, социологии (социальная антропология), философии и в политической науке. Миссия и стратегические цели образовательной организации высшего образования становятся персонально значимыми для каждого члена педагогического

коллектива, а корпоративные ценности сближаются с личностно-профессиональными, транслируясь во внешнюю среду через профессиональные коммуникации.

Методологической основой изучения современного состояния социально-коммуникативного взаимодействия субъектов образования в условиях цифровизации выступить *социо-когнитивный подход*, трактуемый нами с точки зрения процессов личностного, профессионального и социального взаимодействия всех акторов образования в рамках образовательной деятельности [7]. Одно из основных положений данного подхода заключается в том, что личность овладевает смыслами в представленных выше реальностях предметного мира, культуры и речи посредством социального взаимодействия [2]. Опираясь на каждого субъекта как «человека», его ценностные установки, личностное восприятие мира формируются особые отношения, обуславливающие процессы профессиональной социализации. Их позитивное состояние способствуют увеличению мотивации к образовательной деятельности как профессиональной, растут ценности профессии, а, следовательно, и стремление к ее совершенствованию. Таким образом, базу деятельности субъектов образования составляют исходные социальные установки, расширяющие границы профессиональных действий педагогического состава – происходит перенос устоявшихся форм поведения, адаптации и развития личности в профессию, что существенным образом влияет на качество образования.

Любая профессиональная сфера непрерывно воссоздает ряд профессиональных ситуаций, синтез и анализ которых, построенных на основании когнитивных ресурсов человека определяет уровень профессионализма действий субъекта образования и его социальной ответственности за осуществление учебно-профессиональных действий. Это предполагает наличие некоего «идеала» (образца действий, образа) с учетом личных способностей, возможностей личностного, интеллектуального и физического развития, необходимого современному обществу. Установленные целевые качества становятся образовательным и профессиональным ориентиром, реализуясь в педагогических достижениях, образовательных программах, содержании образования, учебно-методическом обеспечении образовательного процесса, и способствуя развитию образовательной организации.

Вывод

1. Новые форматы и характеристики профессионально-педагогических формальных и неформальных коммуникаций, возникших в эпоху цифровизации, необходимо идентифицировать с позиций гуманитарного измерения.

2. Образовательная организация как поле социальных коммуникаций создает особые социальные условия (нормы, ценности, доверие), обеспечивая развитие субъектов образования и самой организации в целом.

3. Профессионально-корпоративная идентичность образовательной организации переопределяет наращивание социального капитала

образовательной организации, способствуя передаче и воспроизводстве знаний, культуры и ценностей общества

4. Основные положения социо-когнитивного подхода обуславливают практико-ориентированную тактику развития социального капитала образовательной организации.

Социальный капитал образовательной организации, мобилизирующий дополнительные ресурсы профессиональных связей на основе доверия субъектов образовательной деятельности друг к другу, оказывает воздействие на качество образовательных услуг, социальный климат и, в целом, на успешность и результативность образовательной и научной деятельности.

Литература

1. Гильмеева Р.Х. Обеспечение системы профессионального роста педагога на основе международных требований к подготовке кадров / Р.Х. Гильмеева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2019. – № 5(105). – С. 137–142.

2. Главатских М.М. Социо-когнитивный подход в исследовании социально-психологической зрелости личности // Известия Саратовского университета (Акмеология образования. Психология развития). – 2015. – № 2. – С. 131–135.

3. Иванова, Н.Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство / Н.Л. Иванова, Е.В. Конева // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 148–156.

4. Короткова Т.Л. Социальный капитал в образовании / Т.Л. Короткова // Человеческий капитал и профессиональное образование. – 2017. – № 1 (21). – С. 26–31.

5. Коулман, Дж. Капитал социальный и человеческий / Дж. Коулман // Общественные науки и современность. – 2001. – № 3. – С. 122–139.

6. Левина Е.Ю. Цифровизация – условие или эпоха развития системы высшего образования? // Казанский педагогический журнал. 2019. – № 5 (136). – С. 8–14.

7. Левина Е.Ю., Никулин С.Г. Социокогнитивный подход в концепции образования взрослых / Е.Ю. Левина, С.Г. Никулин // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 4 (36). – С. 106–112.

8. Липатов С.А. Социальная идентичность работников в организационных условиях. // Идентичность и организация в меняющемся мире: сб. научн. ст. /под ред.Н.М. Лебедевой, П.Л. Ивановой, В.А. Штро; Гос. Ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008, с. 197–202.

9. Научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров: научно-методическое пособие / Р.Х. Гильмеева, Е.Ю. Левина, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией В.Е. Козлова, С.В. Хусаиновой. – Казань: «ФГБНУ “Институт педагогики, психологии и социальных проблем”», 2019. – 156 с.

10. Суханова Н.П. Нормы и ценности социального института науки: признание коллег как главная позитивная санкция / Н.П. Суханова // Ценности и смыслы. – 2018. – № 1 (53). – С. 103–116.

11. Трегубова Т.М., Кац А.С., Шибанкова Л.А. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования / Т.М. Трегубова, А.С. Кац, Л.А. Шибанкова // Высшая школа: научные исследования. Материалы Межвузовского научного конгресса. – 2020. – Москва.Издательство: Инфинити (Уфа). – С. 31–37.

12. Ушаков К.М., Кухарев А.И. Проект «Повышение уровня социального капитала образовательных организаций» / К.М. Ушаков, А.И. Кухарев // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 4 (31). – С. 24–32.

13. Хасянова М.Г. Значение ценностей в корпоративной культуре / М.Г. Хасянова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств: журнал

теоретических и прикладных исследований. – Кемерово: изд-во КемГУКИ. – 2013. – № 22/2. – С. 189–195.

14. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дис. ... д-ра психолог. наук: 19.00.13 / Лидия Бернгардовна Шнейдер. – М., 2001. – С. 5.

УДК 37

С. А. Ловягин, к. пед. н.,
заведующий кафедрой STEM
ЧОУ «Хорошевская школа», Россия

ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ В СИСТЕМЕ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВОЙ ПЛАТФОРМЫ

Аннотация. В статье рассмотрены возможности формирования и оценки предметных и метапредметных результатов, обеспечиваемые применением персонализированного обучения и цифровой платформы. Показано как концепция и структура платформы влияют на содержание и результативность обучения по курсу физике. Приведены примеры использования учебной аналитики для оценки образовательных результатов на основе анализа данных, собираемых цифровой платформой. Описаны инструменты персонализированного обучения, работающие на формирование предметных и метапредметных результатов. Подведены итоги двухлетнего опыта обучения физике в школе с использованием цифровой платформы.

Ключевые слова: цифровая платформа, результативное образование, персонализация обучения, компетентностный подход, умение учиться, регулятивные универсальные учебные действия, оценка метапредметных результатов, цифровой след.

S.A. Lovyagin, PHD in pedagogy,
Head of “STEM” department
Private “Khoroshevskaya School”, Russia

TEACHING PHYSICS IN THE SYSTEM OF PERSONALIZED EDUCATION WITH THE USE OF A DIGITAL PLATFORM

Abstract. The article discusses the possibilities of forming and evaluating subject and meta-subject results provided by the use of personalized training and a digital platform. The article demonstrates how the concept and structure of the platform influence the content and effectiveness of the educational course. Examples describe the use of educational analytics for assessing educational results based on the analysis of data collected by the digital platform. The personalized learning tools aimed at formation of subject and meta-subject results. The summary gives an overview of the results of the two years of experience in teaching physics at school with the use of the digital platform.

Keywords: digital platform, effective education, personalized learning, competency-based approach, ability to learn, regulatory universal educational actions, evaluation of meta-subject results, digital footprint.

Постановка проблемы

Одной из основных целевых установок Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования Российской Федерации (ФГОС ООО) является готовность к непрерывному образованию и умение учиться. Чтобы человек вышел во взрослую жизнь с умением учиться

необходимо его целенаправленное формирование на протяжении всей школьной жизни. Массовая школа этому не учит: с 1 до 11 класса учащийся находится в исполнительской позиции: он получает задания от учителей и должен их выполнять. Оценка своей работы учащийся также получает от учителей. Кроме того, акцент на предметных результатах полностью вытесняет в сознании учителя универсальные учебные действия (УУД), которые, не подлежат внешней оценке: Всероссийские проверочные работы содержат только диагностику предметных результатов, а региональные проверочные работы, например, проводимые Московским центром качества образования (МЦКО), при диагностике метапредметных умений не оценивают регулятивные универсальные учебные действия, о чем свидетельствуют кодификаторы метапредметных умений диагностических работ, опубликованные на сайте МЦКО. Вместе с тем, именно регулятивные универсальные учебные действия являются важной основой умения учиться.

К регулятивным универсальным учебным действиям ФГОС ООО относит:

- умение самостоятельно определять цели своего обучения;
- умение самостоятельно планировать пути достижения целей;
- умение осуществлять контроль своей деятельности;
- умение оценивать правильность выполнения учебной задачи;
- владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности.

Перечень этих умений фактически описывает учащегося как субъекта образовательного процесса.

В современном образовании одним из эффективных способов выведения учащегося на позицию субъекта образовательного процесса считается персонализация: возможность для каждого учиться в своем темпе, выбирать уровень сложности и способ освоения содержания [Marzano, 2017, р. 6]. Реализация этого подхода требует серьезной трансформации образовательного процесса и новых педагогических инструментов.

Сегодня это в первую очередь цифровые инструменты, обеспечивающие доступ к информации, сбор и анализ данных об образовательном процессе, автоматизацию различных процессов и оперативную обратную связь. Могут ли они работать помимо предметных также и на метапредметные результаты (например, регулятивные УУД) и, более того, помочь в их оценке? Эти вопросы находятся в фокусе проводимого нами исследования.

Цель данного исследования – поиск эффективных способов и цифровых инструментов персонализации образовательного процесса в средних классах школы для формирования основ умения учиться и, в конечном итоге, учебной успешности.

Рассмотрим различные подходы к решению проблемы формирования умения учиться.

В развивающем обучении наибольший интерес представляют результаты лонгитюдного исследования, опубликованные Г.А. Цукерман и А.Л. Венгер

[Цукерман Г.А., Венгер А.Л., 2010]. В нем авторы описывают характеристики умения учиться, которое они определяют термином «учебная самостоятельность», давая ей следующее определение: «Умением учиться, или учебной самостоятельностью, мы называем способность человека (1) обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи и (2) находить недостающие знания и осваивать недостающие умения» [Цукерман Г.А., Венгер А.Л., 2010, с. 10]. Исследователи отмечают важные характеристики умения учиться: рефлексия, поисковая активность, возможность обходиться без посторонней помощи. Авторы утверждают, что умение учиться формируется средствами учебной деятельности. Наряду с этим исследователи указывают на исключительную важность поддержки детской инициативы. Сложность в реализации данного подхода в массовой школе состоит в том, что он, помимо изменения содержания образования требует другого уровня учительской культуры и высокой степени индивидуализации образовательного процесса.

В рамках реализации компетентностного подхода в образовании (competency based education) важнейшими элементами содержания образования становятся образовательные результаты. Это создает основу для обновления содержания, а также условия для формирования умения учиться, поскольку учащиеся получают ориентировку в конечных результатах обучения и весь образовательный процесс выстраивается в единой логике движения к цели. Следует отметить, что использовать компетентностный подход можно и, опираясь на исполнительскую позицию учащегося.

Считается, что субъектная позиция учащегося формируется при персонализированном обучении. Персонализированное обучение, согласно определению А.Ю. Уварова, – «это возможность учащегося выбирать содержание и способы предъявления результатов учебной работы и ее темп, исходя из индивидуальных особенностей и личных интересов, мотивов и целей» [Уваров А.Ю., 2018, с. 82]. Р. Марцано считает, что персонализированное обучение в интеграции с компетентностным подходом создает необходимые условия для формирования умения учиться [Marzano, 2017, p. 8].

Несмотря на то, что персонализированное обучение может быть реализовано и без цифровых инструментов, основным образовательным трендом является использование для его поддержки различных цифровых платформ. Наиболее массовым на сегодняшний день проектом реализации персонализированного компетентностного образования с использованием цифровой платформы является Summit Learning, целью которого является подготовка учащихся к поступлению и успешной учебе в университете, основой которого является умение учиться [Уваров А.Ю., 2018, с. 83–84].

Цифровая платформа, как инструмент персонализации, фиксирует данные о процессе учения каждого обучающегося, что позволяет обеспечить процессы мониторинга и обратной связи, а также применения учебной аналитики – методов измерения, хранения, анализа и представления данных об обучающихся и образовательной среде, с целью понимания и оптимизации

процессов учения и условий обучения [Learning Analytics, 2019, p. 1], что дает возможность конструировать показатели умения учиться и оценивать эффективность применяемых инструментов персонализированного подхода.

В рамках данной статьи термин умение учиться будет в дальнейшем использоваться для обозначения группы регулятивных универсальных учебных действий, сформулированных во ФГОС ООО.

Методология исследования

В качестве основного метода использована методология исследования действием (Action Research), в основе которого лежит исследование в процессе решения практических проблем [Kemmis, S., & McTaggart, R., 2014]. Выбор методологии связан с наличием реальной проблематики школьной жизни и необходимостью не академического, а практического результата исследований, проводимых командой педагогов-практиков Хорошколы. В качестве одного из основных этапов реализации данной методологии стала разработка нового содержания курса изучения физики, построенного на основе компетентностного подхода, использующего возможности цифровой платформы и ориентированного на реализацию персонализированного обучения.

В качестве целевых эффектов, планируемых данным исследованием, рассматриваются: персонализация обучения, умение учиться и учебная успешность.

Отдельной задачей исследования является разработка инструментов оценки умения учиться, опирающихся на аналитическую работу с данными, накапливаемыми на цифровой платформе – «цифрового следа» в терминологии разработчиков Национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [Проблемы и перспективы, 2019, с. 69]. При проектировании инструментария оценки использовались методы анализа и представления данных учебной аналитики [Learning analytics, 2019].

Также для оценки эффективности применяемых инструментов использовалась экспертная оценка результатов, основанная на наблюдении и анкетировании учащихся и опросах учителей.

Исследование проводилось с апреля 2018 года по апрель 2020 на выборке 79 учащихся 6–7 классов. В качестве базового учебного предмета была выбрана физика (7 классы) и ее пропедевтика в курсе «Естествознание» (6 классы). Основным инструментом персонализации образовательного процесса была цифровая платформа в двух вариантах: «Empower Learning» (созданная на основе педагогической концепции Р. Марцано) и «Школьная цифровая платформа» (разрабатываемая при поддержке фонда Сбербанка «Вклад в будущее»). Платформа использовалась как оболочка для авторского образовательного контента, разрабатываемого и апробируемого коллективом методистов и педагогов Хорошколы на основе педагогической концепции Хорошколы – персонализированного компетентностного образования («результативное образование» в терминологии академика А.Л. Семенова).

Разработка образовательного контента использовала методологию обратного дизайна [Understanding by design, 2005], на основе которого

разрабатывались задания констатирующего и формирующего оценивания, объединявшиеся в учебные (тематические) модули, внутри которых материал был интегрирован большими идеями – фундаментальными научными понятиями, концепциями и законами, сформулированными доступным языком (Big Idea).

Для оценки образовательных результатов применялся инструмент уровневых компетентностных шкал, разработанный Институтом Марцано [Marzano, 2017]. Описание образовательных результатов, упакованных в шкалы, было специально создано в рамках проводимого исследования и прошло экспертизу в Институте Марцано в 2018 году. При внедрении персонализированного подхода в преподавании Хорошкола отслеживались предметные и метапредметные результаты обучения.

Результаты исследования

1. Основной результат проведенного исследования – глубокая трансформация содержания курса в процессе цифровизации и переноса на цифровую платформу. В итоге двухлетней работы создан полноценный курс, который можно считать рабочей моделью ЦУМК – цифрового учебно-методического комплекса [Проблемы и перспективы, 2019, с. 65].

Изменения в структуре и содержании курса были заданы концепцией и самой структурой цифровой платформы Сбербанка, которая:

- задает компетентностную рамку переработки содержания (весь образовательный контент нанизывается на образовательные результаты, которые определяют структуру содержания и движения обучающегося);
- требует формулирования большой идеи в каждом учебном модуле и проблемного вопроса;
- определяет вариативность и возможность выбора заданий учащимся;
- обеспечивает ориентацию учащихся в самостоятельном движении к результатам обучения и прозрачность оценки образовательных результатов.

В связи с этим в содержании курса физики 7 класса (по сравнению с традиционным) произошли следующие изменения:

– Предметное содержание стандартной рабочей программы было сгруппировано в 9 учебных модулей, внутри которых весь учебный материал был интегрирован на основе больших идей.

– Для каждого из модулей был реализован обратный дизайн: сначала были сформулированы цели (образовательные результаты), после чего разработаны оценочные средства (проверочные работы) и только после этого отбирался и разрабатывался учебный материал. Все образовательные результаты по физике, перечисленные во ФГОС ООО, были распределены по учебным модулям, внутри каждого из которых была сделано ранжирование этих результатов по уровням когнитивной сложности, соответствующим уровням шкалы оценивания (начальный, базовый, нормативный, продвинутый; соответственно нумеруются: 1, 2, 3, 4). Для каждого учебного модуля разработана своя шкала оценивания образовательных результатов.

– Все задания создавались в привязке к соответствующим образовательным результатам: их выполнение должно обеспечивать формирование и оценку достижения этих результатов.

– В содержании курса появились межпредметные задания, нацеленные на формирование метапредметных умений.

– Была сделана инверсия учебного материала: основной его единицей стали задания, внутрь которых была интегрирована вся предметная информация.

– Формулировки всех заданий были сделаны в инструктивном, пошаговом ключе, допускающем полностью самостоятельное выполнение учащимся,

– Содержание предмета было пополнено большим количеством проблемных заданий открытого типа, предлагающих решение когнитивно сложных задач.

2. Вторым результатом проведенного исследования стало выявление параметров цифровой платформы, пригодных для аналитики, и оценки умения учиться. В результате проведенного теоретического сопоставительного анализа ключевых параметров персонализированного обучения и данных о процессе обучения на цифровой платформе был сконструирован ряд показателей, алгоритмов их расчета и визуализации для мониторинга предметных и метапредметных результатов и коррекции образовательного процесса.

Показатели, которые рассчитываются на основе данных, фиксируемых цифровой платформой:

Показатель результативности обучения (накопительная оценка предметных результатов): определяет результативность обучения – долю достигнутых учащимся результатов по отношению к запланированным. Алгоритм расчета по данным на цифровой платформе: суммируются достигнутые уровни по каждой шкале (модулю) для всех шкал за учебный период (уровень достижения зафиксирован на платформе – это показатель от 0 до 4). Полученная сумма делится на запланированный суммарный уровень достижения всех шкал за этот учебный период (как правило это нормативный уровень, имеющий номер 3). Данный показатель фактически является индикатором успешности освоения предмета.

Показатель темпа учения: разность по времени планового и фактического освоения учебных модулей (на уровне 3 шкалы оценивания). Алгоритм расчета: вычисляется разность плановой и фактической даты (отдельно для начала и для конца) каждого учебного модуля.

Показатель выбора: выполнение учащимся необязательных заданий. Алгоритм расчета: рассчитывается как отношение числа успешно выполненных учеником заданий к общему числу успешно выполненных заданий в каждом модуле.

Показатель осознанности учебного процесса: понимание учащимся образовательных целей, последовательности их достижения и критериев оценивания. Рассчитывается как доля выполнения обязательных заданий в каждом модуле.

Показатель учебной активности учащегося. Рассчитывается как отношение количества выполненных заданий к общему числу заданий в каждом модуле.

Показатель эффективности работы ученика: отношение числа успешно выполненных с первой попытки заданий к общему числу успешно выполненных заданий.

Показатель результативности обучения прошел полторалетний цикл апробации в Хорошколе и является в настоящий момент основой для выставления итоговой отметки. В качестве продолжения исследования планируется оценить его корреляцию с остальными показателями, апробация которых только началась.

3. Третьим результатом исследования стал набор разработанных и отобранных в результате пошаговой апробации инструментов персонализации и формирования умения учиться.

На первом шаге, при освоении и применении инструментов трансформации культуры школы в направлении персонализации (май 2018, 7-е классы), классные сообщества протестовали против освоения инструментов персонализированного обучения за счет времени на освоение предмета. Для учащихся был непривычен сам разговор о универсальных компетенциях. В результате пришлось уменьшить планируемый объем времени на целенаправленное формирование культуры сотрудничества в классе.

На следующем шаге (май–сентябрь 2018) происходила разработка инструментов оценивания образовательных результатов (шкал оценивания). Они должны были содержать распределенные по уровням когнитивной сложности все предметные результаты ФГОС. В первый год применения шкал оценивания выяснилось, что учащиеся плохо воспринимают текст образовательных целей и не используют его в своей учебе. В результате все образовательные результаты были сформулированы и на языке учащихся. Только после этого стало возможным использование заданий персонального планирования траектории изучения каждого модуля и рефлексивной самооценки достижения его результатов. В дополнение к этим инструментам формирования умения учиться в критерии оценивания итоговой работы была добавлена маркировка заданий проверочной работы в соответствии с теми образовательными результатами, которые оно проверяет. Применение этих инструментов привело к увеличению числа учащихся, выделяющих дополнительное время на освоение предмета (в том числе, приходящих на консультационные часы преподавателя).

В процессе освоения персонализированного обучения происходило изменение стратегий обучения: постепенная передача функции контроля от учителя к учащимся. Это обеспечивалось наличием необходимого учебного материала на цифровой платформе и понятностью для учащихся стандартных алгоритмов самостоятельной учебной работы. Для освоения этих алгоритмов специально создавались так называемые СОПы (Standart Operating Procedure) – визуализированные в виде схем последовательности действий учащегося, позволяющие работать над освоением содержания предмета с высокой

степенью самостоятельности (с минимальным обращением к учителю). Существенную роль в использовании платформы как инструмента оценки и накопления данных об обучении сыграли простые регламенты учебной работы: оценивается только та работа учащихся, которая выложена (документирована) на платформе; оценка работы учащихся происходит только на платформе.

Подводя итог, можно так сформулировать основные результаты проведенного исследования:

1. Разработана и прошла две апробации модель естественно-научного курса, адаптированного для смешанного обучения с использованием цифровой платформы;

2. Сконструированы показатели умения учиться, которые можно использовать для анализа данных, собираемых цифровой платформой (в том числе, для оценки метапредметных результатов);

3. Выявлены эффективные педагогические инструменты персонализации:

– цифровая платформа, в принцип работы которой заложен компетентностный подход;

– уровневые шкалы оценки, в которых образовательные результаты сформулированы на языке учащихся;

– краткосрочный персональный план учения в рамках модуля;

– рефлексивная самооценка с использованием шкал;

– наглядное представление последовательности освоения содержания предмета в виде цепочки модулей-разделов;

– представление базовой траектории – последовательности заданий внутри учебного модуля – в виде маршрута;

– визуализация (карты) прогресса учащихся для фиксации их продвижения;

– алгоритмы стандартных процессов (СОПы) – визуализированные в виде схем последовательности действий учащегося, позволяющие работать над освоением содержания предмета с высокой степенью самостоятельности.

4. Использование цифровой платформы облегчает переход школы на онлайн-обучение, как показал опыт этого года: Хорошкола начала реализовывать онлайн обучение с 16 марта 2020 (раньше других школы региона) практически по обычному расписанию и 100 % охватом учащихся. Формы учебной работы в условиях смешанного обучения были привычны для всех участников образовательного процесса.

Выводы и рекомендации:

1. Создание курса для цифровой платформы требует серьезных изменений в структуре и содержании обучения;

2. Использование цифровой платформы, основанной на компетентностном подходе, является эффективным инструментом формирования умения учиться;

3. Цифровой след, создаваемый учащимся на платформе, дает необходимые данные для оценки не только предметных результатов, но и метапредметных результатов, в первую очередь, умения учиться;

4. Возможности цифровой платформы существенно повышаются при использовании педагогом дополнительных педагогических инструментов и стратегий организации образовательного процесса, которые в перспективе могут быть интегрированы на платформу при использовании искусственного интеллекта;

5. Количественный рост наблюдаемых эффектов имеет достаточную протяженность во времени и опирается на постепенное формирование культуры учения и сотрудничества в классе и школе.

Литература

1. *Персонализированная модель образования: методическое пособие.* – М.: АНО «Платформа новой школы», 2019. – 36 с.

2. *Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-Китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект».* Москва, Россия, 26–27 сентября 2019 г. / А.Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан и др. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 155 с.

3. *Цукерман Г.А.; Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности.* – М.: ОИРО, 2010. – 432 с.

4. *Уваров А.Ю. На пути к цифровой трансформации школы.* – М.: Образование и Информатика, 2018. – 120 с.

5. *Kemmis, S., & McTaggart, R. The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research.* Singapore: Springer, 2014. – 200 p.

6. *Learning analytics in the classroom: translating learning analytics research for teachers/ edited by Jason M. Lodge, Jared Cooney Horvath, Linda Corrin.* NY: Routledge, 2019. – 294 p.

7. *Marzano, Robert J. A Handbook for Personalized Competency-Based Education: Ensure All Students Master Content by Designing and Implementing a PCBE System.* Bloomington: Solution Tree, 2017. – 240 p.

8. *Understanding by design / Grant Wiggins and Jay McTighe – Expanded 2nd Edition.* Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development, 2005. – 370 p.

УДК 1751

**Л.В. Лукаш, зам. директора по УВР
МБОУ «Средняя школа № 29»
г. Ульяновск, Россия**

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальность внедрения игровых технологий в преподавании русского языка. Представленный в работе материал, посвящён использованию игровых технологий в практике преподавания русского языка в школе в 5–11 классах. Он позволяет развивать познавательные навыки учащихся, делает учебный процесс разнообразным.

Ключевые слова: игра, игровые технологии, педагогическая игра.

GAME TECHNOLOGIES IN THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

***Abstract.** This article discusses the relevance of the introduction of game technologies in the teaching of the Russian language. The material presented in the work refers to the use of game technologies in the practice of teaching the Russian language in schools in grades 5–11. It allows you to develop cognitive skills of students, makes the learning process diverse.*

***Keywords:** game, game technology, pedagogical game.*

Сегодня применение новейших технологий в преподавании русского языка – это необходимость.

В практике проведения уроков русского языка игровые технологии используются уже давно.

Признак педагогической игры – чётко поставленная цель обучения и соответствующие ей педагогические результаты.

Функции игры: развивает познавательные интересы, коммуникативную и творческие способности, повышает самооценку и пр.

Игры, используемые на уроках русского языка можно разделить на несколько видов [4]: игровые задания, позволяющие отработать орфоэпические, лексико-фразеологические, орфографические и пунктуационные нормы.

Преподавание русского языка в МБОУ СШ № 29 ведётся по программе Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой и др. (5–9 классы). Преподавание русского языка в 10–11 классах ведётся по программе Н.Г. Гольцовой, И.В. Шамшина. Ниже представлены итоги успеваемости, средний балл, динамика среднего балла по русскому языку.

Итоги успеваемости по предмету (1 четверть)

Класс	Кол-во уч-ся	“5”	“4”	“3”	“2”	н/а	осв.	% качества	% успеваемости	СОУ
5	46	12	26	8				82,6	100,0	68,5
6	36	4	15	16	1			52,8	97,2	54,2
7	31	4	15	12				61,3	100,0	57,8
8	31	2	17	12				61,3	100,0	55,5
9	29	3	14	10	1	1		58,6	93,1	54,4
5–9 кл.	173	25	87	58	2	1		64,7	98,3	58,9

Итоги успеваемости по предмету (2 четверть)

Класс	Кол-во уч-ся	“5”	“4”	“3”	“2”	н/а	осв.	% качества	% успеваемости	СОУ
5	46	10	25	11				76,1	100,0	65,1
6	37	3	19	14		1		59,5	97,3	54,8
7	30	3	14	13				56,7	100,0	55,5
8	31	4	17	10				67,7	100,0	59,6
9	29	4	12	12		1		55,2	96,6	55,4
5–9 кл.	173	24	87	60		2		64,2	98,8	58,6

Итоги успеваемости по предмету (1 полугодие)

Класс	Кол-во уч-ся	“5”	“4”	“3”	“2”	н/а	осв.	% качества	% успеваемости	СОУ
10	17	4	13					100,0	100,0	72,5
11	13	8	5					100,0	100,0	86,2
10–11 кл.	30	12	18					100,0	100,0	78,4

Средний балл по предмету (1 четверть)

	2/Б	2/У	3/Б	3/У	4/Б	5/Б	5/У	6/Б	7/Б	7/У	8/Б	9/Б	9/У
Русский язык	3,77	3,5	3,73	4	3,71	4,09	4	3,61	3,72	4	3,68	3,65	4
Ср. балл по всем предметам	4,36	4,28	4,29	4,56	4,29	4,38	4,27	4,09	4,11	3,82	3,97	3,84	3,72

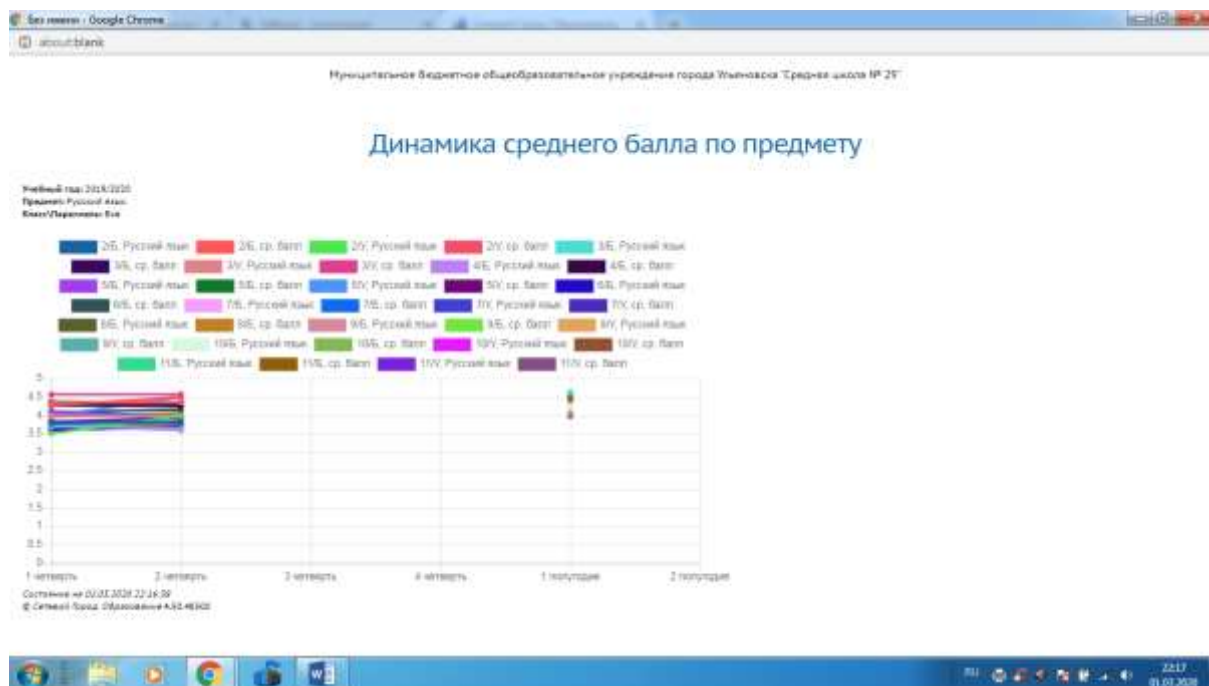
Средний балл по предмету (2 четверть)

	2/Б	2/У	3/Б	3/У	4/Б	5/Б	5/У	6/Б	7/Б	7/У	8/Б	9/Б	9/У
Русский язык	3,84	4	3,85	4	3,66	3,95	4,5	3,69	3,66	4	3,81	3,69	4
Ср. балл по всем предметам	4,35	4,5	4,35	4,56	4,25	4,33	4,3	4,16	3,97	3,94	4,06	3,83	3,61

Средний балл по предмету (1 полугодие)

	10/Б	10/У	11/Б	11/У
Русский язык	4,25	4	4,62	4
Ср. балл по всем предметам	4,07	4,25	4,43	4,53

Динамика среднего балла по предмету



9 учащихся с 5–11 классы находятся на индивидуальном обучении.

Для реализации познавательной и творческой активности школьника в МБОУ СШ № 29 в учебном процессе используются игровые технологии, дающие возможность повышать качество образования, более эффективно использовать учебное время.

Роль ударения может быть приравнена к той роли, которую играют фонемы. Слышать ударение в слове и произносить слова с правильным ударением – это после умения артикулировать звуки речи второе умение, без которого невозможна сама речь.

При изучении орфоэпии в средних и старших классах в качестве смысловозначительной роли ударения можно предложить учащимся следующие загадки.

1. Я травянистое растение
с цветком сиреневого цвета,
но переставьте ударение,
и превращаюсь я в конфету.
2. Я сборник карт; от ударения
зависят два моих значения:
захочешь – превращусь в название
блестящей, шелковистой ткани я.

Запоминанию правильного ударения в некоторых словах способствует отгадывание загадок с пропуском загаданного слова. Рифма предыдущей строки подсказывает правильное ударение.

Умение чувствовать ударение в слове можно развивать у детей с помощью отобранных слов (омографов), лексический смысл которых различается ударением, например: полки – полки, стрелки – стрелки, кружки –

кружки, мою – мою. Этот дидактический материал позволяет проводить одновременно и орфоэпические и орфографические упражнения.

Осознать лексическое значение слова оказывается трудным для учащихся в силу срастания слова в представлении говорящего с предметом, признаком или действием, которые оно называет.

Облегчит осмысление лексического значения слова введение понятия многозначности слова. Многозначность слова – важнейшее средство экономии словарного состава языка.

Задание. Какие лексические значения данных слов известны вам? О лексических значениях данных слов справься в толковом словаре.

Отслужить, лужа, людный, осторожный, лепить, отряд, линять, отрицательный, отпустить, лозунг, отрезок, любопытный.

Составьте предложения с любым существительным, прилагательным, глаголом, употребляя их в разных значениях.

Омонимы – одинаково звучащие, но совершенно различные по значению слова.

Загадки

1. Она и стойкость, и терпенье,

Из книги выписка, цитата,

При этом также отношение

Имеет к фотоаппарату.

2. Хоть всякий полуостров

Более меня раз во сто

Я водою, как и он,

Омываю с трёх сторон.

Задание (омографы)

Задача играющих – придумать наибольшее количество пар слов, смысл которых зависит от перемещения ударения. Например:

Пили – пили, руки- руки, ноги – ноги, замок – замок, ворот – ворот, дорога – дорога, дома – дома, жила-жила, плачу – плачу.

Кто лучше? (игра)

На карточках записаны пары омофонов: код – кот, род – рот, шефствовать-шествовать, старожил – сторожил, люд – лют, дог – док.

Задача учащихся составить предложения с данными словами.

Игры, загадки, задачи способствуют обогащению словарного запаса учащихся, вырабатывают умение быстро подобрать нужное слово, различать смысл сходных по звучанию слов, давать различным словам краткие, точные объяснения.

Логогрифы [1, с. 223]

1. На берегу морском

Я круглый год валяюсь;

Отнимешь мягкий знак-
И вверх я устремлюсь.
2. Пойди-ка в сад и погляди;
Я там цвету, благоухая.
Но с приставишь впереди –
И в небе я загромыхаю.
3. Я кость в боку, я часть скелета.
Прибавь в начале слово «это»
Так, как писали наши предки,-
И стану я металлом редким.

Подбор антонимов – фразеологизмов

Запиши антонимы – фразеологизмы к данным фразеологизмам:
коломенская верста, ни зги не видно, заваривать кашу, через час по чайной ложке, гладить по шерсти.

Материал для справок: хоть иголки собирай, единым духом, от горшка два вершка, расхлёбывать кашу, гладить против шерсти.

Орфографическими нормами называют правила написания слов. Школьникам предлагается следующее задание.

Прочитайте предложения. Можно ли сказать, что их написал грамотный человек? Почему? Запишите предложения с принятыми в русском языке орфографическими нормами.

«Противапаложный бери крики чирнеит. Адни рамашки таращят глаза, новот уже и рамашие нивидна».

Изучая тему «Причастие», можно предложить учащимся следующие упражнения.

Упражнение 1 [3, с. 67–68].

Придумай новые приключения Рассеянного! В каждой фразе должно быть причастие с трудным окончанием или суффиксом. Например (примеры тоже запишем):

Он опустил важное письмо в стоящую возле дома урну.

Спутал свой дом с домом, расположенным рядом.

Однажды не заметил, что его дверь сломана. Долго пытался запереть сломанную дверь.

Поехал на работу на автобусе, идущем в обратную сторону.

Встретился в коридоре с работающим с ним в одной комнате коллегой и не узнал его.

Искал везде оторванную от плаща пуговицу, которую держал в руке.

Проходя мимо магазина одежды, каждый раз приветливо здоровался с выставленным у дверей манекеном.

Упражнение 2 [3, с. 68].

Продолжите предложения этого рассказа, употребляя причастия с трудными окончаниями (в творительном и предложном падежах мужского рода, винительном падеже женского рода); причастия с суффиксами -анн(-ан), -енн(-ен-).

Решили мы устроить большой поход по незнакомой местности.

Увидели тропинку, ...

Пошли по ней и вскоре очутились в ...

Еле выбрались и решили двигаться по дороге, идущей рядом с ...

Дорога была тяжёлая, мы быстро выбились из сил. Нам казалось, что мы ушли далеко от нашего посёлка. Мы очень удивились, когда увидели, что оказались рядом с ...

При изучении темы «Наречие» можно предложить школьникам задание творческого характера.

Упражнение 1.

Нужно продолжить начало каждой фразы, включив наречия слева, справа, налево, направо, вперёд, назад и т. п. и соблюдая рифму.

Веселей давай иди, (ждёт привал нас впереди; ключ холодный впереди...).

Если будет дождь и град,...

Долго мы искали брод, ...

Изучая суффиксы существительных и прилагательных, можно использовать следующие задания.

1. Написать слова с суффиксом -ик, соблюдая рифму: мальчик, ...

2. То же с суффиксом -ек: цветочек, ...

3. То же с суффиксом -от: доброта, ...

Кто за 5 минут придумает и запишет больше прилагательных с суффиксами -чив-, -лив-? А с суффиксами -енн-, -онн-? -ан-, -ян-?

На уроке по теме «Местоимение» уместно предложить ученикам продолжить данные предложения, включив неопределённые и отрицательные местоимения, но так, чтобы вторая часть рифмовалась с первой. Например:

Дома много есть работы, (пусть ее бы сделал кто-то; не хочу работать что-то).

Ты ещё со мной побудь, (расскажи мне что-нибудь; смастерим мы что-нибудь).

Про меня ты не забудь, ...

У меня одна забота, ...

Я не знаю почему, ...

Я скажу вам про него: ...

2. К этим словосочетаниям подберите такие, в которых данные отрицательные местоимения употреблялись бы с предлогами. Например:

Не скажу никому, (не пойду ни к кому).

Не зову никого, ...

Не увлёкся ничем, ...

Изучая краткие прилагательные, на доске записываются полные прилагательные с основой на шипящую: рыжий, пригожий, верблюжий, бесстыжий, медвежий, чернокожий, телячий, колючий, горячий, блестящий, пропащий, шипучий, жгучий, ребячий. Нужно образовать, где это можно, краткие прилагательные, составить предложения.

При изучении темы «Числительные» используются задачки-шутки, задания творческого характера.

Задача-шутка

Представьте себе, что вы капитан...

Корабль идёт со скоростью пятнадцать миль в час. От одного порта до другого он должен пройти девяносто миль. Однако корабль наткнулся на необитаемый остров, которого не было на карте. Капитан решил исследовать остров. Экипаж корабля задержался на острове на семь часов.

Сколько лет капитану?

Поиграем!

Добавьте существительные, соблюдая рифму:

Сто пятьдесят весёлых (щенят, ...).

Триста сорок (поговорок, ...).

3. Мы – для пильщика подставка,

мы – для кучера сидение.

Но попробуй-ка, поставь-ка

нам другое ударение –

осторожней будешь с нами:

забодаем мы рогами!

Поиграем!

Составим сами интересный рассказик из 6–7 предложений, включив в него слова с безударными гласными; произносимыми согласными; безударными окончаниями существительных в родительном, дательном и предложных падежах; глаголами с -тся и -ться; отрицательными и неопределёнными местоимениями. Например:

Случай в лагере

Разрешили нам поздно вечером на рыбалку отправиться. Мы долго собирались, раздумывали, как одеться, как бы чего-нибудь не забыть. Кажется, ничего не забыли. Плащи и шерстяные носки в рюкзаках, бутерброды в сумке. Даже термосы с горячим чаем захватили. Двинулись к речке. А когда дошли до речки, спохватились: удочки забыли!

Решение пунктуационных задач начинается с грамматического анализа, а интонационный анализ предложения является заключительным этапом.

Задача

Решите пунктуационную задачи в следующем тексте. Запишите его, оформляя красную строку, границы предложений, расставляя знаки препинания [5, с. 64].

Дорогие ребята, повторяя пунктуацию мы с вами вспоминаем изученное ранее и узнаём новое, читая этот текст вы убеждаетесь как помогли бы вам в работе знаки препинания что же мы знаем о них знаки препинания, расставленные по правилам помогают точнее разобраться в написанном быстрее понять текст прочитав его с нужной интонацией помогают они и пишущему точно передать свои мысли и чувства сделать высказывания более выразительными и доступными, таким образом, знаки препинания наши помощники будем же относиться к ним очень внимательно.

Таким образом, использование игровых технологий имеет большое значение для осознанного глубокого усвоения темы.

Литература

1. Арсирий А.Т., Дмитриев Г.М. *Материалы по занимательной грамматике русского языка. Часть 1.* – М.: Учебно-педагогическое издательство, 1963. – 240 с.
2. Горбунова Е.В. *Игра как средство активизации интереса школьников к изучению русского языка.* [Электронный ресурс]. <https://cyberleninka.ru/article/n/igra-kak-sredstvo-aktivizatsii-interesa-shkolnikov-k-izucheniyu-russkogo-yazyka/viewer>
3. Клецицкая И.Я. *Весёлые горошины: Сборник текстов для комментированного письма и диктантов. 2–7 классы.* – М.: Новая школа, 1996. – 80 с.
4. Макарова О.А., Амбушева Т.М., Виноградова К.Е. *Игровые технологии на уроках русского языка. 5–9 классы. Игры со словами, разработки уроков.* ФГОС. [Электронный ресурс].
5. https://www.labyrinth.ru/books/685395/point/gm/?point=gg19&gclid=Cj0KCQiA4sJyBRC5ARIsAEHsELEQu6WyXb0GfH7J6QKxLRWeMhppJZVcwIWmWbGLLfdVhTr0pNCICHQaAlmaEALw_wcB
6. *Сборник задач и упражнений по русскому языку: проб. учеб. пособие для 7 кл. сред. шк.* / С.Н. Пименова, А.П. Еремеева, А.Ю. Купалова и др.; Под ред. С.Н. Пименовой, Б.И. Фоминых. – М.: Просвещение, 1989. – 128 с.

УДК 378.4

**О.О. Мартыненко, к. х. н., директор Школы педагогики,
С.А. Алексеев, зам. директора Школы педагогики по развитию
М.С. Назаров, к. ф. н., доцент
Е.В. Соболева, к. б. н., доцент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия**

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. *Профессиональная мотивация и заинтересованность педагога в образовательных результатах обучающихся – есть ключевой ресурс, позволяющий общеобразовательным организациям минимизировать существующее неравенство образовательных возможностей для представителей разных социальных групп. В связи с этим одной из важных проблем профессиональной подготовки будущих учителей становится формирование мотивации профессиональной деятельности педагога как фактора, обеспечивающего равенство образовательных возможностей для обучающихся из разных социальных групп.*

В статье на основе результатов эмпирических исследований разных лет анализируются изменения, которые произошли в профессиональной мотивации студентов после вхождения в 2011 году Уссурийского государственного педагогического института в состав Дальневосточного федерального университета (ДВФУ) как Школы педагогики.

Для сбора первичной эмпирической информации проводился анкетный опрос. В исследовании 2010 года использовалась стратифицированная модель выборки, её объём составил 200 студентов первого и выпускного курсов, обучающихся по педагогическим специальностям. В 2019 году применялся метод сплошного опроса.

Использование одних и тех же измерительных инструментов позволило провести сравнительный анализ профессиональной мотивации студенческой молодежи в разные периоды. Выявленные положительные изменения в динамике показателей «мотивация профессиональной деятельности» и «удовлетворенность от профессии “учитель”» были интерпретированы в контексте влияния социально-экономического статуса семьи на образовательное неравенство.

Данные, полученные в ходе сравнительного анализа двух исследований, являются основанием для реализации в Школе педагогики ДВФУ модели исследовательского образования для студентов, обучающихся по направлению «Образование и педагогические науки». Студент, освоивший необходимые исследовательские процедуры, будет готов применять их в учебно-воспитательном процессе при работе педагогом. Приобщение школьников к исследовательской деятельности будет способствовать интеллектуальному развитию учеников и повышать шансы успешной карьеры в экономике знаний для школьников из менее социально привилегированных семей.

Ключевые слова: образовательное неравенство, профессиональная мотивация, образовательные результаты, высшее педагогическое образование

*O.O. Martynenko, Ph.D.,
S.A. Alekseev, Deputy Director of Development of the School of Education
M.S. Nazarov, Ph.D., Associate professor
E.V. Soboleva, Ph.D. Associate professor
Far Eastern Federal University,
Vladivostok, Russia*

EDUCATIONAL INEQUALITY AND PROFESSIONAL MOTIVATION OF A FUTURE TEACHER

Abstract. *The professional motivation and interest of the teacher in the students' educational results are the key resources that allow educational institutions to minimize the existing inequality of educational opportunities for members of different social groups. On this point, one of the important issues of professional training of future teachers is the formation of motivation for their professional activity regarded as a factor that ensures the equality of educational opportunities for students from different social groups.*

Based on the results of empirical studies of different years, the article analyzes the changes that occurred in the professional motivation of students after the Ussuriysk State Pedagogical Institute joined the Far Eastern Federal University (FEFU) in 2011 as the School of Education.

A questionnaire-based survey was conducted to collect primary empirical information. In the 2010 research, a stratified sample model was used; its size was 200 of first-year and graduate students enrolled in education studies. In 2019, the continuous survey method was used.

The use of the same measuring instruments made it possible to conduct a comparative analysis of the professional motivation of students in different periods. The revealed positive changes in the dynamics of the indicators "motivation for professional activity" and "satisfaction with the profession of a teacher" were interpreted in the context of the influence of the family socioeconomic status on educational inequality.

The data obtained during the comparative analysis of the two studies are the basis for the implementation of the model of research education for students enrolled in the field of "Education and Pedagogical Sciences" at the FEFU School of Education. A student who has mastered the required research processes is ready to use them in the educational process when working as a teacher. The inclusion of students in research will contribute to the intellectual development of students and increase the chances of a successful career in the knowledge economy for students from less socially privileged families.

Keywords: *educational inequality, professional motivation, educational results, higher pedagogical education*

Введение

Современная общественная наука исходит из признания институциональной природы социального неравенства и рассматривает его проявления как особого рода метрики, позволяющие осуществлять

стратификационный анализ общества во всей его структурной сложности. Это справедливо и для образовательного неравенства, которое, с одной стороны, является одним из таких измерений, а с другой, позволяет рассматривать образование как социальный институт, через который это неравенство воспроизводится.

Сегодня накоплен определённый объем [6] теоретических и эмпирических исследований образовательного неравенства, порождаемого социально-экономическим контекстом образовательного процесса и тем культурным капиталом, которым обладают конкретные семьи. Тем не менее, актуальность научных исследований такого рода сохраняется, так как появление новых видов социальных рисков ставит перед обществом и новый тип задач. Такие задачи носят преимущественно превентивный характер и ориентирует не столько на компенсацию уже существующих негативных последствий, сколько на анализ и прогноз возможных, вероятностных.

Поэтому, исследовательский фокус должен сместиться в сторону анализа тех условий, при которых образовательная дифференциация становится избыточной [3] и превращается из фактора, который должен обеспечить развитие личности в свою противоположность. Такая исследовательская позиция задает прикладной характер научным исследованиям и, тем самым, позволяет сосредоточиться на анализе рисков, которые, возникают в результате некоторых управленческих решений в области управления образованием и проявляют себя форме нежелательных побочных эффектов. Без учёта этого обстоятельства теряется контроль над управлением образовательным неравенством. В результате из способствующего интеграционным процессам в обществе фактора образовательная дифференциация приводит к усилению социального расслоения и становится одним из источников социальных проблем.

Анализ образовательного неравенства в РФ, возникающего под влиянием социально-экономического неравенства семей обучающихся, показывает, что переход обучающихся после 9-го класса является наиболее значимым для обеспечения социальной справедливости: среди 9-классников, перешедших в 10-й класс, около 80 % впоследствии поступят в вузы. Среди ушедших в техникумы и колледжи таких будет значительно меньше: около 35 %. Отмечается, что эта самая ранняя точка ветвления оказывается и самой значимой [1] для определения жизненной траектории подростков из семей с низким социально-экономическим статусом.

Реализация учебного процесса в дистанционной форме будет только усиливать эту тенденцию. Как показывают исследования, проведенные Общероссийским народным фронтом (ОНФ) [7], готовность учеников к дистанционному обучению оценивается в среднем в 2,46 баллов из пяти. Однако семьи, обладающие существенными различиями в социально-экономических статусах, будут обладать и разными возможностями по решению трудностей, возникающих при организации учебного процесса внутри семьи в режиме «удаленки». Эти возможности имеют не только финансово-экономический характер. Как показывают исследования [9] важную роль играет

культурный капитал. Родители, чей культурный капитал оценивается как высокий (в отличие от родителей, не обладающих таковым) склонны рассматривать образование как совместное с учителями предприятие. Для этой категории семей модель взаимодействия «родители – ученики – учителя» часто является повседневной практикой, а в новых условиях не потеряет свое основное качество – вовлеченность родителей в учебный процесс – даже перемещаясь в виртуальное пространство.

Поэтому в условиях дистанционного обучения родители, обладающие более высоким культурным капиталом, будут лучше организовывать внешкольную деятельность детей, контролировать посещения занятий в онлайн-режиме и выполнение домашних заданий (в соответствии с метаанализом Дж. Хэтти [2] величина влияния этих факторов оценивается высоко и лежит в диапазоне 0,51–0,57). Таким образом, ученики из таких семей получают преимущества в отличие от детей с другими социально-экономическими и культурными возможностями. Как следствие, возникает ситуация усиления образовательного неравенства, еще больше снижающего шансы карьеры в экономике знаний для школьников из менее социально привилегированных семей.

Перевод общеобразовательных систем в дистанционный формат выявил недостаточную готовность последних к переводу образовательных процессов на «онлайн-рельсы». Как показывают исследования ОНФ порядка 80 % учителей столкнулись с проблемами при переходе на дистанционное обучение. В перечень этих трудностей вошли технические проблемы в школах, недостаток опыта работы в интернете и отсутствие в необходимых объемах методической поддержки по организации учебного процесса в дистанционной форме. В целом, готовность школы и учителей по оценкам ОНФ оценивается в среднем в 2,78 баллов из пяти.

Перевод общеобразовательных организаций в дистанционный режим позволяет по-новому взглянуть на такую характеристику как мотивация учителя. Работа в дистанционном формате становится вызовом для учителей, требует от них умения критически взглянуть на учебный процесс и быть готовыми к необходимости развивать свои педагогические навыки. Мотивация учителя становится критически важной в условиях, когда педагогическая деятельность становится максимально прозрачной для родителей, в том числе и для тех, кто захочет оценить качество учебного процесса. Переориентирование учителей на современные формы работы и расширение их профессионального кругозора будут особо значимы для школьников из социально неблагополучных слоев общества, в обучении которых учителя и школа играют более важную роль [4].

В научной литературе выявлено существенное влияние мотивации педагога на образовательные результаты обучающихся [5]. Таким образом, мотивация педагога, и как следствие, его заинтересованность в образовательных результатах ученика – есть ключевой ресурс, позволяющий общеобразовательным организациям (в том числе и в дистанционном режиме при наличии у семей технических средств) обеспечить равенство

образовательных возможностей для представителей разных социальных групп в рамках одного учебного класса, одного урока.

В связи с этим одной из важных проблем профессиональной подготовки будущих учителей является проблема формирования мотивации профессиональной деятельности как фактора, обеспечивающего равенство образовательных возможностей для обучающихся из разных социальных групп.

Методологические основания. Цель исследования: проследить динамику в профессиональной мотивации у студентов Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (ДВФУ), обучающихся по направлению «Педагогическое образование» и выявить дефициты в профессиональной подготовке студентов. Эмпирическую основу исследования составляют данные, полученные в 2010 году и 2019 году. Выбор дат исследования не является случайным: в 2011 году Уссурийский государственный педагогический институт (УГПИ) вошел в состав Дальневосточного федерального университета как Школа педагогики. Это позволило сузить эмпирическую рамку исследования и ограничиться изучением тех изменений, которые произошли в профессиональной мотивации студенческого контингента разных лет. Использование одних и тех же измерительных инструментов позволяет проследить наличие этих изменений.

Исследование исходило из гипотезы о положительных изменениях в профессиональной мотивации и удовлетворенности от профессии «учитель» студентов Школы педагогики ДВФУ по сравнению со студентами УГПИ. Подтверждение этой гипотезы позволило бы говорить об эффективности управленческих решений, направленных на реализацию программы развития ДВФУ на 2010–2019 годы в части «привлечения абитуриентов, имеющих высокий балл при сдаче единого государственного экзамена, победителей олимпиад из дальневосточного федерального округа, других регионов России и иностранных студентов» на такое направление как «Образование и педагогические науки» [8].

Основу второй гипотезы составляло предположение о дифференциации студентов Школы Педагогики ДВФУ по критерию «дефициты профессиональной подготовки».

В исследовании для оценки состояния профессиональной мотивации студентов использовался показатель «профессиональная мотивация будущих учителей» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана). Так как мотивация педагога содержательно связана с удовлетворенностью педагогической профессией, то по методике А.А. Реана рассчитывался показатель «удовлетворенность выбранной профессией “учитель”». Дополнительно рассчитывались: суммарное значение результатов ЕГЭ и профессиональные дефициты студентов.

Для проверки гипотез использовался широкий спектр статистических методов: анализ одномерных и двумерных (таблицы сопряженности) частотных распределений, расчет показателей центров распределения, однофакторный дисперсионный анализ и др. Расчеты проводились при помощи пакета статистического анализа SPSS.

Результаты исследования.

Методика оценки мотивации профессиональной деятельности выстроена на анализе соотношений трех видов мотивации: внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ). К наилучшим (оптимальным) соотношениям трех видов мотивации следует отнести два типа: (1) ВМ > ВПМ > ВОМ или (2) ВМ = ВПМ > ВОМ.

В сравниваемых исследованиях для студентов выпускных курсов были зафиксированы разные типы соотношений видов профессиональной мотивации. В 2010 году был зафиксирован неоптимальный тип ((ВМ)3,5 < (ВПМ)3,6 > (ВОМ)3,1)), тогда как в 2019 году – первый оптимальный тип: (ВМ)3,7 > (ВПМ)3,3 > (ВОМ)2,2.

Аналогичная картина наблюдается и для первых курсов разных лет исследования: зафиксирован неоптимальный тип соотношения видов профессиональной мотивации у студентов в исследовании 2010 года ((ВМ)3,3 < (ВПМ)3,4 > (ВОМ)3,0)) и первый оптимальный тип в 2019 году: (ВМ)3,4 > (ВПМ)2,7 > (ВОМ)1,8.

Результаты измерения удовлетворенности выбранной профессией «учитель» показал, что у студентов первого курса 2010 года среднее значение составило 2,8 баллов. Для студентов первого курса 2019 года этот показатель составил 3,5 балла. Проведенный однофакторный дисперсионный анализ показал, что различия в показателях удовлетворенности у студентов первых курсов 2010 и 2019 гг. носят статистически значимый характер (уровень значимости $p < 0,05$).

Анализ данного показателя у студентов выпускных курсов разных лет показывает схожую динамику: в 2010 году он составил для пятого курса 2,6, а в 2019 – 3,3. Различия в показателях удовлетворенности также носят статистически значимый характер.

Изменилась доля студентов, которые продемонстрировали уровень удовлетворенности выше среднего (3,6 баллов и выше). Среди студентов первого курса 2019 года доля с уровнем удовлетворенности выше среднего составила 53,3 % против 19,4 % в 2010 году. В 2019 году доля студентов пятого курса, показавших уровень удовлетворенности больше 3,6 баллов, составила 45,6 %, тогда как в 2010 году всего 15,7 % опрошенных студентов продемонстрировали уровень удовлетворенности выше среднего.

Таким образом сравнительный анализ результатов двух исследований, проведенных в 2010 и 2019 годах, выявил значительные изменения двух показателей: «мотивация профессиональной деятельности» и «удовлетворенность от профессии “учитель”».

1. По такому показателю как «мотивация профессиональной деятельности» студенты Школы педагогики ДВФУ первого и выпускного курсов (2019 г.) в лучшую сторону отличаются от студентов соответствующих курсов УГПИ (2010 г.). Для студентов в исследовании 2019 года такие мотивы как удовлетворенность самим процессом преподавания и результатами труда, и возможность самореализации в педагогической деятельности более значимы,

чем денежный заработок и стремление к продвижению по работе. Для студентов «образца» 2011 года зафиксирована обратная ситуация.

2. Положительные изменения наблюдаются и в таком показателе как «удовлетворенность от профессии “учитель”». Увеличилась доля тех студентов-первокурсников, которые продемонстрировали уровень удовлетворенности выше среднего: 53,3 % студентов-первокурсников в 2019 против 19,4 % в 2010 году; у студентов выпускных курсов этот показатель поднялся с 15,7 % в 2010 году до 45,6 % в 2019 году.

3. Проведенный анализ показал, что для группы студентов Школы педагогики ДВФУ с низким уровнем удовлетворенности (в диапазоне от 1 до 2,5 баллов включительно) доля тех, кто выделил мотив поступления «в Школе педагогики хорошо обучают профессии “учитель”» составил 7,1 %. Суммарное значение такого показателя как ЕГЭ составило 192 балла по сумме трёх экзаменов. Тем не менее, для этой группы студентов зафиксирован первый оптимальный тип соотношений видов профессиональной мотивации.

4. С ростом уровня удовлетворенности (в диапазоне от 2,6 до 4 баллов) растет и доля тех (33,0 %), кто выделил мотив «в Школе педагогики хорошо обучают профессии “учитель”» среди других. Растет и значение ЕГЭ, которое для этой группы составила 195 баллов. Для этой группы также характерен первый оптимальный тип соотношений видов профессиональной мотивации.

5. Статистически значимые различия в показателях ЕГЭ фиксируются между группой с низкой удовлетворенностью и той группой студентов первого курса, у которых показатель удовлетворенности больше 4 баллов. Среднее значение ЕГЭ для этой группы студентов достигает 204 балла. Проведенный сравнительный анализ с использованием критерия Манна-Уитни показывает статистическую значимость этих различий ($p=0,043$). Кроме этого, в этой группе высока доля студентов (61,5 %), которые отметили мотив «в Школе педагогики хорошо обучают профессии “учитель”». Для этой группы характерен первый оптимальный тип соотношений видов профессиональной мотивации.

Таким образом, гипотеза о положительных изменениях в профессиональной мотивации и удовлетворенности от профессии «учитель» студентов Школы педагогики ДВФУ в 2019 году по сравнению со студентами УГПИ в 2010 году получает эмпирическое подтверждение. Это позволяет говорить об эффективности управленческих решений, направленных на привлечение «высокобалльных» абитуриентов с высокой мотивацией на будущую профессиональную деятельность для направления «Образование и педагогические науки». Мотивация педагога, а значит и его заинтересованность в образовательных результатах ученика, готовность на практике применять все многообразие содержания образования, форм и методов обучения с учетом индивидуальных и социальных возможностей учащегося позволит снизить влияние социально-экономического статуса семьи на академическую успешность обучающихся и создаст им условия для самореализации.

Основу для проверки второй гипотезы о дифференциации студентов Школы Педагогики ДВФУ по критерию «дефициты профессиональной подготовки» составили ответы студентов выпускных курсов на вопрос «оцените, каких знаний, умений и навыков Вам не хватало во время педагогической практики». Для получения более контрастной картины и понимания того, что студенты по-разному готовы к педагогической деятельности был использован показатель удовлетворенности от профессии «учитель». В результате стало возможным выявленные дефициты разбить на две группы.

Первая группа включала в себя дефициты, по которым разница между группой с низким уровнем удовлетворенности и группой, чья удовлетворенность оценивалась в 4 балла и выше лежала в диапазоне от 0 до 5,5 процентных пункта. Сюда вошли: «навыки работы с учащимися, имеющими проблемы в поведении», «знания требований федерального государственного образовательного стандарта», «методы индивидуального обучения детей (для детей с учебными проблемами)», «методика обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)», «знания разнообразных методов оценивания обучающихся и владение оценочными инструментами». Перечисленные проблемы являются общими для всех студентов выпускных курсов Школы педагогики ДВФУ.

Во вторую группу вошли те дефициты, по которым разница между группами начиналась с 11 процентных пунктов. Это: «умение организовать работу на уроке и контролировать поведение обучающихся», «методика обучения одаренных обучающихся», «знания в основной предметной области (областях)», «владение современными методами преподавания своего предмета», «навыки взаимодействия с семьями обучающихся», «навыки в области компьютерных и информационных технологий применительно к работе учителя».

Кроме «навыков взаимодействия с семьями обучающихся», в остальных случаях дефициты в большей степени проявлены у студентов с низким уровнем удовлетворенности (в диапазоне от 1 до 2,5 баллов включительно). Что касается «навыков взаимодействия с семьями обучающихся», то объяснить такое расхождение можно следующим образом. Дополнительный анализ показал, что 54,5 % студентов из группы с низкой удовлетворенностью отметили, что им данное знание на практике не пригодилось. Это объясняется тем, что во время практики эти студенты в меньшей степени сталкивались с необходимостью взаимодействовать с родителями. Что касается студентов с высокой удовлетворенностью (больше 4 баллов), то доля ответивших, что знания в этой области не потребовались составила 28 %.

Таким образом, приведенные данные подтверждают сформулированную гипотезу о дифференциации студентов по критерию «дефициты профессиональной подготовки».

Дискуссионные вопросы.

Проведенный анализ показывает, что проводимая политика ДВФУ на привлечение выпускников школ, осознающих свои образовательно-

профессиональные траектории, дает положительные результаты. С другой стороны, становится понятным, что два гипотетических студента, обладающих оптимальным мотивационным комплексом, но с различным уровнем удовлетворенности от выбранной профессией «учитель», попав в одну общеобразовательную организацию, качественно по-разному будут осуществлять взаимодействие с родителями, организовывать работу на уроке, контролировать поведение обучающихся, обучать детей с особыми образовательными потребностями и демонстрировать владение современными методами преподавания своего предмета.

В контексте рассматриваемого неравенства это будет означать следующее: студент, обладающий более высоким уровнем удовлетворенности, через свое педагогическое мастерство будет стремиться снимать разницу в образовательных возможностях для учеников из семей с разным социально-экономическим статусом. Что касается другого случая, то здесь возникает риск усиления социального неравенства. Подобная ситуация говорит об образовании как о социальном институте, через который это неравенство воспроизводится. Тогда закономерен вопрос, какая модель профессиональной подготовки студентов, обучающихся по направлению «Образование и педагогические науки» будет оптимальной, чтобы минимизировать это неравенство и исключить его социально опасные формы?

В заключении хочется отметить, что реализация модели исследовательского образования в профессиональной подготовке будущих учителей позволит свести эти риски к минимуму. Основу такой модели должна составлять особая направленность учебного процесса Школы педагогики на формирование исследовательской компетенции у студентов, обучающихся по направлению «Образование и педагогические науки». Студент, освоивший необходимые исследовательские процедуры, будет готов их применять в учебно-воспитательном при работе педагогом. Приобщение школьников к исследовательской деятельности будет способствовать интеллектуальному развитию учеников и повышать шансы карьеры в экономике знаний для школьников из менее социально привилегированных семей. Опираясь на научно-исследовательский потенциал федерального университета, Школа педагогики имеет реальные шансы для осуществления своего замысла.

Литература

1. Бессуднов А.Р., Куракин Д.Ю., Малик В.М. Как возник и что скрывает миф о всеобщем высшем образовании // *Вопросы образования*. – 2017. – № 3. – С. 83–109.
2. Борисенко Н.А. Барометр влияния», или Какие факторы оказывают наибольшее воздействие на обучение. Рецензия на книгу: Джон Хэтти «Видимое обучение» // *Вопросы образования*. – 2018. – № 1. – С. 257–265.
3. Горшков М.К. Общественные неравенства как объект социологического анализа // *Семейная психология и семейная терапия*. – 2014. – № 7. – С. 20–31.
4. Капуза А.В., Керша Ю.Д., Захаров А.Б., Хавенсон Т.Е. Образовательные результаты и социальное неравенство в России // *Вопросы образования*. – 2017. – № 4. – С. 10–35.
5. Кальяр М.Н., Ахмад Б., Кальяр Х. Влияет ли мотивация учителя на мотивацию учащегося. Опосредующая роль профессионального поведения педагога // *Вопросы образования*. – 2018. – № 3. – С. 91–119.

6. Осипов А.М., Матвеева А.Н. Институциональные барьеры и механизмы доступности образования: концепция и региональная динамика // Социологические исследования. – 2015. – № 7. – С. 37–48.

7. Учителя столкнулись с проблемами дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Вести образования. – URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/4/7/analytics/12378-uchitelya_stolknulis_s_problekami_distantsionnogo_obucheniya – № гос. регистрации 77-69792 (дата обращения: 07.04.2020).

8. Распоряжение Правительства РФ от 17 октября 2010 г. № 2300-р О программе развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Дальневосточный федеральный университет» на 2010 – 2019 гг. (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // ЭПС «Система ГАРАНТ». URL: <https://base.garant.ru/6747010/>– № гос. регистрации ФС77-58365 (дата обращения: 07.04.2020).

9. Шпаковская Л.Л. Образовательные притязания родителей как механизм воспроизводства социального неравенства // Журнал исследований социальной политики. – 2015. – Т. 13 – № 2. – С. 211–224.

УДК 378.147

**О.Н. Мачехина, к. п. н.,
ведущий эксперт Московского центра развития
кадрового потенциала образования.
г. Москва, Россия**

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ДИДАКТИКИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация: в статье дана характеристика современного состояния дидактики средней школы и рассмотрена её прогностическая модель в условиях глобализации. Предполагается, что современный прогнозируемый образ глобализованного образования способен «поглотить» современную дидактику, но, возможно, будут сформированы такие образовательные практики, которые потребуют её существенных трансформаций. Это может вызвать существенные затруднения в организации преподавания в средней школе как у опытных учителей, так и, в особенности, у молодых и у будущих педагогов.

Ключевые слова: образование, дидактика, обучение, преподавание, глобализация, средняя школа, тенденции, перспективы.

**O.N. Machekhina, PhD, Leading expert
Moscow Center human resource evolution of education sphere
Moscow, Russia**

Abstract. The article describes the current state of secondary school didactics and considers its prognostic model in the context of globalization. It is assumed that the modern predicted image of globalized education is able to “absorb” modern didactics, but, perhaps, educational practices will be formed that require its significant transformations. It can cause significant difficulties in the organization of teaching in secondary school both among experienced teachers, and, especially, among young teachers and future teachers.

Keywords: education, didactics, teaching, globalization, secondary school, tendencies, perspectives.

В настоящее время исследования в направлении прогнозирования перспектив развития дидактики средней общеобразовательной школы ведутся

в целом ряде крупных мировых центров теоретического и прикладного развития педагогики и дидактики, причем последней как в теоретическом – наука об обучении (научении), так и в прикладном – совокупность практик обучения. В первую очередь, среди таких центров следует назвать Институт стратегии развития образования Российской академии образования. Среди актуальных направлений исследований, проводимых там, могут быть названы анализ стратегии развития образования как предмета междисциплинарного исследования [2], инновационные процессы в образовании в целом [7], вызовы освоения инновационных образовательных практик [3] и ряд других частных проблем [6; 1; 4; 8; 5].

В свою очередь, среди зарубежных центров, специалисты которых интенсивно исследуют вопросы развития дидактики, канадские специалисты университета Квинса, провинции Онтарио. Здесь привлекают к себе внимание такие направления исследований как, например, общие вопросы глобализации обучения, поиск места учащегося в новом глобализированном мире, формирование так называемого глобального гражданства, формирование образа глобализированного учителя и глобализированного ученика.[16; 17; 18; 10; 12; 11]

Наконец, наиболее интенсивно инновационную дидактику на практике внедряют сегодня в США, где она апробируется на базе инновационной всемирной школы Avenues, обобщение опыта которой ведется по следующим направлениям: глобальная школа для глобального города (в контексте г. Нью-Йорка), модель преемственности поколений в глобальном образовании, концепт «всемирной школы», широкое вовлечение сторонних организации и групп в работу школы.[14; 9; 19; 20]

Вопрос глобализации среднего общего образования и, как следствие, дидактики, тем не менее, является вопросом сложным. Даже сегодня существует целый ряд прогнозов относительно того, как будет выглядеть дидактика глобальной школы, которая, неизбежно, шагнет далее национальных границ и даже континентальных пределов. Ведь уже сегодня, обращаясь к перспективному развитию дидактики в условиях глобализации образования, существует спектр прогностических моделей, в рамках которых их авторы пытаются предвосхитить её модернизацию и трансформации с позиций магистральных тенденций развития образования в глобальном обществе знаний, среди которых выделяются цифровизация, геймификация и непрерывное образование в течение всей жизни.

В таких условиях представляется целесообразным рассмотреть, что же составляет сегодня понятие глобализированное образование и, как следствие, попытаться спрогнозировать, что будет представлять собой свойственная ему дидактика, каковы будут её черты и признаки. Здесь хотелось бы отметить, что рамки этой краткой работы не представляют возможным рассмотреть эти вопросы применительно ко всем предметам и уровням образования, но позволяют выявить отдельные наиболее общие черты, которые непосредственным образом могут повлиять на разработку образовательных программ высшего профессионального образования по направлению

«педагогическое образование» в разделах методики преподавания предметов и образовательных технологий. Проведенный нами анализ зарубежной и отечественной литературы позволяет сделать вывод о том, что глобализированная дидактика или дидактика глобального среднего школьного образования, будет иметь общие и специальные черты, формирование которых и станет основной тенденцией её глобализации.

Здесь могут быть выделены шесть ключевых направлений трансформации преподавания в средней школе, которые, скорее, лежат в идейно-философском плане. Мы выделяем шесть направлений, применительно к общим тенденциям глобализации:

- Взгляд на мир как на единую систему, где преподавание строится на отражении и отображении парадигмы глобальной взаимозависимости.
- Приверженность идее о том, что существуют основные права человека, включающие социальное и экономическое равенство, а также основные свободы.
- Приверженность понятию ценности культурного разнообразия важности межкультурного диалога и терпимости в отношении разногласий.
- Вера в эффективность целенаправленных действий.
- Приверженность прогрессивной педагогике и непрерывное распространение эффективных практик.
- Экологическая осведомленность и приверженность концепту устойчивого развития в планетарном масштабе.

Исходя из перечисленных тенденций трансформации школьного образования в целом и его дидактики, как следствия, можно констатировать, что в современном педагогическом сообществе получили распространение две основные модели трансформации дидактики. Первая предполагает сохранение традиционных практик преподавания мировых культур и необходимость продвигаться постепенно к постоянно расширяющейся версии глобального образования, которая фокусируется не только на содержании, но и на отношениях, ценностях и поведении необходимых для успешной самореализации в условиях глобального общества знаний. Вторая, утверждая, что, прежде всего, Западное общество для этого уже готово, ратует за скорейший переход к новой модели преподавания, прежде всего с точки зрения философии содержания, оставляя методики на выбор профессиональным сообществам, коллективам школ и конкретным педагогам.

Объективно, следует отметить, что на этом пути мировая педагогика столкнется и уже начинает сталкиваться с рядом проблем, вне зависимости от модели перехода к глобальной дидактике. Среди таких системных проблем можно выделить конфликт между глобальными идеалами образования и ценностями, распространенными широкими массах, определяющих контексты, в которых работают педагогические коллективы и конкретные учителя. Здесь есть три узловых темы, выступающие «камнем преткновения» для зарубежной педагогики, образования и дидактики, адепты которых не только предрекают вхождение национальной школы в глобальную систему образования, но и ведут постоянную работу по реализации этого проекта. Итак, во-первых, дидактика

глобализированного образования, в том виде, в котором её сегодня представляют, отрицает актуальность конкуренции, как в социальном, так и в экономическом плане, между членами общества и направлена на обеспечение возможностей наиболее полной самореализации, где достижение высокого материального благосостояния выступает вопросом второго плана;

во-вторых, слишком большое внимание уделяется концепту глобального гражданства, основанием которого глобальное образование, как следствие, и выступает;

в-третьих, уже сегодня в наиболее продвинутых, как например школа Avenues в США, школах отмечается замалчивание в преподавании глобальных проблем (голод, бедность, неравенство, эпидемии и пр.), которые, в лучшем случае подаются как маловажные или не заслуживающие, по сравнению с личным саморазвитием и персональной самореализацией, внимания.

В сложившихся условиях, когда в образовании, под воздействием глобализационных процессов, будет происходить фронтальная переоценка ценностей, учителя объективно столкнутся с проблемой необходимости пересмотра процесса обучения, как содержательно, так и методически. Здесь на передний план выходит вопрос объективной качественной оценки национальных дидактических систем, в ракурсе их интеграции в дидактику глобальной образовательной системы. Уже сегодня понятно, что на лидирующие позиции в этом вопросе претендуют с одной стороны англо-американская дидактическая система, получившая широкое распространение и наиболее активно интегрирующаяся в цифровую онлайн плоскость и, в то же время, китайская, которая уравнивает инновационный потенциал англо-американской повышенным количеством учащихся. В таких условиях, национальным дидактическим системам объективно придется, с одной стороны, подстраиваться под особенности и специфику тех систем, которые займут лидирующие позиции и в то же время, приложить большие усилия для самосохранения.

Ещё одной проблемной тенденцией, с которой придется столкнуться дидактике на этапе глобализации, это сложность интеграции холистического подхода, именуемого также целостный, или мирсистемный. В рамках предлагаемого подхода, при его принятии должен произойти полный пересмотр существующей сегодня дидактики, в сторону отказа не только от формирования у учащегося комплекса ЗУН, но даже и от формирования компетенций. Идейным ядром этого подхода выступает, с одной стороны, формирование у учащегося целостного (холистического, мирсистемного) представления об окружающем мире и привитие ему комплекса способов и приёмов определения своего положения в нем и наиболее полной самореализации [13]. Именно это и может стать той проблемой, с которой столкнутся учителя в недалёком будущем. Прежде всего, потому что контрольные и аттестационные материалы в настоящее время разрабатываются лишь в немногочисленных случаях с учётом этой мирсистемной парадигмы. Основой таких материалов по-прежнему являются ЗУНы и, конечно, во многих случаях, компетенции.

Применительно к дидактике, эти положения интерпретируются в так называемых трех холистических R – Relationships, Responsibility and Reverence (Отношения, Ответственность, Уважение), чему, в первую очередь, должны обучиться ученики у учителей. Таким образом, процесс обучения знаниям, развитие навыков и формирование компетенций должны уступить пальму первенства формированию социального опыта построения отношений принятия на себя и реализации ответственности и уважения к чужому (чужой культуре, чужой расе, чужой религии).

Реализация такого подхода, предусматривает полную дидактическую перестройку образования. Во-первых, учащиеся должны познать себя. Это предполагает формирование самосознания, самоуважения и самооценки. Во-вторых, учащиеся должны узнать об отношениях, изучая свои отношения с другими, где основное внимание уделяется социальной «грамотности» (учиться видеть социальное влияние) и эмоциональной «грамотности» (самоопределение по отношению к другим). В-третьих, учащиеся должны узнать об устойчивости. Что должно обеспечить преодоление трудностей, возникающих проблем и обучение тому – как обеспечить долгосрочный успех. В-четвертых, учащиеся должны познать эстетику, что побуждает их видеть красоту окружающего и учиться благоговению в жизни. Педагогический (учебный) процесс, таким образом, основан на том, что учитель слушает каждого ребенка и помогает ученикам выявить то, что лежит у них внутри.

Наконец, последней крупной проблемной тенденцией, с которой придется столкнуться дидактике на пути в глобализацию выступает сложность её перевода на основы «универсальных ценностей». Концепты индивидуальной свободы и автономии, о свободе слова и о равенства между людьми, особенно в том виде, в котором они содержатся в конвенциях и декларациях Организации Объединенных Наций, являются сутью западного представления о мире и обществе. Именно они, учитывая лидирующие позиции западной школы в формировании глобального образования и присущей ему дидактики, претендуют на то, чтобы стать базовыми глобального образования. Однако, не во всех цивилизационных центрах современного мира эти ценности являются общепринятыми. Изучая этот вопрос канадские теоретики глобализации образования Вил Кимличка и Уэйн Норман констатировали, что эти ценности могут вступить в серьёзный конфликт с глобальной, национальной, региональной, общинной, этнической или религиозной самобытностью и ценностями [15]. В таких условиях, развитие дидактики с точки зрения идейной парадигмы и содержания образования попадает в положение непреодолимого конфликта, когда все национальные дидактики должны будут либо – перейти на не свойственные им «универсальные ценности», либо, по модели И. Валлерстайна, будут выведены на периферию глобального мира, вне зависимости от их географического положения.

Литература

1. Дзятковская Е.Н. *Образование для устойчивого развития в школе. Культурный концепт. «Зеленая аксиома». Трансдисциплинарность.* – М.: Образование и экология, 2015. – 328 с.

2. Иванова, С.В., Сериков, В.В. Стратегия развития образования как предмет междисциплинарного исследования // Педагогика. – 2017. – № 2. – С. 3–12.
3. Кларин М.В. Вызовы освоения инновационных образовательных практик. // Образование и общество. – 2017. – № 4. – С. 39–45.
4. Краснова Л.А. Отбор содержания школьного образования в конструируемых моделях обучения // Педагогика. – 2017. – № 4. – С. 43–47.
5. Мамченко А.А. Онтодидактические опыты: методологическое обеспечение новой дидактики? // Наука и школа, 2017 (5), С. 194–201.
6. Осмоловская И.М. Развитие дидактического знания в междисциплинарных исследованиях // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – № 1. – Т. 9. – С. 89–96.
7. Полонский В.М. Инновационные процессы в образовании. Педагогика: учебное пособие для студентов вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – С. 425. – 442 с.
8. Попова А.И. Школы, устремленные в будущее // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 2, № 4 (42). – С. 145–150.
9. Banjo, Shelley Whittle Starts A City School // Wall Street Journal, 30 January 2011.
10. Bickmore, K. Foundations for peace building and discursive peacekeeping: Infusion and exclusion of conflict in Canadian public school curricula. Journal of Peace Education, 2005, 2(2), 161–181.
11. Davies, I., Evans, M., & Reid, A. Globalising education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. British Journal of Educational Studies, 2005, 53(1), 66-89.
12. Evans, M. Educating for Global Citizenship in Schools: Contrasting Perspectives and Practices. Toronto: OISE/UT. 2006.
13. Forbes, Scott H. and Robin Ann Martin. What Holistic Education Claims About Itself: An Analysis of Holistic Schools' Literature. Paper presented at the American Education Research Association Annual Conference. San Diego, California, April 2004. – 26 p.
14. Hechinger, John and Staley, Oliver Whittle Taps Exeter, Dalton Veterans to Start New York School // Bloomberg News. 31 January 2011.
15. Kymlicka Will, Norman Wane Multicultural States and Intercultural Citizens // Theory and Research in Education. 2003, Volume 1, issue 2, pp: 147-169.
16. Pike, G., & Selby, D. Global teacher, global learner. 2nd ed. London: Hodden and Stoughton. 2008.
17. Pike, G., & Selby, D. In the global classroom 1. 2nd ed. Toronto: Pippin Publishing. 2009.
18. Pike, G., & Selby, D. In the global classroom 2. 2nd ed. Toronto: Pippin Publishing. 2010.
19. Stern, Andrew World School' announces 1st of 20 campuses in NY. Reuters, 01 February 2011.
20. Strauss, Valerie The Answer sheet: Why aren't public school parents protesting? // Washington Post, 02 February 2011.

УДК 37.06

**А.А. Меджидова, к. п. н., чл.-корр. МАНПО,
Азербайджанский государственный педагогический университет,
г. Баку, Азербайджан**

ЦЕЛИ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ИСТОРИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Аннотация. В статье рассмотрены следующие вопросы: образовательная реформа и её перспективы; цели обучения математике в начальных классах; дидактические значения решения задач в начальных классах; преподнесение дополнительных информации через

содержания математических задач в начальных классах; решение задач исторического содержания.

Ключевые слова: математика, обучение, цели обучения математике, задача, обучение через решения задач, преподнесение новой информации

*A.A. Medzhidova, Ph.D., Corr.MANPO member,
Azerbaijan State Pedagogical University,
Baku, Azerbaijan*

OBJECTIVES OF SOLVING HISTORICAL CONTENTS IN THE PRIMARY CLASSES OF SECONDARY SCHOOL

Abstract. *To the article following aspects being covered:*

- *Reformation of educational process and its prospects;*
- *Objectives of teaching mathematics in primary school classes;*
- *Didactic values of exercise solutions in primary school classes;*
- *Presentation of a supplementary information through the content of mathematical exercises in primary school classes;*
- *Solving goals on historical contents.*

Keywords: *mathematics, education, objectives of teaching mathematics, exercise, education by means of exercise solutions, presentation of additional information.*

Новая реформа образования определила эффективные пути и средства улучшения преподавания предметов в общеобразовательных школах.

Внедрение математики на основе новой системы обучения в I–IV классах и принятие подхода, ориентированного на ученика, применение различных подходов к оценке результатов обучения позволяют обществу успешно активировать требования школы.

«Минимальный перечень знаний, умений и навыков определено в стандарте начального математического образования:

– Обеспечить интеллектуальное развитие, сформированность качеств мышления, характерных для математической деятельности и необходимых для полноценной жизни в обществе.

– Сформировать умение учиться.

– Сформировать представление об идеях и методах математики (в том числе моделирование, как ведущий метод), о математике, как форме описания и методе познания окружающего мира.

– Сформировать представления о математике как части общечеловеческой культуры, понимание значимости математики для общественного прогресса.

– Сформировать устойчивый интерес к математике.

– Выявить и развить математические и творческие способности» [5]:

В новой учебной программе рекомендуется использовать различные педагогические технологии для повышения качества обучения, в том числе включая междисциплинарную интеграцию.

Междисциплинарная интеграция включает в себя координацию понимания, знаний и навыков по каждому предмету и определяет структуру содержания предмета. Зависимо от этого содержание становится более разносторонним и учащиеся могут развиваться более всесторонними навыками.

Поскольку курс математики начальных классов имеет спиральную структуру, междисциплинарная интеграция в учебный процесс реализуется горизонтально и вертикально. Вертикальная интеграция постепенно углубляется от класса к классу и представляет преемственность между содержательными линиями.

Известно, что история, география, физика и другие предметы не преподаются в начальных классах. Однако, в начальных классах во время урока необходимые для учеников жизненно важные знания, которое расширяет мировоззрение детей и междисциплинарная интеграция играет важную роль в этом процессе.

О важности исторических аспектов в преподавании говорится во многих работах, специальных исследованиях, высказываниях известных ученых – математиков, педагогов и методистов. Так, еще в начале XX века первый русский историк математики В.В. Бобынин (1849–1919) обосновал необходимость введения элементов истории математики в преподавание.

Великий естествоиспытатель, математик и историк Г.В. Лейбниц (1646–1716) подчеркивал, что история науки учит искусству открытий, то есть способствует развитию мышления. Нельзя считать, что основная цель преподавания вообще, и математики в частности, состоит в том, чтобы сообщить ученику как можно больше конкретных знаний, новых понятий, теорем. «Много знание уму не научает», – говорил Гераклит.

Использование исторических сведений является одним из критериев интереса содержания учебного материала, служит для развития познавательного интереса учащихся к математике.

Исторические сведения служат для развития творческих способностей учащихся, позволяют создать творческую атмосферу на уроках, помогает понять, что в процессе творчества нет ничего необычного, сверхъестественного, но цели достигаются в результате упорного труда.

Знакомство учеников со знаниями по другим предметам, особенно с историей, которые не преподаются в начальной школе, и, следовательно, улучшение их мировоззрения, может быть легко реализовано в математическом процессе как методологическая проблема.

Обучение решению задач – это специально организованное взаимодействие учителя и учащихся, цель которого – формирование у учащихся умения решать задачи [6, 102].

Цели обучения математики в начальной школе обусловлены:

- 1) общими целями обучения в начальной школе;
- 2) концепцией математического образования.

Цели математического обучения в начальных классах заключаются в следующем:

1. Теоретическая цель – ознакомить учащихся с математическими понятиями, свойствами, правилами, предложениями.

2. Практическая цель – вооружить учеников математическими умениями и навыками.

3. Воспитательная цель – состоит в том, чтобы извлечь моральные и этические качества из содержания учебного материала для учащихся.

4. Цель обеспечения общего развития [1; 20].

Формирование умений применять полученные знания для решения простейших задач из жизни; умений пользоваться измерительными инструментами; привитие элементарных навыков работы на микрокалькуляторе; осуществление связи с другими учебными предметами и т. д.

Воспитание у учащихся интереса к изучению математики на основе воспитания интереса к учению вообще; развитие математических способностей учащихся во взаимосвязи с формированием прочных вычислительных навыков и, как следствие, развитие математического мышления, воспитание у них математической культуры; нравственное и эстетическое воспитание учащихся; ознакомление учащихся различными фактами из истории математики на доступном уровне и т. д.

Общеобразовательные цели обучения математике требуют от учителя обеспечить усвоения учащимися арифметических действий, сформировать умения и навыки, умения наблюдать и сравнивать, сопоставлять, анализировать, проводить простейшие обобщения, обеспечить усвоение математической терминологии и символики.

Все эти цели реализуются в той или иной степени во всех программах обучения математике, однако в разных программах выделяются различные приоритетные цели, они оказывают влияние на все остальные компоненты системы обучения.

Хотя мы классифицируем цели математики выше, они, по сути, являются постепенным развитием молодого поколения в течение школьных лет.

Тем не менее, последние две цели обучения математике (воспитательное и общее развитие) занимают особое положение и играют важную роль в реализации междисциплинарной интеграции, и творческая деятельность учителя имеет решающее значение.

В учебниках математики начальных классов невозможно дать какой-либо конкретный контекстный или научный текст, в отличие от учебника по родному языку. Но как вы можете на уроке математики передать информацию, которая является точной и необходимой для учащихся?

Лучший способ сделать это с математическими задачами, которые решаются в начальных классах. Включенное в содержание величины – длина, площадь, время и т. д. а также числовые данные, бывают связаны с определенными событиями.

В связи с этим, события или информация к которым они имеют отношение, к проблемам в начальных классах, можно классифицировать следующим образом:

1. Задачи, связанные с историческими событиями.
2. Задачи, связанные с историческими памятниками.
3. Задачи, связанные с географическими событиями и понятиями.
4. Задачи, связанные с флорой.

5. Задачи, связанные сподземными ресурсами.

6. Задачи, связанные с животным миром и др.

Школьная практика показывает, что решение таких типов задач в начальных классах представляет интерес для учащихся, и ученики активно ищут решение проблемы, а также получают дополнительную «нематематическую» информацию, полезную для них.

Не смотря на то что, для большинства детей решение задач является наиболее проблемной частью изучения математики, оно выступает как главное средство обучения математике. Самостоятельность учащихся вовремя решению задач занимает главное место в обучении. Чтобы процесс решения задач на всех этапах ее решений проходило осознанно, необходимо всегда или когда это возможно переходить к абстрактному от конкретного, используя различные модели, мотивируя развитие теории примерами из реальности или смежных учебных предметов.

Учителя при решении задач должны отдавать предпочтение размышлению и рассуждению, побуждать учащихся к собственным формулировкам. Слушать и поощрять индивидуальные способы решение задач.

С записью задач надо дать детям свободу. Они должны быть свободными при выборе форм записи задачи. Это работа не только приносит в решение задач элемент игры, но и способствует познания себя. Надо направлять, чтобы дети задали себе вопросы «При решении задач, что мне поможет?», «Какую форму записи я должна составить для задачи, чтобы помогло мне легче ее решить?»

В результате у учащихся формируется мировоззрение – математическое мировоззрение. Хотя это мировоззрение на самом деле является другой формой взгляда на объективную реальность, но суть та же.

Как утверждает математическая наука, «естественная математика возникает из практики, отделяется от нее, становится абстрактной и повторно практикуется».

Давайте посмотрим на образцы задач, которые классифицированы выше:

Задача 1. Девичья башня построена в Ичери Шехер в XII веке. Ее высота 29 метров. Какой сейчас век? Сколько лет Девичьей башне?

Задача 2. Первая азербайджанская национальная газета «Экинчи» была выпущена Гасаном Беем Зардаби 22 июля 1875 года. Сколько времени прошло с момента выхода газеты “Экинчи”? Решить эту проблему на 1 января 2020 года.

Задача 3. Вторая мировая война началась 1 сентября 1939 года и завершилась 6 сентября 1946 года. Как долго длилась Вторая мировая война?

Задача 4. Значение слова «Метрополитен» – «столица», «город». Метро было введено в эксплуатацию в Москве 15 мая 1935 года и 6 ноября 1967 года в Баку. Через сколько лет появился Бакинский Метрополитен?

Задача 5. Первый метрополитен был введен в эксплуатацию в Лондоне в 1863 году, а 72 года спустя в Москве. Сколько времени прошло с момента ввода в эксплуатацию метро в Москве на данный период?

На уроке математики в начальных классах в задачах, которые даются носителями информации очень важен для учеников. Предоставление таких задач, в основном на уроках математики III–IV классов также окажет положительное влияние на общее развитие учащихся. Обязательное включение элементов истории должно быть оправдано содержанием конкретного материала и методически грамотно продумано.

Литература

1. Гамидов С.С., Меджидова А.А. «Методика преподавания математики в начальных классах» (на Азербайджанском языке), Баку, Золотой Восток, 2015, 336 с.
2. Меджидова А.А. «Пути повышения эффективности в процессе обучения математике в начальных классах» (на Азербайджанском языке), Баку, Наука и образование, 2015, 369 с.
4. Гнеденко Б.В. Школьный курс математики и воспитания, Москва «Математика в школе», № 3, 1979.
5. Белошистый А.В. «Методика обучения математике» 2007
6. Царева С.Е. «Обучение решению задач» // Начальная школа, 1997, № 11.

УДК 373.55; 378.016

**Г.Ю. Минералов, к. ф. н., т. преподаватель,
Московский педагогический государственный университет,
Московский лингвистический государственный университет,
И.Г. Минералова, д. ф. н., профессор,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия**

ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВОГО РЕСУРСА

Аннотация. В работе рассматриваются актуальные для современной педагогической и гуманитарных наук возможности и качество использования цифрового ресурса в практике образования в средней и высшей школе, указывается на условия эффективности использования различных форм и методов преподавания в цифровом пространстве или с использованием возможностей цифрового образования в традиционных формах образовательной деятельности, когда основные принципы дидактики оказываются критерием успешности в процессе и результатах изучения отдельных дисциплин и приобретения необходимых компетенций в целом.

Ключевые слова: педагогические технологии, алгоритм образовательной деятельности, принцип системности, развитие речи, дискретность и связность в образовании.

**G.Yu. Mineralov, Ph.D.,
Moscow State Pedagogical University,
Moscow Linguistic State University,
I.G. Mineralova, Dr, Professor,
Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia**

PRIORITIES OF MODERN HUMANITARIAN EDUCATION USING DIGITAL RESOURCE

Abstract. The article considers the possibilities and quality of using a digital resource relevant to modern pedagogical and human sciences in the practice of education in secondary and

higher education. It indicates the conditions for the effective use of various forms and methods of teaching in the digital space or using the possibilities of digital education in traditional forms of educational activity. The basic principles of didactics turn out to be a measure of success in the process and results of the study of individual disciplines. These principles allow acquiring the necessary competencies in general.

Keywords: *pedagogical technologies, educational activity algorithm, principle of coherence, speech development, discreteness and connectedness in education.*

«Реформа», «реформирование» системы образования входит в этап тотальной цифровизации. Что понимается в данном случае под реформированием? В объемном докладе, подготовленном в НИУ ВШУ, определяются 7 задач, которые должны быть решены в процессе «обновления» образования [8]. Названной проблеме посвящены конференции, научные симпозиумы, программные научные статьи, диссертации, вопрос тотальной цифровизации остается в научной среде дискуссионным. Почему на стремление части научного и властного сообщества минимизировать формы традиционного образования и заменить их на цифровые технологии вызывает негативную реакцию и у части преподавателей, и у школьных учителей. Постоянное и перманентное реформирование образовательной системы среднего и высшего образования, как показывает практика, лишает деятельность всех институтов образования системности, которая является одним из определяющих принципов в формировании как отдельной личности, так и целых социальных институтов и социальных систем [6: 23]. Чтобы не быть голословными, солидаризуясь со сторонниками принципа разумности и достаточности в проведении данного реформирования, следует напомнить, что означает слово система, поскольку этим словом оперируют те, что настаивают на тотальной цифровизации.

Стремление руководства средним и высшим образованием к оптимизации учебного процесса путем наращивания доли дистанционного образования с использованием ИКТ встречают иногда тихое, иногда прямо и аргументированное беспокойство такой направленностью реформирования образования у практиков-преподавателей, школьных учителей, и это беспокойство нельзя объяснить исключительно косностью педагогического сообщества. Согласимся, что причинами беспокойства можно посчитать также боязнь преподавательского корпуса потерять работу, поскольку большая часть нагрузки может быть перенесена в сферу самостоятельной учебной деятельности обучающихся на образовательных и культурно-информационных платформах сети интернет. Вряд ли «инстинкт самосохранения» является в этом беспокойстве определяющим. По всей видимости, причины лежат в качестве поставленных перед образовательным сообществом целей и алгоритмах, формах и принципах их эффективного решения.

Будучи не вполне осозанным, это беспокойство внутренне аргументированно, поскольку в единый коммуникативно организованный процесс взаимодействия в учебном процессе учителя, ученика, различных

учебных групп внутри образовательного поля внедряется «посредник» в электронном формате. Какую функцию он выполняет:

- частью заменяет учителя?
- частью заменяет учебник?
- частью заменяет компоненты наглядности в учебном процессе?

Если «частью», тогда какие конкретные функции ему делегированы в процессе освоения обучающимся соответствующих предметных и общих компетенций? Совершенно очевидно, что анализ подобной «заместительной функции» учителя и других участников учебного процесса не проводился, и потому у нас никаких свидетельств преимуществ тотального замещения живого учителя его электронным аналогом, тогда как использование электронной «наглядности», и это практика подтверждает, целесообразно и важно в развитии учащегося.

Проблема, стоящая перед нами, многоуровневая и многоаспектная, чтобы решать ее надо выявить наполнение ключевого слова этой проблемы: под системой понимается «(от греч. *σύνστημα* – целое, составленное из частей; соединение) – множество элементов с отношениями и связями между ними, образующее определенную целостность» [7: 5].

Всякая система существует до тех пор, пока в ней сохраняется динамическое равновесие частных и целого, именно «живые связи» между элементами способствуют не только сохранению, но и развитию системы. Вброс (единичный или постоянный) в систему каких бы то ни было, даже самых передовых элементов без предварительной проработки того, как он повлияет на ее деятельность, на процесс и результат деятельности чреват не только погрешностями, сбоями, но тотальной разбалансированностью. Использование разнородной, разноуровневой и разнозадачной информации на электронных носителях зачастую вносит сбой в деятельность системы обучения, направленной на конкретный, предметный результат обучающегося, проявляющийся в рамках разного рода аттестационных форм. Напомним, что система образования, учебный процесс как система включают в себя две, организующие их стороны: учитель (в широком смысле, всякий обучающий) и ученик (студент, магистрант, др.) – обучающийся в принципе. В этой явной и ясной связи живой связи – главенствующий компонент – целенаправленная коммуникация, это «коммуникативные многочисленные упражнения, способствующие росту и развитию не одного только интеллекта обучающегося, деятельностный подход предполагает, что обучающийся любой дисциплине получает не набор знаний, но овладевает знаниями, позволяющими ему вступать в социум творческим человеком.

Решение данной проблемы требует осмысления погрешностей, заложенных в алгоритмах и принципах решения поставленных образовательных задач. Несомненно, что игнорирование ИКТ и ресурсов, накопленных и наличествующих в сети интернет контрпродуктивно. Вопрос состоит в том, как с использованием каких логических, системно-структурных принципов возможно воспользоваться хранилищем самой разнообразной информации, но отнюдь не педагогической системой.

Цель данной работы показать уязвимые места в целеполагании и принципах приоритетности цифрового образования над традиционным, а также представить обязательные составляющие при планировании образовательной деятельности по гуманитарным дисциплинам, имеющим свою образовательную специфику.

Понятия «творческая личность» и «креативная личность» – не одно и то же. Творчество предполагает возможность обучающегося на каком-то этапе продуцировать идеи, создавать свой «продукт», как сейчас говорят, тогда как креативная личность – человек, способный решать самые сложные задачи и находить для них нестандартные решения. Разница очевидная: творческая личность способна становиться лидером в самых разных областях духовной и материальной культуры, науки, промышленности.

Креативная личность при всей своей осведомленности и интеллектуальной состоятельности нацелена на решение задач, которые поставлены другими. Терминология, как видим, имеет значение, когда мы подступаем к острому дискуссионному вопросу, а вопрос этот состоит в следующем:

- возможен ли переход к преподаванию исключительно в цифровом поле;
- если возможен, то преимущественно по каким дисциплинам (естественно-научным, гуманитарным) или переход должен быть тотальным;
- если нецелесообразно прибегать к абсолюту (то есть часть занятий по части дисциплин проводить «вживую»), то какова мера и доля присутствия электронного ресурса в преподавании дисциплины;
- что обеспечивает в формировании личности или препятствует в этом и освоении предмета минимизация использования цифрового ресурса.

Как видим, при ближайшем рассмотрении проблема состоит в том, что необходимо при внедрении цифровых технологий четко определиться со следующими привходящими пунктами:

- сохранен ли приоритет здоровьесберегающих технологий в образовательном процесс, проведены ли соответствующие экспериментальные работы медиками, выработаны ли новые рекомендации или мы ориентируемся на уже существующие, которые ограничивают нахождение обучающегося у компьютера, а потому замена традиционного обучения цифровым невозможна, поскольку является фактором риска для физического и психического здоровья;
- определены ли наиболее эффективные формы цифрового образования, то есть, проведена ли соответствующая исследовательская работа специалистов-предметников, социологов, психологов по выявлению наиболее эффективных форм учебной деятельности.

Это один круг проблем, которые решаемы в обозримом будущем при условии, что общество способно осознать опасность абсолютизации цифрового образования, когда главной целью образования является создание искусственного интеллекта и исключение из «цепочки» образования учителя, наставника, педагога и замены его на искусственный интеллект. Оптимизация в образовательной сфере ставит своей целью сократить контингент

преподавателей, заменив его участие в образовательном процессе на «ЦОРы», «платформы», др., что предполагает в будущем полную будто бы замену преподавателя на искусственный интеллект, который будет эффективнее учителя. Вернор Виндж американский математик и писатель-фантаст в 1993 году предположил, что в первой трети XXI будет создан искусственный интеллект, на порядки превосходящий человеческий, назвав это момент технологической сингулярностью, то есть той точкой, за которой человечество будет управляемо машиной и не успеет даже осознать этого, история станет непредсказуемой [4]. Погоня за искусственным интеллектом, вообще постановка задач приоритета машинных технологий над человеческими упускает важнейший гуманитарный компонент: включения в образовательный процесс взаимообусловленности рационального и эмоционального компонентов, во-первых, а, во-вторых, каких бы то ни было нравственных правил. Допускаю, что при изучении IT-технологий этот компонент не обязателен, минимизирован при изучении математики, физики, химии [1; 2], хотя академик В.И. Арнольд и даже А. Эйнштейн так не считают, но гуманитарные науки – национальные языки, литература, история, культура имеют базовой составляющей социально-нравственные и духовно-нравственные компоненты.

Практика переноса образования в цифровое пространство показала, что там, где мы отдаем решение учебной задачи ученику, выстраивая лишь алгоритм деятельности и осуществляя контроль, материал усваивается медленнее, дискретно, вне многоаспектных связей, которые учитель вольно или невольно осуществляет в процессе живого речевого общения, подсказок, напоминаний. Менее эффективна в сравнении с живым учебным процессом модель имитации живого общения через занятия в скайпе, зуме, др., поскольку «дистанция», чувство «отделенности» и «отдаленности» субъекта и объекта обучения не индифферентна по отношению к результату обучения. Более того, многие традиционные формы обучения и общения учителя и ученика оказываются исключенными.

История образования показывает, что всемерная ориентация на результат, что особенно подчеркивается в декларациях сторонников цифровизации, порочна. В образовании важен не только конкретный результат, но в еще большей степени процесс, логика освоения и присвоения знаний, умений и навыков. Обязательный учет процессуальности, использования различных логических путей изучения материала не только позволяет эффективнее и самостоятельнее осваивать дисциплину, но развивает мыслительные и социально-адаптивные механизмы обучения. По всей видимости, имеет значение и для результата обучения, какими путями мозг достиг искомого результата:

- это было копирование уже известного,
- это была компиляция уже известного,
- это была многоуровневая и многоаспектная деятельность, в которой обучающийся и провел наблюдение над разными компонентами материала, и смог прибегнуть к сравнительно-историческому методу, вывести

типологические закономерности. Такая сложная работа необходима мозгу для его развитию и самостоятельной продуктивной деятельности. Деятельность по копированию, компиляции, разного рода «подменам» и «имитациям» внешне может казаться более эффективной, даже эффективной, но она представляет собой «изображение» деятельности, но не саму деятельность. Именно поэтому то, что в свое время называли интенсификацией, а сейчас оптимизацией по сути не является ни тем, ни другим, поскольку авторы таких теорий добросовестно забывают о самом важном деятеле и одновременно инструменте деятельности – о мозге, который, по мнению «интенсификаторов» и «оптимизаторов», должен работать с нарастающей активностью, но в реальной жизни и процессе обучения он неожиданно «выключается», наступает торможение, активная фаза деятельности сменяется пассивной. При этом заметим, что цифровое образование стремится к унификации, упрощению логических ходов и цепочек, что попросту «отупляет», делает ученика зависимым от одного или нескольких инструментов учебной деятельности, тогда как особая роль речи, богатой и необходимой именно в богатстве, поскольку организует и рацию, и эмоцию в учебном процессе, важнейший и пока что игнорируемый компонент образования.

Надо иметь в виду и тот факт, что отсутствие живого социального общения не просто создает проблемы в общении, что уже сейчас хорошо видно, но и приводит к медицинским диагнозам, таким, как аутизм и другим психическим расстройствам, зато формирует стойкую зависимость от машины, зависимость, сравнимую в другими болезненными зависимостями.

Ложное представление о том, что «умный» ученик именно тот, кто тот, кто легко становится «пользователем ИКТ», должно быть признано ложным по той простой причине, что пользовательскими навыками, как показывает практика, овладевают практически все дети без исключения, даже со стойкими психическими отклонениями. Причина такого успеха состоит в том, что ИКТ имеет при видимом диапазоне мыслительных ходов, вполне ограниченный набор операций, операций линейных, не требующих включения ассоциаций самого разного порядка.

Решение данной проблемы невозможно без анализа внедренных в период реформ элементов и того, насколько они способствовали созданию той ситуации в образовании, которая сложилась к настоящему времени. Работы И.П. Костенко [6], Т.В. Черниговской [7], академика Арнольда [8], др. указывают на необходимость серьезной аналитической работы для решения сложившегося положения дел в образовании. В данной статье вряд ли возможно исчерпать все аспекты проблемы, однако возможно указать на те слабые в системе звенья, укрепление которых может способствовать ее оздоровлению. Лучше, чем какие бы то ни было научные исследования, говорят сами за себя показатели, переведенных на цифровое обучение школьников и студентов, особенно в 2020 г.

Вопросы, заданные в данной работе, требуют от нас не только осознания того, что эти проблемы существуют, но и стремления решать эти проблемы, требующие от нас анализа состояния цифрового образования, которое в силу

известных обстоятельств апробировалось тотально. Ресурсы, с такой спешностью создаваемые, требуют также анализа и комментирования с точки зрения уже названных выше позиций и принципов, они нуждаются в структурировании и описании видимых пробелов в деятельности системы гуманитарного образования, особенно в преподавании таких дисциплин, как литература, история, иностранный язык, поскольку именно они в самой большой степени отвечают за развитие речевой личности, за осознание человека себя в социальных концентраторах от семьи до человечества, «в цепи поколений: дети – родители – деды» (Вл. Соловьев).

Методы, используемые в работе, еще раз подтверждают тот факт, что наиболее продуктивны и в методологии и методиках анализа существующего положения дел в образовании, в гуманитарной науке: сравнительно-исторический (основатель его в России – Ф.И. Буслаев), историко-функциональный, системный, структурно-семантический.

При условии, что в образовании в настоящее время декларируется индивидуальный подход в обучении, он эффективно может быть спроектирован и осуществлен при непосредственном участии учителя-наставника, способного выбрать методы, технологии, приемы, позволяющие каждому учащемуся вести успешную самостоятельную учебную деятельность, при этом учитель может редактировать уже избранные пути и алгоритмы, что при непосредственном общении становится очевидней раньше, более того, непосредственное общение менее затратно во временном отношении и для учителя, и для ученика, как показывает практика тотального дистанционного общения в условиях самоизоляции.

Выработка строгих требований к цифровому образовательному ресурсу сделает менее затратным во временном отношении поиск материалов, соответствующих требованиям, предъявляемым к качеству учебных ресурсов в современном образовательном процессе. Аргумент вроде «прочитано лучшими лекторами мира» не является корректным, поскольку, во-первых, главенствующим в данном случае является субъективный компонент, а, во-вторых, в системе учебного процесса даже наилучшие материалы должны быть включены в программы данной дисциплины и соответствовать системе. Помимо уже сказанного, приходится констатировать, что значительное число цифровых ресурсов, в том числе ЦОРы содержат материалы, которые не могут быть использованы, так как не соответствуют практически всем принципам дидактики, представляя собой дилетантские примеры, которые наносят колоссальный вред, будучи растиражированными преподавательской аудиторией.

Главенствующий принцип образования – использование здоровьесберегающих технологий. Несомненно, что тотальное использование цифрового образования, требующее проведение у компьютера до 6–8 часов в день от школьника и значительно большего времени от студента и преподавателя несовместимо с этим принципом. Не может игнорироваться требование, определяющее безопасность образования. Вторым пунктом, пренебрежение которым недопустимо, это отсутствие учета качества

процессуальных механизмов овладения знаниями, умениями, навыками, овладения соответствующими дисциплине компетенциями, ориентация исключительно на результат, поскольку пути овладения соответствующими компетенциями закладывают пути самостоятельного решения проблем как по соответствующей дисциплине, так и в решении целого ряда жизненных и гуманитарных проблем в реальности.

Результатом этого оказывается определение компонентов системы, позволяющей эффективно соплагать как традиционные технологии, так и цифровые технологии в образовании, уточнение и аргументирование использования соответствующих ресурсов, которые должны отвечать целому ряду общегуманитарных, технических и технологических требований, не противоречащих жизненным принципам и духовно-нравственным составляющим образования.

В сфере преподавания дисциплин гуманитарного цикла приоритетным является забота о развитии связной устной и письменной речи, системная деятельность учителя и ученика в этой сфере и овладении целым комплексом жизненно и профессионально необходимых компетенций определит и меру в использовании традиционных и цифровых технологий. Осознание того факта, что цифровой ресурс, во-первых, есть способ и форма хранения информации и, во-вторых, способ передачи информации, а потому не может преподавать не дискретно, а логически связно, системно предмет, будет способствовать осмысленному отношению преподавателя не только к цифровому ресурсу, но и к той колоссальной печатной продукции, появившейся в цифровую эпоху последних 5–10 лет.

Это условие выполнимо при условии учета всех составляющих феномена «человек познающий». В настоящее время этого учета, особенно в области понимания специальной функции сознания и языка в разработке образовательного механизма нет. Использование IT-технологий не ведет к развитию мыслительной и эмоциональной сферы обучающихся, препятствует социализации, ведет к подмене чувственного опыта сиюминутными эмоциями. Важнейшая задача образования – высокая степень социализации граждан, их ответственности за свою жизнь, жизнь семьи, народа, Родины, которые не возможны вне реальной учебной социальной среды, не дискретной, организованной эпизодически, а именно системной, в которой обучающийся упражняется в освоении системы изучаемой дисциплины. Не может «цифровой мир» преподавать эту самую системность, он состоит из кластеров, платформ, сервисов и серверов, то есть отдельных, дискретных структур.

Условия создания психологического комфорта в образовании всех ее элементов предполагают соблюдение всех принципов системы, а также следование дидактическим принципам, обеспечивающим жизнедеятельность системы. Преимущественно обучение должно вестись в традиционной школе преподавателями высочайшей квалификации, осознающими роль системного подхода к освоению учебного материала, владеющими речью в принципе и речью науки, основы которой они преподают. Системный подход требует обучения не только фактам как таковым, а использованию этих фактов

в различных учебно-речевых и жизненных обстоятельствах и связях с дозированным использованием цифровых технологий.

В гуманитарной сфере трансляция знаний должна быть важным компонентом деятельности структурного комплекса: восприятие – репродукция – продуцирование в свободном владении речью. Следовательно, развитие речи в изучении отдельных дисциплин, несомненно, на порядки продуктивнее в живом общении. Освоение дисциплины требует от обучаемого обязательной рефлексии, самоанализа в процессе обучения. Этот компонент оказывается минимизированным и порой купированным в настоящее время, когда идет оптимизация, даже в традиционной школе, еще более минимизированы в образовании цифровом. Рефлексия предполагает не только самостоятельную констатацию уровня осведомленности ученика, но и редактирование, перепродуцирование результатов образовательной деятельности, самостоятельное выстраивание модели самообразования. Именно поэтому все принимаемые на самом высоком уровне решения по созданию различных образовательных платформ, особенно по популяризации чтения детьми, подростками, семьей не должны носить характер кампании, – им должны сопутствовать и программы анализа качества предъявленного и предъявляемого на названных платформах образовательного материала. Системность в образовании обеспечивается вниманием к развитию речи на всех предметах школы и вуза в широком культурном пространстве с осознанием роли электронных ресурсов, например, НЭБ, в частности, ее раздела «Русская детская книга», определением доли пребывания обучающегося в учебное и внеучебное время в электронном информационном пространстве (оправдывает ли цели процесс пребывания и, самое важное – результат, который должен быть очевидным), не является ли он источником психологических и даже физических сбоев в развитии личности. И наконец, руководство системой образования должно осознавать двусоставность в целеполагании образования: всемерное сохранение традиционного системно организованного процесса обучения, освоение и ограниченное использование элементов цифрового развивающегося ресурса с конкретной продуктивной задачей, где ограничения рекомендуются с пониманием опасностей ИТ-технологий для физического и психического здоровья, а также с учетом КПД в сравнении с традиционным системным образованием.

Продуктивность приведения системы в рабочее состояние зависит от того, насколько профессионалы и общество способны воспользоваться уже созданными формами и методами, способствующими ее восстановлению и развитию.

Литература

1. Арнольд В.И. Наступает век невежества. Электронный ресурс: https://scepis.net/library/id_1880.html Дата обращения 11.02.2020;

2. Арнольд В.И. Новый обскурантизм и Российское просвещение. Электронный ресурс: <https://www.liveinternet.ru/users/willynat/post387677047>. Дата обращения 10.02.2020.

3. Варламова Д. Что такое сингулярность, или почему история человечества однажды станет непредсказуемой. Электронный ресурс: <https://theoryandpractice.ru/>

posts/6981-что-такое-singulyarnost-ili-pochemu-istoriya-chelovechestva-odnazhdy-stanet-
nepredskazuemoj. Дата обращения 10.02.2020.

4. Гринишкун, В.В. Развитие интегративных подходов к созданию средств информатизации образования. Докт. дисс., М., 2004; Капустин, Ю.И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования. Докт. дисс., М., 2007.

5. Костенко И.П. «Реформы» образования в России 1918–2018. Идеи, методология, результаты. – М.: Едиториал УРСС, 2019.

6. Мкртчян М.А. Актуальные проблемы современной дидактики. – Красноярск. – 2018. – 167 с.

7. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Система. – М.: Наука, 1974. – 280 с.

8. Уваров А.Ю. Ван С., Ц. Кан Ц., Су Х., Цао П., Цзян С., Чжан Ю., Чжу С. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. Материалы II Российско-китайской конференции исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». – М., НИУ ВШЭ, 2019.

9. Черниговская Т.В. Язык и сознание: Что делает нас людьми. Электронный ресурс: https://www.youtube.com/watch?v=jBWKrUd_ad8. Дата обращения 10.02.2020/

10. Черниговская Т.В. Как научить мозг учиться? Электронный ресурс: <https://www.youtube.com/watch?v=nEGmdlJEr8M>. Дата обращения: 08.03.2020;

11. Черниговская Т.В. Homo confusus. Человек растерянный и новая цифровая реальность. Электронный ресурс: https://www.youtube.com/watch?v=nRo_nZ0KfsM. Дата обращения 7.02.2020;

12. Черниговская Т. В. «Мозг и творчество» // Цикл лекций «Зачем мы мозгу» Электронный ресурс: <https://www.youtube.com/watch?v=B6E1eR1G5YQ>. Дата обращения 15.03.2020.

УДК 159.99

**Л.М. Митина, д. пс. н., профессор
ФГБНУ «Психологический институт РАО»
г. Москва, Россия**

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена существенными противоречиями между инновационными процессами в экономической, производственной, социальной сферах и существующими традиционными установками образовательных стратегий. В статье обосновывается идея фундаментальных социальных изменений в современном мире, связанных с появлением нового поколения молодых людей, принципиально отличающихся по ряду характеристик от предыдущих поколений. Эмпирические данные подтверждают устойчивую значимость различий в ценностях, временных и смысложизненных ориентациях педагогов и учащихся. Предложен инновационный подход к подготовке педагогов, отличающийся от традиционного на целевом, личностном, межличностном (полисубъектном) и технологическом уровнях. Цель новой практики подготовки педагогов связана с развитием личностных характеристик будущих профессионалов (направленность, компетентность, гибкость, самосознание), которые выступают в роли непосредственных показателей профессиональной зрелости педагога, ценностного отношения к личности ученика нового поколения.

Ключевые слова: инновационная образовательная среда, системный личностно-развивающий подход, новая практика подготовки педагогов, личностно-профессиональное развитие, концепция, технология, интегральные личностные характеристики.

INNOVATIVE APPROACH TO TRAINING FUTURE TEACHERS

Abstract. *The relevance of the study is due to significant contradictions between innovative processes in the economic, industrial, social spheres and existing traditional attitudes of educational strategies. The article substantiates the idea of fundamental social changes in the modern world associated with the emergence of a new generation of young people, fundamentally different in a number of characteristics from previous generations. Empirical evidence confirms the persistent significance of differences in values, temporal and life-meaning orientations of teachers and students. An innovative approach to the training of teachers is proposed, which differs from the traditional at the target, personal, interpersonal (polysubject) and technological levels. The goal of the new practice of teacher training is related to the development of personal characteristics of future professionals (orientation, competence, flexibility, self-awareness), which act as direct indicators of the teacher's professional maturity, value attitude to the personality of a new generation student.*

Keywords: *innovative educational environment, systemic personal development approach, new practice of teacher training, personal and professional development, concept, technology, integral personal characteristics.*

Введение

В XXI веке новые качественные изменения происходят с большим ускорением во всех сферах мировой цивилизации. Анализ развития разных стран показывает, что лидирует то общество, которое способно спрогнозировать события будущего и начать действовать на опережение, поэтому так важно выявить основные закономерности инновационных путей преобразований.

Наиболее значимыми факторами, влияющими на уровень инновационной деятельности, признаются человеческий капитал, финансовый капитал, уровень экономической прозрачности.

Из трех базовых факторов общего развития инноваций положительный эффект для страны имеет прежде всего показатель человеческого капитала. Это значит, что для форсайт-идей и их реализации главной может и должна быть система обновленного, развивающегося образования, основанного на преемственности поколений.

Мы живем в эпоху фундаментальных социальных изменений (социального перелома), которые связаны главным образом с появлением поколения молодых людей (миллениалов) с другими поведенческими практиками и способами восприятия окружающего, значимо отличающиеся от предшествующего поколения и более старших поколений.

Проблема отцов и детей, учащихся и педагогов всегда была актуальной. Но сейчас вопрос не только в разнице поколений, кардинально изменились условия, в которых росли нынешние молодые люди. Открытое информационное общество, экспансия компьютерных технологий, повсеместное проникновение социальных сетей и цифровизация – все это

повлияло на их становление и дистанцировало их мир от мира предыдущих поколений.

Проблема как стратегический вызов времени касается прежде всего необходимости изучения психологических особенностей современных молодых людей, а также фундаментальных разработок в области расширения ресурсных возможностей педагога – основного субъекта преобразований образовательно-воспитательного пространства, обеспечивающего преемственность поколений и интеграцию личности в национальную и мировую культуру.

Классификации поколений. Миллениалы

Теория поколений изучает два больших вопроса: ценности и цикличность в событиях и явлениях, влияющих на формирование ценностей.

Один цикл, длительностью примерно 80 лет (в истории длительность цикла бывает от 75 до 100 лет), образует периоды формирования четырех поколений. Например, закончился цикл Молчаливое – Беби-Бумеры – X – Миллениум, который длился с 1923 по 2003 год.

Для каждого периода поколенческого цикла характерны свои стратегические вопросы-выборы. Наиболее важные стратегические вопросы касаются нового определения «что такое хорошо и что такое плохо», «хорошего образования», «ликбеза по новым наукам, технологиям и укладу жизни», а также сопровождающих их вопросов: «Как взаимодействовать с разными людьми», «Как общаться детям и взрослым, педагогам и учащимся», «Каким должен быть педагог современного образования». Заявленные сейчас в обществе выборы и правила не работают, по некоторым из них пока совсем неясно, как действовать.

Термин «миллениалы» предложили американские ученые Уильям Штраус и Нил Хоув [14] в 1987 году и затем подробно описали свою теорию поколений в книге «Поколения: история американского будущего, 1584–2069 гг.», изданной в 1991 году. За двадцать пять лет было написано множество статей и книг на тему: что же собой представляет поколение миллениалов [1; 2; 3; 4; 9; 10; 15; 16 и др.]. Исследователи отмечают десять наиболее значимых характеристик миллениалов:

1. Глобальное мышление
2. Глубокий цинизм
3. Низкая религиозность
4. Сильный эгалитаризм
5. Мотивация в виде трофеев
6. Короткое внимание
7. Особая чувствительность к трендам
8. Ориентация на социальные сети
9. Поиск правдивой информации
10. Нежелание взрослеть

Можно выделить позитивное влияние цифровой среды – расширение возможностей коммуникации и самопрезентации, облегчение обработки и обмена информацией, оптимизация обучения и др.; и негативное – развитие отчужденности, дистанцирование детей, подростков и молодых людей от мира

взрослых, возникновение информационных угроз физической, психологической, социальной безопасности (кибербуллинга), игровых зависимостей, сексуальной эксплуатации, вовлечение в секты суицидальной и асоциальной направленности и пр.

С одной стороны, для миллениалов является нормой неформальное общение с людьми из разных стран без деления их на национальные, расовые или иные признаки, постоянный поиск для себя более интересных занятий, фильмов, книг, игр, прочего, с другой стороны, стремление не усложнять себе жизнь размышлениями о глобальных проблемах, уход от обсуждения слишком серьезных вещей со взрослыми, особенно с педагогами. Вообще миллениалы-студенты считают, что они совсем другие по сравнению с преподавателями.

Это подтверждается нашими экспериментальными исследованиями [7], направленными на сравнительный анализ ценностей, смысложизненных ориентаций и временных перспектив педагогов и студентов.

Межпоколенческий разрыв в ценностях, временных и смысложизненных ориентациях

Проведенное нами экспериментальное исследование состояло из 4 серий.

В 1 серии изучались особенности индивидуальных ценностей разных групп субъектов образования: студентов (n=98), преподавателей (n=79) Московского педагогического университета, выявлялись межпоколенческие различия в системах ценностей. Методическая программа включала методику измерения личностных ценностей Ш. Шварца, авторскую анкету ранжирования ценностей, интервью.

В результате исследования была определена ранговая структура ценностей студентов: 1) самостоятельность, 2) безопасность, 3) гедонизм, 4) стимуляция, 5) власть, 6) конформизм. Видно, что структура отличается выраженной ориентацией на самостоятельность, материальное благополучие, стремление к позитивным эмоциональным переживаниям, удовольствиям при снижении значимости благосклонности и конформности.

Структура ценностей преподавателей: 1) безопасность, 2) конформизм, 3) универсализм, 4) благожелательность, 5) самостоятельность, 6) власть – достаточно традиционна и выражает групповую солидарность, чувство долга, уважение, принятие правил, традиций, обычаев, которые существуют в культуре, при снижении значимости самостоятельности и открытости изменениям.

Во 2 серии дополнительно к методикам по изучению ценностных ориентаций студентов и преподавателей применялся опросник «Осознанность жизненных целей» (Е.А. Карапешта). Средний балл по шкале А (отношение к жизни) в группе студентов – 5 баллов, а средний по шкале Б (структурированность свободного времени) – 5,5 баллов. При этом наблюдается незначительный разрыв между показателями шкал А и Б. Это означает, что при наличии разносторонних интересов, довольно четком представлении о том, что значит жить интересно, студенты этой группы отдают предпочтение отдыху, свободное время посвящают ситуативным развлечениям.

При этом средний балл у преподавателей по шкале А – 3,6 балла, по шкале Б – 5 баллов. Это свидетельствует о том, что у педагогов есть цели в жизни, их внимание сконцентрировано на определенной жизненной программе.

В 3 серии изучались индивидуальные временные перспективы студентов и преподавателей. Основу методической программы составил опросник временной перспективы Зимбардо (Zimbardo Time Perspective Inventory). Кроме опросника в программу вошли авторские анкеты и интервью.

В результате исследования была определена ранговая структура временных перспектив, характерная для большинства преподавателей: позитивное прошлое, отражающее положительные, ностальгические воспоминания о прошлом. Преподаватели любят вспоминать о своем прошлом, им нравятся традиции, порядок, для них характерен консерватизм. Фаталистическое настоящее предполагает безнадежное отношение к своей профессиональной жизни, уверенность в том, что все предопределено, отсутствует надежда на позитивное профессиональное будущее, присутствуют страхи, связанные с ужесточением административного контроля, страх перед студентами и страх остаться без них.

У студентов в ранговой структуре временных перспектив на первом месте – гедонистическое настоящее, предполагающее ориентацию на текущие события, получение позитивных эмоциональных переживаний, удовольствий. На втором месте – умеренно высокая выраженность ориентации на будущие события, цели и задачи с присутствием тревоги и страхов не найти достойную работу и своего места в жизни после окончания учебы. Позитивное и негативное (наличие травмирующих событий и переживаний) прошлое присутствуют в ранговой шкале студентов примерно поровну.

В 4 серии определялся уровень личностно-профессионального развития студентов и преподавателей по показателям интегральных личностных характеристик (самоактуализационный тест – САТ) и проводился сравнительный анализ уровня профессионального развития и ценностных, смысложизненных и временных ориентаций. Результаты анализа данных свидетельствуют о том, что лишь для 21 % студентов и 28 % преподавателей характерен высокий уровень профессионального развития, гармонизация структур ценностей и сбалансированность временной перспективы. Последнее предполагает умеренно высокую выраженность ориентации на будущее, гедонистическое настоящее и позитивное прошлое, умеренно низкую ориентацию на фаталистическое настоящее и негативное прошлое.

Возникший ценностный и смысложизненный плюрализм, по нашему мнению, свидетельствует не столько о росте уровня свободы в обществе, скорее ведет к ценностной поляризации и разрушению, как общественной солидарности, так и полисубъектных отношений в образовательной среде. Именно поэтому необходим диалог между субъектами образования с целью духовного взаимообогащения и гармонизации системы ценностей, обуславливающей возможность создания полисубъектной общности, на что должно быть направлено педагогическое образование.

Инновационный подход в педагогическом образовании

Проблема исследования заключается в ряде существенных противоречий, а именно: между социальной необходимостью в обновлении педагогических кадров и отсутствием экспериментальных данных о потенциальных возможностях личности учителя к эволюционированию в русле реформирования образования; между фундаментальными социальными изменениями в современном мире, связанными с появлением нового поколения молодых людей, принципиально отличающихся по ряду характеристик от предыдущих поколений (межпоколенческий разрыв) и отсутствием инновационных психологических технологий профессиональной подготовки будущих педагогов к работе в новых условиях.

Проблема как стратегический вызов времени касается, прежде всего, необходимости фундаментальных и практических разработок в области расширения ресурсных возможностей личности педагога – основного субъекта преобразований образовательно-воспитательного пространства, обеспечивающего преемственность поколений и интеграцию личности в национальную и мировую культуру.

В отечественной и зарубежной психологии накоплен обширный теоретический материал о профессиональном становлении учителя. При этом внимание психологов долгое время было сосредоточено на повышении функциональных возможностей личности учителя, а его профессиональное совершенствование сводилось к стремлению достичь некий обозначенный идеал (Ф.Н. Гоноболин, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков). Так, профессиограммы учительского труда содержали перечень черт учителя, включающие от десятка до сотни профессионально необходимых качеств. Выстроенный таким образом и заданный эталон, как правило, оказывался внешне нормативным, но внутренне противоречивым, так как нивелировал индивидуальность. Кроме того, разработка различных моделей профессионального становления учителя сводилась к описанию единственно возможного варианта развития, приближенного к идеальному, желаемому результату, рассмотрению профессионального пути как сложного, противоречивого, но направленного на становление, развитие педагога. На наш взгляд, в настоящее время для целостного осмысления степени готовности учителей к дальнейшему реформированию образования требуются новые теоретико-методологические и технологические основания, ориентиры которых заложены в трудах современных ученых [5; 8; 11; 12; 13 и др.] и интегрированы в системный личностно-развивающий подход и психологическую концепцию профессионального развития учителя [6; 7]. В нашей концепции выделяются две альтернативные стратегии (модели) профессионального труда учителя: адаптивного функционирования и профессионального развития.

Модель *адаптивного функционирования* определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации, рисков и неудач, путь разрушения, расхищения своего креативного потенциала и личностных ресурсов.

В то же время модель *профессионального развития* характеризует конструктивный путь учителя в профессии, путь созидания, наращивания

своего творческого потенциала, актуализации ресурсных возможностей. Данная стратегия оставляет за учителем право на самовыражение и самореализацию, поскольку позволяет каждому находить присущие только ему одному «точки роста», имеющиеся в его уникальном внутреннем мире и накопленном индивидуальном профессиональном опыте. Одним из практико-ориентированных шагов на пути реализации такого подхода является разрабатываемая нами новая практика подготовки будущих педагогов, направленная на преодоление проблем традиционного высшего образования.

С этой целью мы проводим преобразования на целевом, личностном, межличностном (полисубъектном), технологическом уровнях.

Специфика инновационного (системного личностно-развивающего) подхода в педагогическом образовании

<i>Цели</i>	Цель связана не только с формированием навыков деятельности, но и, что принципиально, личностных характеристик будущих профессионалов. Переход от цели обучения в виде знаний–умений–навыков (в их классическом понимании) к личностным характеристикам будущего профессионала (направленность, компетентность, гибкость, самосознание), которые во все большей мере выступают в роли непосредственных показателей профессиональной зрелости педагога, ценностного отношения к личности ученика.
<i>Содержание</i>	Комплекс психолого-педагогических дисциплин ориентирует студента как субъекта учения на будущее содержание профессиональной практической деятельности и всей культуры как средства интеллектуального и духовного обогащения и создания целостной картины мира. В качестве объекта педагогической деятельности рассматривается полисубъектная общность как пространство жизнедеятельности учащегося и педагога. Педагогическая сверхзадача заключается в развитии учащегося как личности.
<i>Способы деятельности</i>	Целостная учебно-воспитательная среда, где освоение педагогической деятельности осуществляется в учебно-профессиональной общности. Будущие педагоги выступают как активные, развивающиеся субъекты учения, сотрудничающие с преподавателем.
<i>Позиции, функции, стиль руководства преподавателя</i>	Личностно-ориентированная позиция преподавателя – тьютора, фасилитатора, модератора, консультанта. Преобладают организационная, проектировочная, стимулирующая функции, функции открытия проблемности и смыслов профессиональной деятельности, создания условий самоопределения будущих педагогов. Стиль – демократический, поощряющий.
<i>Мотивационно-смысловые установки преподавателя</i>	Открытость личности преподавателя. Установки на сотрудничество, совместную деятельность, психолого-педагогическую поддержку, методическое соавторство. Основной упор на то, чтобы научить будущих педагогов быть открытыми всему новому. Ориентация на передачу принципов действия через проектирование образовательных ситуаций и организацию взаимодействия в учебно-профессиональной общности.

<p><i>Особенности взаимодействия преподавателя и студентов</i></p>	<p>Практикуются разнообразные модели полисубъектного взаимодействия: «преподаватель – студент», «студент – студенты», «студент – преподаватель» и др. Социальной ситуацией развития личности является необходимость включения субъектов образования (студентов и преподавателей) в полисубъектную саморазвивающуюся общность как такую форму взаимодействия, которая способна порождать их взаимную обусловленность, обеспечивая психологическое благополучие и психологическую безопасность каждого члена общности.</p> <p>Цели и задачи разрабатываются совместно преподавателем и студентами; процесс их достижения организуется как совместная деятельность в учебно-профессиональной общности. Рефлексивная коммуникация помогает осознать собственные смыслы, понять смыслы других, создать в группе общий фонд ценностно-смысловых образований.</p>
<p><i>Характер организации деятельности будущих учителей</i></p>	<p>Используется инновационная технология профессионального развития личности, которая включает:</p> <ul style="list-style-type: none"> – четыре стадии изменения поведения (подготовку, осознание, переоценку, действие); – процессы, происходящие на каждой стадии (мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие); – комплекс методов воздействия (традиционные и активные). <p>Практическая реализация технологии осуществляется в профессионально-ориентированных формах организации занятий и методах обучения на разных курсах. Стадии технологии соотнесены с курсами обучения студентов вузе и модифицированы с учетом специфики возраста и специальности ее участников. Стадия подготовки (1 стадия) реализуется на первом курсе и направлена на развитие мотивационных процессов, стадии осознания (2 стадия) и переоценки (3 стадии) оказывают воздействие на когнитивные и аффективные процессы развития личности студентов (второй, третий курсы), стадия действия (4 стадия) реализуется на четвертом курсе и включает комплекс методов, направленных на поведенческие процессы развития личности. Одной из наиболее эффективных форм психологической работы со студентами последнего курса является проведение совместных мероприятий в системе «преподаватель-студент», направленных на личностное и профессиональное развитие субъектов образовательного пространства вуза в условиях полисубъектного взаимодействия.</p>
<p><i>Особенности вхождения будущих педагогов в профессиональную деятельность</i></p>	<p>Ориентация на модель профессионального развития, в которой основной акцент делается на формирование способности «выходить» за пределы непрерывного потока повседневной практики, выявлять, осознавать, оценивать, конструктивно разрешать различные профессиональные проблемы в соответствии со своими ценностями, рассматривать любое затруднение как стимул к дальнейшему развитию. Стадии профессионализации: самоопределение, самовыражение, самореализация.</p>

Заключение

- Качество и эффективность процесса преемственности и обновления поколений зависит как от психологических особенностей и личностной

позиции поколения молодых людей (учащихся), так и, в большей степени, от уровня личностно-профессионального развития и способности педагогов передать специфическое культурно-историческое содержание опыта и системы ценностей.

- Межпоколенческий разрыв в ценностях, временных и смысложизненных ориентациях педагогов и учащихся свидетельствует о ценностной поляризации и разрушении полисубъектных отношений в образовательной среде.

- Инновационный подход в подготовке педагогов направлен на преодолении проблем традиционного высшего образования и формирование общности «преподаватель-студент», отражающей феномен единства развития субъектов инновационной образовательной среды в эпоху социального перелома.

Результатом новой практики подготовки педагогов (проведенного нами лонгитюдного исследования (2015–2019 гг.) является психологизация сознания субъектов высшего образования, активизация творческого потенциала студентов и преподавателей, формирование общности «преподаватель–студент» как целостного динамического психологического образования, обеспечивающего эффективную профессиональную подготовку студентов и их дальнейшую успешную педагогическую деятельность в сложных условиях социокультурных трансформаций.

Литература

1. Берк М. Неопределенное будущее // *Ежеквартальный журнал Международного валютного фонда: Миллениалы и будущее работы*. – 2017. – № 2 (54). – С. 4–5.
2. Бочавер А.А., Жилинская А.В., Хломов К.Д. Перспективы современных подростков в контексте жизненной траектории // *Современная зарубежная психология*. – 2016. – Т. 5. – № 2. – С. 31–38.
3. Жураховская И.М., Шолотонова Е.С. Системное развитие карьеры миллениалов // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Экономика*. – 2017. – № 2. – С. 79–85.
4. Левада Ю.А., Шанин Т. (ред.). *Отцы и дети: поколенческий анализ современной России*. – М.: Новое литературное обозрение, 2005. – 328 с.
5. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
6. Митина Л.М. *Психология личностно-профессионального развития субъектов образования*. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
7. Митина Л.М. *Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски*. – М.; СПб.: Издательство Нестор-История, 2018. – 456 с.
8. Поваренков Ю.П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека // *Психологические основы профессиональной деятельности / сост. В.А. Бодров*. – М.: Пер Сэ: Логос, 2007. – С. 543–552.
9. Просвиркин В.Н. *Будущее не за горами*. – М.: ООО «Буки Веди», 2018. – 404 с.
10. Радаев В.В. Миллениалы на фоне предшествующих поколений: эмпирический анализ // *Социологические исследования*. – 2018. – № 3. – С. 15–33.
11. Сманцер А.П., Рангелова Е.М. *Основы превентивной педагогики*. – Минск: БГУ, 2014. – 279 с.

12. Смирнов С.Д. Психология и педагогика в высшей школе: учебное пособие для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 352 с.
13. Шадриков В.Д. Педагогическое оценивание. – М.: Университетская книга, РИД РосНОУ. 2018. – 156 с.
14. Howe N., Strauss W. *Millennials Rising: The Next Great Generation*, New York: Vintage Books, 2000. – 415 p.
15. Inglehart R. *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles Among Western Publics*. Princeton: Princeton University Press, 2015. 496 p.
16. Manheim K. *The Problem of Generations*. In: Manheim K. *Essays on the sociology of knowledge*, Moscow: INION of the Russian Academy of Sciences, 2000. – P. 8–63.

УДК 159.922.6:

Ю.В. Мишина,
Казанский инновационный университет
им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)
г. Казань, Россия

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ «ЦИФРОВОГО» РАЗРЫВА

Аннотация. Актуальность исследуемой проблемы заключается в выявлении сохранности интеллектуальной трудоспособности в пожилом (согласно возрастной периодизации Всемирной организации здравоохранения 1963 г.) возрасте. Поэтому изучение когнитивного ресурса, подверженного у пожилых людей естественному психофизиологическому снижению, представляется актуальным на сегодняшний день. Большое количество преподавательского состава составляют люди этой категории. Есть необходимость учитывать это при внедрении цифровых технологий и организовывать грамотно освоение этими людьми новые технологические возможности современного мира. Исходя из этого целью исследования является установление факторов, способствующих сохранности когнитивного ресурса субъектов пожилого возраста.

Ключевые слова: интеллектуальный труд, пожилой человек, когнитивные функции

Yu.V. Mishina
Kazan Innovation University named after V.G. Timiryasov (IEUP)
Kazan, Russia

FURTHER TRAINING AND RETRAINING OF TEACHING STAFF IN THE CONTEXT OF THE “DIGITAL” GAP

Abstract. The relevance of the studied problem is to identify the preservation of intellectual disability in the elderly (according to the age periodization of the World Health Organization 1963) age. Therefore, the study of the cognitive resource prone in older people to a natural psychophysiological decline seems relevant today. A large number of teaching staff are people of this category. There is a need to take this into account when introducing digital technologies and to organize competently the development by these people of new technological capabilities of the modern world. Based on this, the aim of the study is to establish factors that contribute to the preservation of the cognitive resource of elderly subjects.

Keywords: intellectual work, elderly person, cognitive functions

Введение: Исследование вопроса работоспособности пожилых людей становится все более актуальным в связи с увеличением средней продолжительности жизни населения. Согласно данным геронтологов, во всем

мире продолжается рост количества пожилых людей. Так, если в начале 20-го века в развитых странах лица старше 65 лет составляли 4–5 % населения, то в настоящее время этот показатель достиг 15–16 %, а в некоторых странах (Великобритания, Бельгия) 18–19 %. Почему это так важно для нашего исследования? Потому что такая же процентная часть педагогического состава составляет именно эта категория людей. Как показывают последние события в мире, связанные с пандемией, и необходимость переходить на работу в дистанционном режиме – у многих преподавателей этого возраста возникли сложности с переходом на эти новые системы обучения.

Анализ литературы показывает, что проблема старения на столько многогранна, что насчитывается около тридцати теорий, изучающих этот вопрос [Давыдовский И.В., 1966]. Все теории сводятся к двум большим группам: стохастические и программируемые теории старения. Биологи считают, что происходит возрастное ухудшение функционирования организма. Теория самоинтоксикации, предложенная в 1904 г. [И. Мечников, 1961] говорит о том, что старение организма обосновывает действие кишечных ядов. Такие же выводы вытекают как следствие перенесенных инфекционных заболеваний [J. Botwinick, 1977]. Экспериментально установлено, что возраст влияет на чувствительность организма к канцерогенным веществам и как следствие увеличивает вероятность онкологических новообразований [В. Анисимов, 2008]. В целом стохастические теории интерпретируют старение как дисгармонию физиологических процессов [А. Богомолец, 1940].

Современные тенденции ставят остро этот вопрос, поэтому и создаются такие организации как «институт третьего возраста», где пожилым людям помогают освоить в комфортном для них режиме новые знания.

Методы исследования: логический анализ концепций старения, тестирование методом возрастных статических срезов, корреляционный, регрессионный и факторный анализы эмпирических данных

Результаты: Снижение интеллектуальной работоспособности начинается с высших умственных операций, так необходимых для изучения новых технологий [И.М. Юсупов, 2013]. Это подтверждается возрастным снижением продуктивности обработки информации. В результате стареющий человек успешнее справляется с конкретными задачами, требующими устойчивости внимания. Вместе с этим у пожилых людей наблюдается тенденция к снижению произвольной кратковременной памяти. Компенсаторно происходящим изменениям высших когнитивных функций субъектами регулярного интеллектуального труда приобретаются навыки рациональных приемов невербального мышления, позволяющими справляться с решением умственных задач не менее успешно, чем это выполняют субъекты молодого возраста. Выборка тестируемых разделилась на 68 волонтера интеллектуального труда и 102 – неинтеллектуального. Наши сравнительные эмпирические измерения невербального мышления у субъектов с разной интеллектуальной нагруженностью труда отчетливо выявляют эти различия, подтверждаемые критерием χ^2 (рис. 1 и 2).

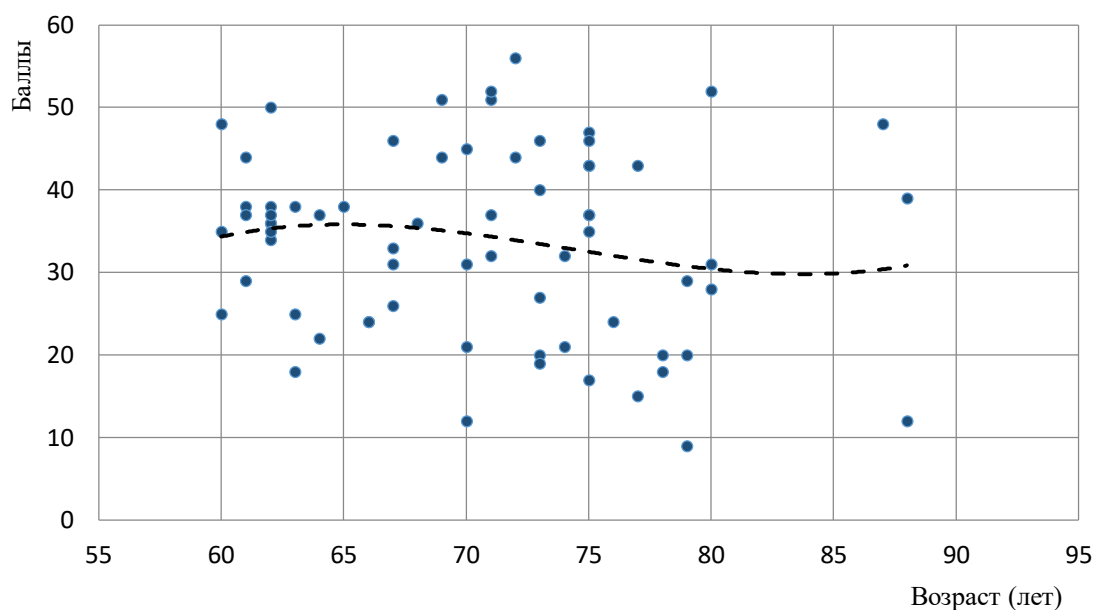


Рис. 1. Возрастные изменения логичности невербального мышления субъектов пожилого возраста интеллектуального труда

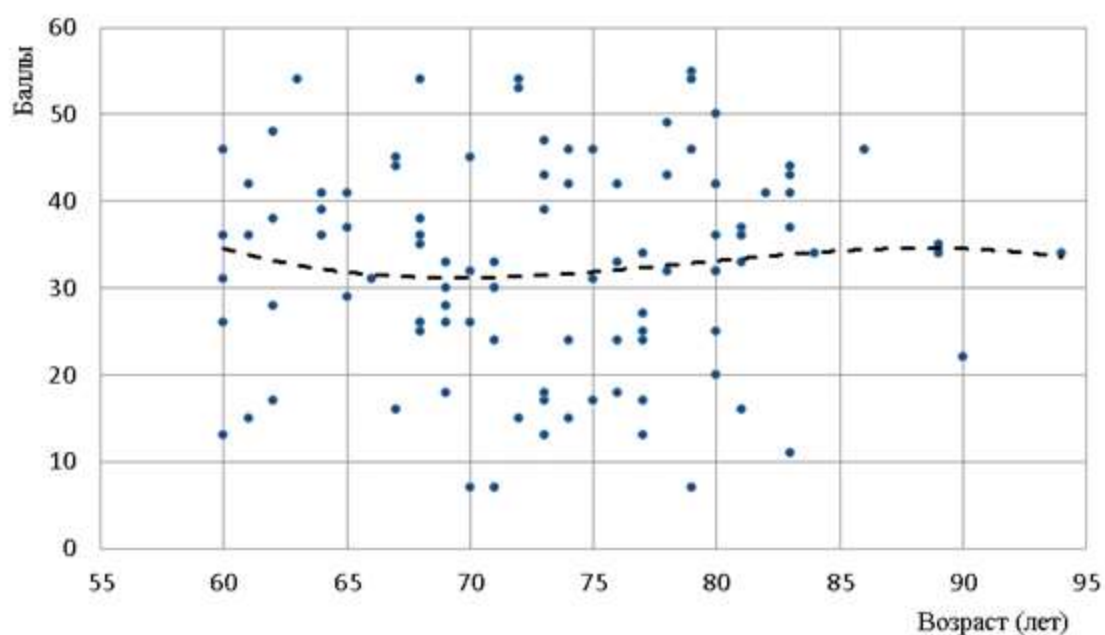


Рис. 2. Возрастные изменения логичности невербального мышления субъектов пожилого возраста неинтеллектуального труда

Как показывают наши результаты наблюдается возрастание показателей по обеим выборкам в пределах возрастного периода 30-40 лет, после преодоления которого происходит снижение измеряемого признака. Это показывает некие затруднения в освоении нового материала. Следует отметить, что этот показатель мышления имеет идентичные, но не конгруэнтные возрастные изменения в популяции мужчин, а также в популяции субъектов с высшим образованием.

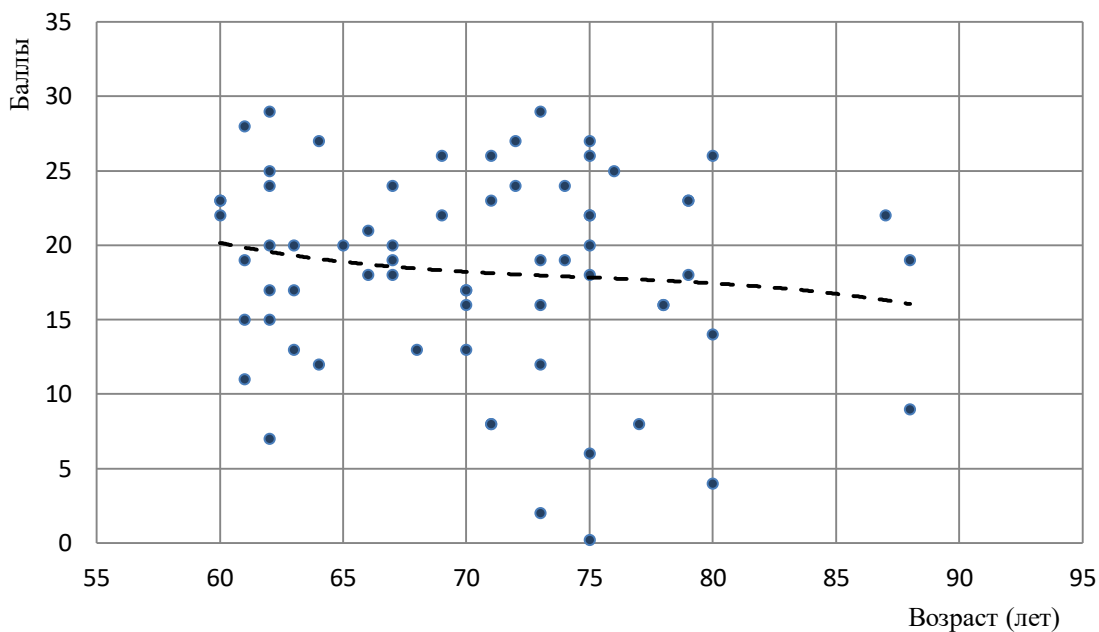


Рис. 3. Возрастные изменения логичности невербального мышления субъектов пожилого возраста интеллектуального труда

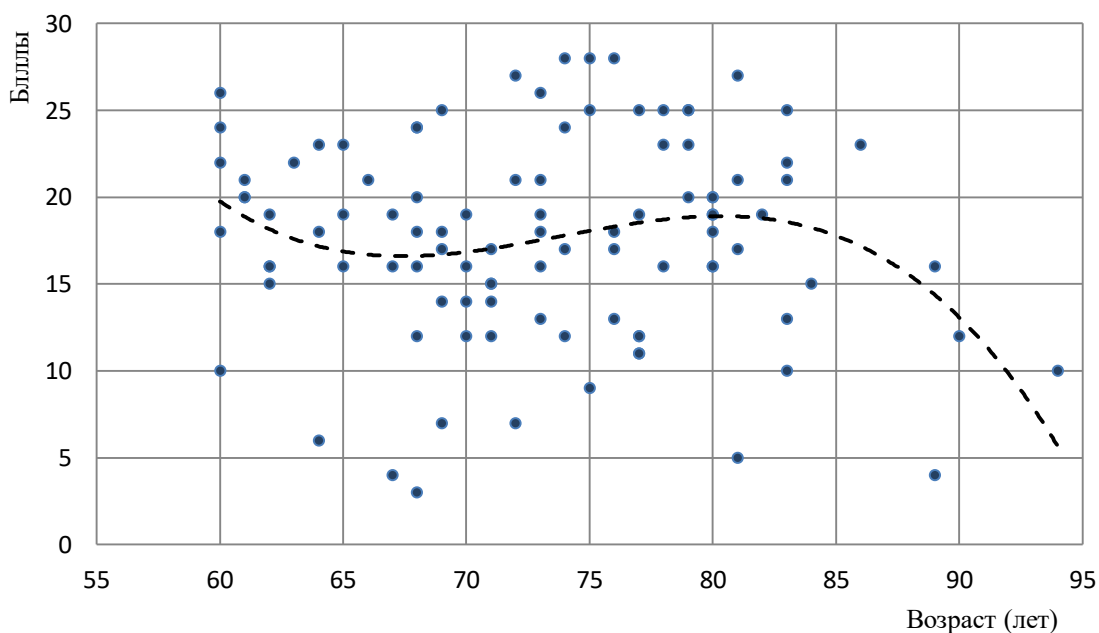


Рис. 4. Возрастные изменения логичности невербального мышления субъектов пожилого возраста неинтеллектуального труда

Возрастная инволюция вербального показателя мышления имеет резко отличающиеся тренды для субъектов интеллектуального (рис. 3) и неинтеллектуального труда (рис. 4). Если у первых снижение его продуктивности стабилизируется по достижении 60-летнего возраста, то для вторых монотонное снижение продолжается и в более позднем возрасте.

Как показывают результаты регрессионного анализа существуют значимые связи вербального и невербального мышления с интеллектуальной деятельностью в сфере «Человек-человек». Именно эта сфера влияет на

сохранность психических процессов, которые просто необходимы в деятельности любого преподавателя. Именно это качество и помогает преподавателям пожилого возраста осваивать новые технологии [Анисимов В.Н., 2015]. Устойчивость произвольного внимания, результаты которого регрессионный анализ показывает, как значимый, помогает сосредоточенно изучать новые процессы.

Таблица № 1

Результаты регрессионного анализа данных занятых интеллектуальным трудом в сфере деятельности «Человек-Человек»

Переменная	Коэффициент	Стандартная ошибка	Статистические данные	Вероятность	R-квадрат
Вербальное мышление	2.423387	0.712949	3.399104	0.0008	0.035059
Изменение кратковременной произвольной зрительной памяти	5.045782	1.911962	2.639059	0.0087	0.021498
Способность к обобщению	1.828218	0.359475	5.085806	0.0000	0.074785
Невербальное мышление	5.284577	1.380133	3.829033	0.0002	0.043941
Самооценка сам	-0.055281	0.167924	-0.329200	0.7422	0.000339
Самооценка другие	-0.032013	0.182431	-0.175481	0.8608	0.000096
Устойчивости произвольного внимания	5.033333	1.911881	2.632660	0.0089	0.021200

Выводы и рекомендации. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости организации процесса подготовки преподавательского состава с учетом их возрастных особенностей. Наши исследования показали, что на сохранность когнитивных функций в пожилом возрасте положительно влияет длительная интеллектуальная деятельность в сферах профессий «человек-человек» это педагоги, врачи-терапевты, следователи и адвокаты, топ-менеджеры. Субъекты длительного и регулярного умственного труда могут сохранять продуктивность высших психических функций до 80-летнего возраста. Как следствие эти данные можно использовать при составлении программ повышения квалификации, разделяя обучающихся на возрастные группы, для наилучшего освоения новых технологий.

Результаты исследования могут быть использованы при создании программ повышения квалификации, при оценке возрастной дееспособности

специалистов умственного труда в медико-социальной экспертизе Минтруда, занятости и соцзащиты, в конкурсном отборе на объявленные вакансии в диагностике лиц пред- и раннего пенсионного возраста, управляющих техническими системами и аппаратами повышенной опасности, в учебных курсах «геронтопсихология» и «акмеология» при подготовке профессиональных психологов, преподавателей и врачей в университетах.

Литература

1. Профилактика старения для всех / под ред. В.Н. Анисимова. – М.: Учитель, 2015. 120с.
2. Богомолец А.А. Продление жизни / А.А. Богомолец. – Киев: Издательство Академии наук УССР, 1940 г. – 144 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский – М.: Смысл – Эксмо, 2005.
4. Давыдовский И.В. Геронтология / И.В. Давыдовский – М.: Медицина, 1966.
5. Мечников И.И. Этюды оптимизма / И.И. Мечников. – М.: Наука, 1964. – 329 с.
6. Суханов А.В. и др. Состояние когнитивных функций и изменения в эмоциональной сфере при психоорганическом синдроме у пожилых жителей Новосибирска / А.В. Суханов, О.В. Слесова, С.Н. Дума // Мир науки, культуры образования, 2014. – № 1 (44). – С. 345–347.
7. Юсупов И.М. Психология позднего периода жизни / И.М. Юсупов. – Казань: Познание, 2013. – 232 с.

УДК 374

**М.А. Морозова, к. б. н., доцент
А.В. Домнина, студент
Вятский государственный университет
г. Киров, Россия**

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ – ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Актуальность работы обусловлена стремительным внедрением цифровых технологий в обучение детей. Сфера дополнительного образования области спортивного и военно-патриотического воспитания оказалась наименее вовлеченной в этот процесс. В немалой степени этому способствует неготовность педагогов использовать цифровые технологии и контент в своей деятельности. В статье описан опыт подготовки педагогов дополнительного образования. В работе рассматриваются критерии отбора и оценки содержания цифрового материала, используемого для наполнения ресурсов. Результаты статьи могут быть использованы педагогами общего и дополнительного образования, а также преподавателями вузов, осуществляющими подготовку будущих учителей.

Ключевые слова: цифровизация образования, дополнительное образование детей, подготовка педагогов

**M.A. Morozova, Dr. PhD Associate professor
A.V. Domnina student
Vyatka State University,
Kirov, Russia**

DIGITALIZATION OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN – ONE OF THE ASPECTS IN PREPARING A FUTURE TEACHER

Abstract. The relevance of the work is due to the rapid introduction of digital technology in the education of children. The sphere of additional education in the field of sports and military-

patriotic education turned out to be the least involved in this process. To a large extent, this is facilitated by the teachers' unwillingness to use digital technologies and content in their work. The article describes the experience of training additional education teachers. The paper discusses the criteria for the selection and assessment of the content of digital material used to fill resources. The results of the article can be used by teachers of general and additional education, as well as university teachers who train future teachers.

Keywords: digitalization of education, additional education of children, teacher training

Проблема исследования. В последнее время в России и в Европе большое внимание уделяется сфере дополнительного образования детей. По данным Высшей школы экономики в России за последние пять лет существенно увеличилось число и разнообразие таких организаций [3, 5, 7]. При этом рост их числа и программ не привел к модернизации содержания [11].

По мнению исследователей ВШЭ система дополнительного образования в России существенно отличается от других видов образования, обладает уникальными особенностями в сравнении с другими секторами образования, в том числе в зарубежных странах.

Концепции развития дополнительного образования детей РФ до 2020 года предполагает, что в 2020 году не менее 70 % детей 5–18 лет будет обучаться по дополнительным образовательным программам. Это рассматривается как одно из условий успешности детей независимо от условий и места проживания [10].

Одним из трендов современного образования является его цифровизация. Ожидаемый эффект проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» к 2025 году предполагает вовлечение до 6 миллионов учащихся в цифровое образовательное пространство. В Концепции развития дополнительного образования детей РФ до 2020 года отмечена необходимость информационного обеспечения и создание единой информационной среды для учреждений дополнительного образования детей в РФ.

Следует отметить, что информационно-коммуникативная компетентность педагога определена в профстандарте педагога дополнительного образования детей и взрослых. Она предполагает наличие трех уровней ИКТ-компетентности: общепользовательской, общепедагогической и предметно-педагогической [1, 3, 12, 13]

Цифровизация дополнительного образования значительно повышает возможности доступности образования и участия в различных формах он-лайн активности детей с ОВЗ, а также учащихся сельских школ. Использование цифровых образовательных ресурсов позволяет организовать мобильное, сетевое, смешанное и совместное обучение. Применение этих технологий существенно расширяет возможности детей с особыми потребностями, а также живущих в удаленных территориях [2, 18].

Однако, использование электронных образовательных ресурсов чаще используется педагогами крупных образовательных центров городов, занимающихся обучением в области IT и робототехники, естественно-научного направлений и в образовании детей по различным видам искусств.

Наряду с положительными эффектами следует учитывать значительное число проблемных моментов [15]. Так недостаточно изученным является

вопрос о том, насколько разные виды дополнительного образования должны погрузить или, наоборот, вырвать ребенка из цифровой среды.

Следует отметить, что для сферы дополнительного образования не создано готовых электронных ресурсов. Поэтому педагоги сами создают контент на существующих образовательных платформах. Большинство из них использует в обучении технологии мультимедийных презентаций [4].

Количество, объем, качество и систематичность использования цифровых ресурсов зависят от компетентности и мотивации педагогов, а также от технических возможностей учреждения. Именно эти факторы рассматриваются как основные барьеры темпов и результативности цифровой трансформации технологий обучения в организациях дополнительного образования [9]. Эти же барьеры фактически остановили образовательную деятельность многих учреждений дополнительного образования в условиях развивающейся пандемии коронавируса.

Следует отметить, что на сегодняшний день слабо разработаны методические аспекты структуры и содержанию цифровых методических кейсов для разных направлений дополнительного образования. Также отсутствуют четкие критерии оценки качества существующих цифровых ресурсов и уровня программно-методических материалов [5, 8].

Таким образом, проблема повышения темпов цифровизации и трансформации содержания дополнительного образования требует системного и научно-обоснованного подхода к ее решению. Вопросы приобретения новых знаний и навыков, содержания программ дополнительного образования с учетом цифровизации, персонализации образовательных услуг, технологии доставки знаний обучаемым становятся актуальными как для подготовки молодых кадров, так и для повышения квалификации работников.

Методологические основы исследования

Цель исследования: изучить возможности использования и разработать критерии отбора и оценки качества готовых информационных интернет-ресурсов в учреждениях дополнительного образования военно-патриотической направленности.

Методы. В исследовании применялись теоретические и эмпирические методы. В качестве теоретических использовались анализ научных, нормативных и учебно-методических документов с целью изучения педагогического опыта организаций и проведения занятий в учреждениях дополнительного образования. В качестве эмпирических методов использовали наблюдение, педагогический эксперимент и методы изучения мнений.

Экспериментальная база исследования.: факультет физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» и учреждения дополнительного образования города Кирова.

Результаты исследования. Исследование проведено в 5 этапов. На первом этапе проведено изучение мнения родителей методом анкетирования о возможности использования цифровых ресурсов и он-лайн обучении в образовании их детей. В анкетировании приняли участие 365 родителей детей 7–8 лет г. Кирова и Кировской области. Среди родителей детей, обучающихся

в учреждениях дополнительного образования, основным мотивом их посещения является снижения риска смарт-зависимости (84,6 %). Показано, что большая часть родителей приводят ребенка в учреждение дополнительного образования, не только для развития его интересов и коммуникаций, но и чтобы «оторвать его от телефона» и «вытащить из интернета». При этом менее половины родителей считают возможным и полезным обучение через интернет, в основном – жители сельской местности (30,9 % селян против 8,3 % горожан).

На втором этапе исследования провели опрос педагогов дополнительного образования (n=10) об использовании ими цифровых ресурсов в их деятельности.

Учитывая, что реализация федеральных проектов в области цифровизации дополнительного образования направлена в основном на создание «Кванториумов», исследования проводили в центрах, не связанных с этой деятельностью. Анкетирование проведено в 3 центрах, работающих в направлении военно-патриотического воспитания. Несмотря на приоритетность направления работы, их материально-техническая база недостаточна для обеспечения он-лайн проектной деятельности, использования виртуальной и дополненной реальности.

Показано, что педагоги в основном используют возможности социальных сетей для размещения информационных и проектных материалов. Также для обучения применяют ресурсы сайтов, разработанных региональными и федеральными органами и министерствами. Отбор содержания всеми педагогами производится по соответствию материала образовательной программе.

На третьем этапе на основе анализа литературы разработаны критерии для анализа и оценки содержания сайтов (табл. 1). Анализ литературы выявил отсутствие единых критериев, предъявляемых к качеству и содержанию интернет-ресурсов для образования детей.

Для разработки использовали требования, предъявляемые к сайтам образовательных организаций, безопасности и технологической разработки, сайтам педагогов [6, 16, 17]. Одним из требований к критериям считали их доступность, возможность использования не только педагогами, но и школьниками. Последнее считаем одним из способов развития у обучающихся критического мышления.

На четвертом этапе проведена апробация критериев педагогами дополнительного образования (n=10). Для апробации им было предложено применить их для оценки официальных сайтов, где размещена информация для призывников, которая может быть использована для подготовки их к военной службе (табл. 1).

Критерии и средний балл оценки сайтов военно-патриотической направленности педагогами дополнительного образования

Критерии	Оценки сайтов			
	1	2	3	
Наполнение сайта информацией	4,3	4,6	4,8	
Структура сайта (понятное и удобное расположение вкладок и информации)	3,8	4,7	4,8	
Оформление сайта, наглядность, оригинальность	3,9	4,6	4,9	
Связь теории с практикой	4,2	4,4	4,6	
Безопасность, отсутствие рекламы, отвлекающей и вредной информации	3,8	4,5	4,8	
Восприятие информации (цвет, шрифт, графики, таблицы)	3,7	4,5	4,4	
Структурированность информации (логичность изложения)	4,3	4,7	4,8	
Соответствие возрасту: доступность и дозированность информации	4,4	4,5	4,8	
Отсутствие ошибок: грамотность, достоверность, актуальность информации	4,2	4,2	4,4	
Наличие способов проверки усвоения информации, обратной связи	4,1	4,3	4,7	
Скорость загрузки сайта	4,4	4,5	4,5	
	Сумма баллов:	45,1	49,5	51,5
	Средний балл:	4,1	4,5	4,7
Итого (максимально 55)		45,1	49,5	51,5

Примечание: сайт 1 – Призывник. Солдат (<https://prizyvnik-soldat.ru/>), сайт 2 – Воинская часть (<https://voinskayachast.net>); сайт 3 – сайт Министерства обороны (<https://www.mil.ru>)

Оценку проводили с использованием 5-ти бальной шкалы. При этом, 5 баллов соответствовало оценке «соответствует полностью»; 4 балла – «соответствует в основном»; 3 балла – «соответствует частично»; 2 балла – «слабое соответствие»; 1 балл – «очень плохо, не соответствует полностью».

В таблице представлены средние значения баллов, выставленных педагогами. Для сравнения использовали абсолютные (сумма баллов) и относительные (средние по критериям) значения. При сравнительном анализе выявили предпочтительный сайт. В данном случае это сайт Министерства обороны РФ.

Опрос педагогов выявил, что до эксперимента 9 из 10 участников предложенные сайты для обучения не использовали никогда. После проведенной экспертизы 9 из 10 заявили о том, что они готовы использовать материал для образовательной деятельности. Также все педагоги отметили, что использование оценочных критериев позволяет провести полный анализ материала.

На 5-ом этапе эксперимента разработанные критерии апробировали на учебных занятиях для оценки студентами материалов сайтов, предложенных им для подготовки творческого задания.

В эксперименте приняли участие 40 студентов первого курса. Большинство опрошенных отметило, что при обучении в школе и в вузе для выполнения творческих заданий и проектов педагоги не давали списка рекомендованных сайтов. Чаще всего студенты и школьники пользуются первые из предлагаемого браузером списка сайтов по запросу.

В процессе эксперимента для анализа информации студентам было предложено 7 рекомендованных сайтов и один тот, который по запросу вышел при поиске первым.

Абсолютное большинство студентов (92,5 %) отметили необходимость проведения экспертной оценки прежде, чем материал должен предлагаться обучающимся. Все студенты высказали готовность использовать критерии для проведения собственной исследовательской работы, в том числе для оценки текстовых и видеоматериалов.

Заключение. В результате проведения исследования нами разработаны и апробированы критерии для отбора и оценки контента. Их использование позволяет выявить существенные положительные стороны и недостатки сайтов, которые не являются очевидными при поверхностном просмотре. Использование критериев в учебном процессе способствует развитию у студентов критического мышления и информационно-коммуникативной компетентности будущего педагога.

Рекомендации. Целесообразно применять использование оценочных критериев педагогами общего и дополнительного образования. Рекомендуем использование такого подхода при изучении студентами общих и специальных дисциплин, начиная с первого курса. Это позволит сформировать у будущих педагогов навыки отбора цифрового контента ко времени выхода их на практику.

Литература

1. Авдеева С.М., Никуличева Н.В., Хапаева С.С., Заичкина О.И. О подходах к оценке ИКТ компетентности педагога с учетом требований профессионального стандарта «Педагог» // *Психологическая наука и образование*. – 2016. – Т. 21 (4). – С. 40–49.
2. Ахметова Д.З., Артюхина Т.С., Бикбаева М.Р., Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения // *Высшее образование в России*. – 2020. – Т. 29. (2). – С. 141–150.
3. Богданова Р.У. *Научные исследования по проблемам дополнительного образования: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Под ред. О.Е. Лебедева. – М.: Владос, 2000. – С. 217–249.
4. Буева И.И. Цифровизация как средство обеспечения детям доступности и равных возможностей получения дополнительного образования // *Мотивирующая цифровая среда как тренд современного образования*. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2019. – С. 26–35.
5. Воробьева Т.П. Развитие профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования в процессе повышения квалификации // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. – 2011. – № 2 (7). – С. 18–22.
6. Гутарева, Н.Ю. Критерии отбора учебных интернет-ресурсов в рамках обучения английскому языку в неязыковом вузе. // *Молодой ученый*. – 2015. – № 8 (88). – С. 912–914.
7. Данченко Л.А., Зайцева А.С., Комлева Н.В. Трансформация модели дополнительного образования в условиях цифровой экономики // *Открытое образование*. – 2019. – № 1.
8. Иваненко Я.И., Козлова Е.С., Хохленкова О.М. Некоторые аспекты повышения профессиональной компетентности педагога дополнительного образования в условиях модернизации системы образования России // *Научный альманах*. – 2018. – № 4 (42). – С. 35–37.
9. Козлова Н. Ш. Цифровые технологии в образовании // *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2019. – № 1. – С. 85–93.

10. Концепция развития дополнительного образования детей (Утв. распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р) // Собрание законодательства РФ. – 2014. – № 37. – С. 4983.

11. Остромухова П.В. Отличительные особенности содержания дополнительного образования детей в России // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4 (2) <http://mir-nauki.com/PDF/46PDMN216.pdf>

12. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых». (Утв. приказом Министерства труда социальной защиты Российской Федерации от 5 мая 2018 года №298н.

13. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: ИИО РАО. – 2016. – 140 с.

14. Степанова Л.В., Максимова Э.А. Информационно-коммуникативная компетентность педагогов дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-4 – С. 218–221.

15. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 Стрекалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2019. – № 2. – С. 84–88.

16. Федоркевич Е.В., Ветошев, В.О. Отбор критериев оценки качества сайтов образовательных организаций // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Т. 5 (2) <http://mir-nauki.com/PDF/43PDMN217.pdf>.

17. Яшина Т.С. Оценка качества образовательных веб-сайтов как фактор развития единого информационного образовательного пространства: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. – Воронеж, 2005. – 206 с.

18. Hamburg I., Bucksch S. Inclusive Education and Digital Social innovation // *Advances in Social Sciences Research Journal*. – 2017. – Vol. 4. – No. 5. – P. 161–169.

УДК 378.016

**В.Н. Мошкин, д. п. н., доцент,
А.В. Кравченко, к. п. н., доцент,
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия**

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОБЖ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ

Аннотация: В статье изложены результаты эмпирического исследования процесса подготовки студентов педагогического вуза к разработке и использованию электронных средств наглядности в процессе подготовки школьников к обеспечению безопасности. Раскрыто содержание деятельности студентов, способствующее развитию опыта применения и перестройки имеющихся электронных средств наглядности. Сделан вывод, что повышению эффективности подготовки студентов к разработке и применению наглядных пособий по безопасности способствует использование в качестве теоретической основы положений о закономерностях воспитания культуры безопасности.

Ключевые слова: ОБЖ, культура безопасности, средства наглядности, виды деятельности студентов, разработка средств наглядности, применение средств наглядности, анализ средств наглядности.

*V.N. Moshkin, Doct., Associate professor,
A.V. Kravchenko, PhD, Associate professor,
Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia*

FORMATION OF FUTURE TEACHERS OF SECURITY EXPERIENCE IN THE DEVELOPMENT AND USE OF ELECTRONIC MEANS OF VISUALIZATION

Abstract. *The article presents the results of an empirical study of the process of preparing students of a pedagogical university for the development and use of electronic visual aids in the process of preparing students for safety. The content of students' activities is revealed, which contributes to the development of experience in the application and restructuring of existing electronic visual aids. It is concluded that the use of the provisions on the laws governing the development of a safety culture contributes to increasing the effectiveness of preparing students for the development and use of visual aids for safety.*

Keywords: *life safety, safety culture, visual aids, types of students' activities, development of visual aids, the use of visual aids, analysis of visual aids.*

Состояние теории и практики

Современная практика преподавания курса ОБЖ включает широкое применение электронных средств наглядности. Проблеме применения электронных средств наглядности в обучении посвящены отдельные научные статьи, раскрывающие различные аспекты процесса реализации принципа наглядности в условиях внедрения информационных образовательных технологий [1; 2; 3; 4; 16]. В ряде публикаций излагаются результаты исследования особенностей применения электронных средств наглядности в обучении основам безопасности жизнедеятельности [5; 6; 18; 19; 20]. Однако, при наличии такого рода публикаций, к наименее исследованным в педагогической науке относятся дидактические и методические аспекты подготовки будущих педагогов к разработке и применению современных средств наглядности. Также в имеющихся научных и методических публикациях не раскрыт процесс формирования у студентов и учителей опыта разработки и применения наглядности в преподавании ОБЖ.

Педагогическая практика реализации принципа наглядности в преподавании ОБЖ включает ряд аспектов, в том числе: подготовка будущих учителей ОБЖ, повышение квалификации учителей ОБЖ, разработка средств наглядности, применение электронных средств наглядности в обучении основам безопасности жизнедеятельности. Из данных аспектов наиболее доступными для исследования являются результаты разработки электронных средств наглядности в преподавании ОБЖ. О том, что разрабатывают учителя ОБЖ для реализации принципа наглядности с применением современных электронных технологий можно судить по тем электронным презентациям и сценариям уроков ОБЖ, которые опубликованы для всеобщего обозрения и применения на разнообразных сайтах, прежде всего на ресурсах «Учительский портал» (<https://www.uchportal.ru/>, <https://uchitelya.com/>), «Социальная сеть работников образования» (<https://nsportal.ru/>) и др. При наличии отдельных интересных наглядных материалов по ОБЖ, бросается

в глаза низкое качество многих предложенных учителями пособий. В частности, некоторые разработки педагогов содержат такие образцы ошибочного и опасного поведения школьников, до которых реальные дети вряд ли додумаются и, тем более, вряд ли решатся на их осуществление. Имеет место запугивание учащихся реальными и мнимыми опасностями, преобладание запретов (при наличии информации о том, что не надо делать, зачастую не ясно, что же надо делать для обеспечения безопасности) и т. д. Вместо образов, воплощенных в рисунках, фотографиях (фиксирующих конкретные опасные ситуации и способы защиты от вредных факторов), в наглядные пособия нередко включаются модели, претендующие на статус наглядности. На деле такого рода модели обычно состоят из абстрактных понятий, усвоению которых мало помогает крупный шрифт или выделение цветом. Перечень подобных недочетов можно продолжить. Однако основной недостаток многих наглядных материалов, разрабатываемых учителями ОБЖ, заключается в их несоответствии закономерностям воспитания культуры безопасности. Авторы материалов зачастую игнорируют то обстоятельство, что в рисунках, схемах, фотографиях должна быть представлена культура безопасности, т. е. прежде всего тот социальный опыт, применение которого способствует повышению уровня защищенности учащихся. Иными словами, анализ размещенных на разнообразных сайтах наглядных материалов по ОБЖ приводит к выводу о явной недостаточности у учителей опыта разработки наглядных пособий.

Организация исследования

Проведенный анализ показывает, что в педагогической теории и практике существует и обостряется противоречие между необходимостью качественного совершенствования применяемых в учебном процессе средств наглядности и недостаточной разработанностью методики подготовки будущих учителей ОБЖ к разработке и применению электронных наглядных пособий. Иными словами, в педагогике к недостаточно исследованным относится процесс подготовки студентов к применению средств наглядности в воспитании культуры безопасности школьников. В связи с этим нами была сформулирована проблема исследования: каково содержание деятельности студентов, способствующей эффективной подготовке будущих учителей к разработке и применению электронных средств наглядности в воспитании культуры безопасности школьников.

Цель исследования – выявить содержание и виды деятельности студентов, способствующие эффективной подготовке к разработке и применению электронных средств наглядности в воспитании культуры безопасности.

Методы исследования: наблюдение педагогического процесса, тестирование и анкетирование студентов, педагогический эксперимент, изучение опыта преподавания БЖД, ОБЖ и методики ОБЖ.

В течение 2017–2020 гг. в МПГУ на 1, 2, 3, 4 курсах очной и заочной форм обучения в преподавании дисциплин «Безопасность жизнедеятельности», «Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности», «Методика

обучения безопасности жизнедеятельности в образовательной организации», «Проектирование и реализация элективных курсов по безопасности жизнедеятельности», «Проектирование учебно-методических комплексов по безопасности жизнедеятельности», «Зарубежный опыт обучения безопасности жизнедеятельности», «Технологии оценки качества обучения безопасности жизнедеятельности», «Информационные технологии в профессиональной деятельности», при организации педагогической практики студентов в общеобразовательных школах нами проводилась опытно-экспериментальная работа, направленная на обоснование методики подготовки студентов к разработке и применению электронных средств наглядности на уроках ОБЖ.

Результаты исследования

На основе проведенного исследования раскроем и проанализируем содержание основных видов деятельности студентов в процессе их подготовки к разработке и применению средств наглядности на уроках ОБЖ.

– Изучение научно-методических работ о процессе подготовки учащихся к обеспечению безопасности и использование выводов о содержании культуры безопасности для анализа содержания наглядных пособий по ОБЖ. В связи с этим со студентами проводится обсуждение электронных пособий с использованием разнообразных вопросов. Назовем некоторые из них.

- Какие элементы культуры безопасности представлены в наглядном материале?

- Какие приемы и средства самозащиты помогают усвоить рисунки и схемы?

- Какие способы деятельности позволят учащимся овладеть опытом обеспечения безопасности на основе знакомства с наглядными материалами?

- Каковы нравственные (мировоззренческие, психологические) особенности героев сюжетов?

- Как личностные качества героев влияют на обеспечение безопасности?

– Сравнение иллюстраций в учебниках по ОБЖ с содержанием текстов, заданий, тестов. Анализ учебников направлен на выявление характера соотношения текстов и рисунков в учебниках: как рисунки раскрывают правила безопасности, какие положения текстов не нашли отражения в рисунках, какие рисунки не связаны с текстами и т. д. В отдельных случаях студенты приходят к выводу, что некоторые рисунки в школьных учебниках по своему содержанию не согласованы с текстами соответствующих параграфов.

– Сравнение рисунков в учебниках ОБЖ разных авторских коллективов. В ходе сопоставления учебников, опубликованных в разных издательствах, делаются выводы о том, что во многие книги для школьников включены качественные иллюстрации. В ходе обсуждения студенты приходят к заключению, что высокому уровню учебников способствует исключение мрачных рисунков, избегание авторами нарочитой небрежности (нагромождения нелепых форм и забвения эстетической составляющей материалов для школьников). Позитивной оценки студентов заслуживают книги, в которых читателю удается понять, что хотел сказать автор

иллюстрации, какое отношение к проблемам безопасности имеет тот или иной рисунок. Делается вывод, что рисунки с внешне привлекательными героями, с позитивной информацией о способах и средствах самозащиты более подходят для работы со школьниками.

– Анализ текстов, которые содержатся в учебниках ОБЖ, определение перечня правил безопасности, которые целесообразно представить учащимся при помощи наглядности; соотнесение полученного перечня с имеющимися иллюстрациями в учебниках. Анализ учебников направлен на поиск сюжетов для рисунков, в которых отображены конкретные проблемы безопасности, содержащиеся в том или ином параграфе. Делаются выводы о том, какие источники опасности и средства защиты от них должны быть отображены на рисунках, какие ошибочные (опасные) и правильные (безопасные) действия героев различных ситуаций помогут ученикам осмыслить правила самозащиты и обеспечения безопасности.

– Анализ наглядных материалов по ОБЖ, размещенных на сайтах «Московская электронная школа» (МЭШ), и «Российская электронная школа» (РЭШ). Студенты проходят регистрацию на сайтах, выясняют особенности образовательных платформ, сопоставляют имеющиеся технические и методические возможности для работы со школьниками. Анализ опубликованных на МЭШ и РЭШ наглядных материалов по ОБЖ приводит студентов к выводу о широкой палитре уровня и качества такого рода материалов. Изучение размещенных на сайте МЭШ требований к публикуемым разработкам позволяет студентам уточнить и конкретизировать многие аспекты подготовки электронных наглядных материалов. Особый интерес студентов вызывают опубликованные на сайте для разработчиков материалов требования к языковому оформлению и форматам заданий, ограничения по отбору содержания заданий, технические требования к сценарию урока, требования к содержанию сценария урока, методические требования к сценарию урока. Изучение содержащихся в данных методических материалах МЭШ требований к наглядным пособиям позволяет студентам выйти далеко за рамки размещенных на сайте текстов (особенности интерактивных заданий, разработка заданий в формате ГИА, ВПР и т. д.).

– Разработка вопросов, заданий и тестов для обсуждения представленных в иллюстрациях различных аспектов безопасности. Простейшим вариантом организации данного вида деятельности студентов является использование рисунков из школьных учебников для разработки заданий и тестов. При подготовке заданий студенты делают электронные копии иллюстраций из учебников ОБЖ, включают рисунки в слайды при помощи программ для создания презентаций, формулируют вопросы для обсуждения этих иллюстраций с учетом содержащихся в параграфах текстов, разрабатывают варианты ответов при подготовке тестов. Более сложным вариантом применения рисунков из учебников является работа по подготовке вопросов и заданий, в которых обсуждаются мировоззренческие, нравственные, психологические, коммуникативные, правовые, политехнические аспекты безопасности. Именно такие аспекты профилактики и преодоления опасностей,

составляющие основу культуры безопасности, недостаточно представлены в современных учебниках ОБЖ.

– Разработка поурочных планов, в которых сформулированы учебно-методические материалы, дополняющие и раскрывающие ход урока с применением того или иного наглядного материала. Такого рода работа начинается с обсуждения поурочных планов, опубликованных учителями в интернете, включенных в методические пособия по ОБЖ. На этой основе студенты учатся дополнять, перестраивать имеющиеся разработки уроков. В итоге формируется опыт разработки планов уроков, предполагающих применение электронных средств наглядности в сочетании с разнообразными вопросами и заданиями.

– Самостоятельная работа в ходе домашней подготовки к игровому взаимодействию с товарищами по группе. Такого рода работа является тренировкой, помогающей освоиться в роли руководителя учебным процессом. Студенты выполняют предусмотренные в наглядном материале действия педагога, проговаривают все реплики учителя и осуществляют действия учащихся с применением средств наглядности по ОБЖ.

– Проведение студентами фрагментов уроков в игровой форме в студенческой группе, в которых студенты играют как роли учителей, так и роли учащихся (информированных и не очень, заинтересованных и не проявляющих интереса к материалу). При этом отрабатываются такие вопросы: как применять лазерную и обычную указку, как занимать удобное для обсуждения наглядного материала место, как жестикулировать и обращаться к участникам обсуждения при помощи жестов, взгляда и т. д. Выясняются возможности проведения бинарных занятий, когда в организации фрагмента урока участвуют два студента (прежде всего в тех случаях, когда наглядный материал разработан ими совместно).

– Включение новых иллюстраций в имеющиеся электронные наглядные пособия по ОБЖ. Студенты применяют для этой цели рисунки, фотографии, опубликованные в интернете, а также фотографии, подготовленные ими самостоятельно (например, фотографии дорожных ситуаций для обсуждения правил безопасности на дороге).

– Использование фрагментов различных наглядных материалов по ОБЖ для видоизменения наглядных пособий. В ходе такого рода работы студенты обнаруживают, что даже простая перестановка слайдов местами ведет к изменению логики изучения материала.

– Поиск изображений в интернете, фотографирование предметов и ситуаций (опасных, безопасных, транспортных, бытовых и др.), подготовка на этой основе новых иллюстраций. При этом на минимальном уровне обеспечивается самостоятельность студентов, когда они фотографируют сюжеты, имеющие место в учебниках и наглядных материалах. Более творческой является работа студентов по подготовке фотографий с оригинальными сюжетами.

– Применение графических редакторов для видоизменения имеющихся и создания новых иллюстраций по безопасности. В частности, применение

программы CorelDRAW для размещения на фотографиях дорожных ситуаций новых дорожных знаков, дополнительных персонажей, транспортных средств, дорожной разметки и т. д.

– Посещение и анализ уроков ОБЖ (в ходе педагогической практики), на которых применяются средства наглядности. Осмыслению студентами методических аспектов применения средств наглядности способствует применение схем анализа, включающих разнообразные вопросы: состав ситуации, отображенной на рисунке; соотношение рисунков и текстов; предмет, средства и способы деятельности учащихся при использовании наглядных материалов и т. д.

– Проведение и обсуждение уроков ОБЖ (в ходе практики) с применением готовых средств наглядности предполагает несколько уровней самостоятельности студентов. Первоначально студенты проводят уроки, в ходе которых используется логика занятия, заложенная разработчиками сценария и наглядных материалов. Более высокий уровень самостоятельности демонстрируют студенты, которые вносят изменения в ход урока: изменяют логику обсуждения, формулируют собственные вопросы к иллюстрациям и т. д.

– Проведение студентами уроков ОБЖ (в ходе практики) с применением самостоятельно разработанных электронных средств наглядности является итогом проделанной работы по овладению методикой преподавания. Оригинальность использованных практикантом на уроке средств наглядности не является очевидной для других студентов, поэтому после проведения урока при его анализе ставится задача показать, какие средства наглядности были использованы в качестве основы, какие изменения были внесены, для изучения каких правил безопасности были разработаны новые наглядные средства, как дополнительные элементы наглядности сказались на эффективности урока, почему новые рисунки и вопросы к ним вызвали повышенный интерес учащихся и т. д.

Выводы

Помимо названных видов деятельности в опытно-экспериментальной работе применялись и иные варианты активности студентов. Однако при организации разнообразных видов деятельности будущих учителей ОБЖ в большинстве случаев использовались логические схемы и вопросы, содержащие основные понятия теории воспитания культуры безопасности, с помощью которых осуществлялось конструирование и применение учебно-методических материалов, проводился анализ наглядных пособий, результатов их применения в учебном процессе.

На основе наблюдения за занятиями в студенческих группах, за ходом педагогической практики в общеобразовательных школах, анкетирования и тестирования студентов были обнаружены признаки высокой эффективности рассмотренных видов деятельности в процессе подготовки будущих учителей ОБЖ к разработке и применению электронных средств наглядности в воспитании культуры безопасности школьников. В частности, повышается заинтересованность студентов в изучении методики преподавания ОБЖ, осуществляется переход от применения готовых средств наглядности по

образцу к элементам творчества (перестройке имеющихся методических материалов, разработке и использованию новых средств наглядности и т. д.).

Изложенный опыт подготовки будущих учителей ОБЖ к разработке и применению электронных средств наглядности раскрывает лишь отдельные аспекты методики формирования готовности студентов к воспитанию культуры безопасности школьников. В ходе дальнейшей практической и исследовательской работы необходимо подвергнуть анализу следующие аспекты подготовки будущих педагогов:

– методика обучения студентов к применению средств наглядности в воспитании культуры безопасности во внеклассной работе;

– методика обучения будущих учителей применению иллюстраций при разработке электронных тестов для диагностики и развития опыта обеспечения безопасности;

– методика подготовки студентов к использованию наглядности при обучении школьников основам безопасности жизнедеятельности в дистанционном формате.

Литература

1. Александрова Т.А., Грудина С.А. Компьютерная визуализация как способ реализации принципа наглядности в учебном процессе // *Совершенствование методологии познания в целях развития науки. Сборник статей международной научно-практической конференции. в 3 частях.* 2017. С. 6–7.

2. Баландина И.В. Компьютерная визуализация как развитие дидактического принципа наглядности // *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения.* – 2010. – № 12–2. С. 9–13.

3. Баландина И.В. Проблемы применения традиционной наглядности и технологий компьютерной визуализации в профессиональной деятельности учителя // *Проблемы и перспективы развития образования в России.* – 2011. – № 10. – С. 85–89.

4. Иванов И.А., Иванова М.Н. Компьютерные модели как эффективное средство реализации принципа наглядности в обучении // *Известия Сочинского государственного университета.* – 2012. – № 1 (19). – С. 124–126.

5. Лутовина Е.Е., Николаенко Т.С. Использование аудиовизуальных средств наглядности на уроках ОБЖ при оптимизации педагогического процесса // *Современные факторы повышения качества профессионального образования. Материалы XXVIII преподавательской научно-практической конференции.* – 2007. – С. 165–177.

6. Мезникова М.В., Алиферов А.Г. Проведение практических занятий по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» с использованием наглядных интерактивных средств // *Аграрная наука в условиях модернизации и инновационного развития АПК России. Сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, посвященной 100-летию академика Д.К. Беляева.* – 2017. – С. 212–215.

7. Мошкин В.Н. *Безопасность и правила дорожного движения: мультимедийное электронное пособие для начальных классов общеобразовательной школы.* [Электронный ресурс]. – Барнаул, 2006.

8. Мошкин В.Н. *Безопасность и правила дорожного движения: мультимедийное электронное пособие для 5–7 классов общеобразовательной школы.* [Электронный ресурс]. Барнаул, 2007.

9. Мошкин В.Н. *Когнитивные технологии формирования культуры безопасности студентов // Сборник тезисов по итогам профессорского форума 2019 «Наука. Образование. Регионы».* – М., 2019. – С. 189–191.

10. Мошкин В.Н. Комплекс электронных средств мониторинга эффективности применения наглядных материалов для обучения основам безопасности дорожного движения в Алтайском крае. Тесты для учащихся 5–11 классов. [Электронный ресурс]. Барнаул, 2007.

11. Мошкин В.Н. Методические условия эффективного применения средств наглядности в воспитании культуры транспортной безопасности дошкольников / В.Н. Мошкин, И.Е. Васильков, А.И. Васильков, В.В. Романов // VII Международная научно-практическая конференция «Воспитание и обучение детей младшего возраста» 11–13 мая 2017 г. Материалы конференции: сборник статей. – М.: МГУ, 2017. – С. 112–125.

12. Мошкин В.Н. Мультимедийное учебно–методическое пособие по безопасности дорожного движения для дошкольных образовательных учреждений «Безопасность дорожного движения» [Электронный ресурс]. – Барнаул, 2008.

13. Мошкин В.Н. Подготовка будущих учителей к воспитанию у детей культуры транспортной безопасности // Материалы международной научно-практической конференции «Совершенствование системы непрерывного образования в области безопасности жизнедеятельности». Вестник Международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности. – 2017. – Том 22, № 1. – С. 116–120.

14. Мошкин В.Н. Средства наглядной пропаганды правил безопасности как фактор повышения защищенности учащихся образовательных организаций // Всероссийская научно-практическая конференция «Комплексная безопасность образовательных организаций: теория и практика»: сборник материалов под общ. ред. М.В. Дулясовой. – Уфа: Изд-во «Восточная печать», 2017. – С. 111–113.

15. Мошкин В.Н. Электронный сборник ситуативных задач для дошкольных образовательных учреждений «Безопасность дорожного движения» [Электронный ресурс]. Барнаул, 2008.

16. Мухаметшина Р.Ф., Александрова Е.В. Технологические основы проектирования средств компьютерной наглядности // Филология и культура. – 2011. – № 3 (25). – С. 272–276.

17. Новая дидактика высшего образования: монография / О.О. Заварзина, А.В. Сафошин, В.И. Стрелков, Н.Е. Симонов, А.В. Кравченко. – Москва: МПГУ, 2019. – 220 с.

18. Никифорова С.И., Камерилова Г.С. Наглядность как средство активизации учебной деятельности на уроках ОБЖ // Мой профессиональный старт. Сборник статей по материалам III Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. – 2016. – С. 152–155.

19. Онегина М.Д. Применения наглядных средств обучения при преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в классическом университете при подготовке педагогических кадров эстетической направленности // EurasiaScience. Сборник статей XX Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 84–88.

20. Хопин А.Г. Наглядные методы преподавания дисциплины Основы безопасности жизнедеятельности // Интеграция науки, общества, производства и промышленности. Сборник статей международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 147–150.

УДК 378

**Ф.Б. Мулюков, к. ю. н., доцент,
А.Н. Ибрагимова, ассистент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия**

ПРИНЦИПЫ РАВЕНСТВА И СОЦИАЛЬНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИХ ИМПЛЕМЕНТАЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются принципы равенства и социальной справедливости и вопросы их имплементации в сфере образования с учетом новейших

изменений и дополнений в действующем законодательстве; представляются авторские суждения, авторская рефлексия по отношению к заявленной проблеме; выявляются проблемы в исследованиях других ученых по данной теме. На основе проведенного исследования обосновывается необходимость цель восстановления социальной справедливости сформулировать как цель достижения социальной справедливости. Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что представленные в статье материалы могут быть использованы учителями средних общеобразовательных учреждений, преподавателями педагогических и юридических вузов, судьями и сотрудниками правоохранительных органов при осуществлении профессиональной деятельности по противодействию нарушению принципов всеобщего равенства и социальной справедливости в сфере образования. В заключении приводятся выводы по статье, четко раскрывающие те аспекты, которые кратко заявлены в аннотации.

Ключевые слова: вопросы, имплементация, принцип, всеобщее равенство, социальная справедливость, закон, образование, проступок.

*F.B. Mulyukov, Ph. D., Associate professor,
A.N. Ibragimova, assistant,
Kazan (Volga region) Federal University
Kazan, Russia*

PRINCIPLES OF EQUALITY AND SOCIAL JUSTICE: TOPICAL ISSUES OF THEIR IMPLEMENTATION IN THE EDUCATION

Abstract. *The article considers the principles of equality and social justice and issues of their implementation in the field of education, taking into account the latest changes and additions to the current legislation; presents author's judgments, author's reflection on the stated problem; identifies problems in the research of other scientists on this topic. Based on the conducted research, the author substantiates the need to formulate the goal of restoring social justice as the goal of achieving social justice. The practical significance of the results obtained is that the materials presented in the article can be used by teachers of secondary educational institutions, teachers of pedagogical and law schools, judges and law enforcement officers in the implementation of professional activities to counteract violations of the principles of universal equality and social justice in education. The conclusions of the article are presented, clearly revealing the aspects that are briefly stated in the abstract.*

Keywords: *the questions, implementation of the principle, universal equality, social justice, law, education, a misdemeanor.*

Введение

1.1. Актуальность проблемы. Наиболее важной, представляющей особую актуальность в настоящее время, имеющей большое значение в современных социально-экономических реалиях, представляется проблема имплементации принципов равенства и социальной справедливости в сфере образования.

В связи с этим, *цель* данной статьи заключается в выявлении существующих проблем и в сформировании новых подходов к решению вопросов имплементации принципов равенства и справедливости в образовании; обосновании современных эффективных форм достижения их результативности в интересах восстановления социальной справедливости и всеобщего равенства.

Ведущим подходом к исследованию данной проблемы выступает базирующийся на использовании диалектико-материалистического учения диалектический метод познания.

Проблема круга принципов является дискуссионной и представляет актуальный характер. Изучив мнения учёных по данному вопросу, можно выделить принципы, которые прослеживаются в работах многих авторов. Большинство склонно выделять принципы равенства граждан перед законом, справедливости и гуманизма [1: 16; 3: 117; 5: 22–162; 8: 39, 38–62; 13: 94–107; 25: 9; 24: 16–20; 26: 137; 27: 211–213; 35: 17–31], в то время как в сфере юридической ответственности действуют общеправовые принципы. Исходя из определения принципов как закреплённых в законе основополагающих идей, руководящих началах, устанавливающих определённый порядок и условия, система принципов юридической ответственности (с учётом специфики сферы образования. – Ф.М.) должна быть следующей: принципы законности, равенства граждан перед законом, справедливости и гуманизма [35: 21–22]. Из числа указанных здесь принципов действующего законодательства, в настоящем исследовании прямо упоминаются только принципы справедливости и равенства, в то время как другие лишь предполагаются. Это не является случайным с той точки зрения, что о справедливости можно говорить лишь при условии, что она основана на законе, равенстве всех перед законом, отвечает требованиям гуманизма. В конечном счёте, главное в данном случае не только то, сколько принципов названо, но и то, как они при этом понимаются и соотносятся между собой, в чём именно выражаются.

Научная новизна работы состоит в том, что она представляет собой актуальное исследование проблем имплементации принципов равенства и социальной справедливости в сфере образования с учетом новейших изменений и дополнений в действующем законодательстве. На основе проведенного исследования обосновывается необходимость цель восстановления социальной справедливости излагать как цель достижения социальной справедливости.

Обоснованность и достоверность результатов исследования и выводов основана на анализе отечественного нормативно-правового материала и трудов российских авторов. Работа вносит новый вклад в развитие образования и теории права.

1.2. Литературный обзор. Реализация принципов равенства граждан перед законом [2: 335] и справедливости создаёт реальную основу для достижения социальной позитивной результативности всех принципов юридической ответственности. Как отмечает Р.Н. Хамитов, равенство граждан необходимо понимать как равную меру ответственности к одинаковым по характеру и степени общественной опасности деяниям и лицам, их совершившим [35: 23]. А.Т. Хусаенов и Р.С. Бурганов дополняют, что «требования принципа равенства, предъявляемые к правоприменителю, выражаются в обеспечении трёх основных моментов: равенства перед законом по виду и размеру» взыскания; «равенства в способе установления фактически совершённого; равенства в способе оценки совершённого лицом» деяния

[36: 23]. Принцип равенства всех перед законом (статья 19 Конституции Российской Федерации, статья 4 Уголовного кодекса РФ), по наблюдению А.В. Наумова, отражает первый – уравнительный – аспект справедливости в праве [16: 20]). Принцип справедливости (статья 6 Уголовного кодекса РФ, в которой А.В. Наумов обнаруживает второй аспект справедливости – распределяющий [16: 20]) предполагает наложение на лицо, совершившее проступок, справедливого взыскания, соответствующего характеру и степени общественной опасности совершённого деяния и обстоятельствам его совершения. Несоблюдение принципов может только привести к обратному результату.

В литературе (А.С. Самойловым [21: 383], Н.И. Ветровым, А.Д. Черновым [33: 191], Ю.А. Красиковым [12: 113] и другими) правильно отмечается, что социальная справедливость должна пониматься в том смысле, который содержится в трактовке принципа справедливости, закреплённого в законе (в частности, в статье 6 Уголовного кодекса РФ).

Некоторые проступки в сфере образования могут нарушать социальную справедливость, так как они способны причинить вред как конкретной личности, так и обществу, государству. Эффективным средством восстановления справедливости выступает применение взыскания (об этом же пишет В.И. Ткаченко: «Нарушение закона – это отступление от принципа социальной справедливости...», наказание провинившегося «свидетельствует о торжестве законности и справедливости в обществе» [29: 17]).

Следует отметить, что в юридической литературе не раз высказывалось мнение о несостоятельности закрепления цели восстановления социальной справедливости в законе [10: 67; 19: 21]. Так, С.В. Полубинская полагает, что указанная цель «из-за трудности измерения показателей степени справедливости не может быть закреплена в законе...» [20: 23].

Цель восстановления социальной справедливости достигается в процессе исполнения взыскания (в словаре понятие «достижение» предполагает положительный результат каких-либо усилий, успех [18: 177]. Так как государство желает достичь позитивных результатов в плане торжества справедливости, то эта цель, по нашему мнению, может излагаться как цель достижения социальной справедливости). В.К. Дуюнов также считает, что «речь в законе должна идти не о «восстановлении социальной справедливости», а либо об «утверждении социальной справедливости», либо об «обеспечении торжества социальной справедливости», либо об «удовлетворении чувства социальной справедливости граждан» [6: 79]. Однако цель восстановления справедливости может быть достигнута, если само взыскание является справедливым.

Понятие справедливости возникло как этическое установление, характеризующее соотношение некоторых общественных явлений с точки зрения противостояния таких категорий, как добро и зло, соотношение прав и обязанностей, содержит в себе взаимосвязь [32: 154, 155], условие, требование соответствия между деянием и воздаянием [9: 90; 15: 57]. Несоответствие

между ними расценивается как несправедливость [26: 192; 14: 47; 37: 47]. Только справедливое взыскание может достичь своих целей.

Справедливость – категория морально-правового и социально-политического характера [33: 191], своего рода понятие о чём-то должном, связанном с неотъемлемыми правами и свободами человека [15: 8]. «Справедливый – значит действующий беспристрастно, в соответствии с истиной, осуществляемой на законных и честных основаниях» [17: 658]. Ничто, отмечал И. Кант, не возмущает нас больше, чем несправедливость: все другие виды зла, которые приходится нам терпеть, – ничто по сравнению с ней [11: 201].

Методы/ Методологические основания

Методы и методики исследования. В процессе исследования были использованы следующие методы: теоретические (анализ; синтез; обобщение); эмпирические (изучение нормативной и учебно-методической документации).

Методологическими основаниями исследования выступают базирующиеся на использовании диалектико-материалистического учения следующие положения:

руководящие идеи равенства и социальной справедливости анализируются во взаимосвязи с другими принципами – законности и гуманизма;

организационно-методическое обеспечение противодействия нарушению принципов равноправия и социальной справедливости, которое заключается в разработке и принятии специальных нормативных актов, методических пособий, проведении с подростками занятий по праву в образовательных учреждениях.

Методологическую основу исследования составили диалектический метод познания, а также общенаучные (системно-структурный анализ, формально-логический, системный) и специальные (формально-юридический, историко-правовой, сравнительно-правовой) методы познания.

Эмпирическую источниковедческую доказательную базу статьи составили: научная литература в области исследования, формулирования и определения принципов законности, социальной справедливости и гуманизма, нормативные документы, регламентирующие эти руководящие идеи, вопросы равенства всех перед законом и судом (Конституция Российской Федерации, Уголовный кодекс Российской Федерации и комментарии к нему, учебники, учебные и методические пособия, научные статьи по педагогическим дисциплинам и уголовному праву).

Результаты исследования. Принцип равенства граждан перед законом непосредственно соотносится с положением части 1 статьи 19 Конституции РФ о равенстве всех перед законом и судом и устанавливает юридическое равенство граждан перед законом, что проявляется, в частности, в закреплении одинаковых условий.

Принцип справедливости – это один из наиболее общих основополагающих принципов юридической ответственности, так как справедливость воплощается не в каком-то одном, а во всей системе

принципов; означает, что при порицании обучающегося необходимо руководствоваться только объективной оценкой, как совершённого проступка, так и личности провинившегося. Гарантией соблюдения принципа справедливости служит его соответствие правовым нормам. Его реализация главным образом направлена на достижение цели восстановления социальной справедливости.

Справедливость налагаемого на провинившегося взыскания в сфере образования заключается в его способности обеспечивать достижение восстановления социальной справедливости. Сущность справедливости состоит в сочетании воспитательных, социально-восстановительных и предупредительных начал. Но поскольку основной адресат – лицо, совершившее противоправный проступок в сфере образования, то индивидуализация налагаемого взыскания является необходимой предпосылкой перевоспитания провинившегося, а в конечном итоге и восстановления социальной справедливости.

Под понятием «восстановление» понимается приведение в прежнее состояние, положение. Восстановление социальной справедливости предполагает, с одной стороны, полное и адекватное восстановление нарушенных интересов личности, образовательной организации, общества и государства. А с другой, минимизацию «девиантного отклонения» обучающегося путём его перевоспитания, «то есть адаптации к обществу посредством воспитательного воздействия взыскания. Отдельные последствия «девиантного отклонения» возможно как-то восстановить путём возложения обязанности возместить вред. Объекту, как правило, причиняется моральный, имущественный и (или) физический вред.

Социальная справедливость достигается путём адекватного, соразмерного совершённому деянию ограничения прав и свобод провинившегося, своеобразного ему возмездия. В то же время соразмерность взыскания противоправному проступку не может восприниматься как материальное равенство, по принципу талиона «око за око, зуб за зуб», с точки зрения традиционного восприятия возмездия (хотя родители убитого ребёнка вряд ли сочтут справедливым наказание убийце в 10–12 лет лишения свободы. В соответствии с их представлениями о справедливости, соизмеримым с содеянным и достаточным они, скорее всего, признают только смертную казнь или пожизненное лишение свободы). В современном законодательстве речь можно вести о примерном равенстве или соотношении противоправного проступка и налагаемого за него взыскания.

Дискуссии. Существуют две позиции о восстановительном характере цели восстановления социальной справедливости. Первая высказана А.В. Наумовым, который стоит на чисто «восстановительном» характере, указывая, что взыскание и служит восстановлению нарушенных в результате совершения проступка прав и свобод пострадавшего, то есть, в конечном счёте, восстановлению справедливости. Чисто восстановительный характер носят имущественные правовые санкции типа денежного штрафа [23: 364].

Другой позиции придерживаются М.П. Журавлёв и А.И. Коробеев, которые выделяют наряду с «восстановительными» свойствами социальной справедливости «компенсационный» характер со стороны провинившегося в отношении причинённого вреда в сфере образования, при этом предлагается не только «восстановительность» взыскания за имущественный вред – штрафом, но и, например, возмещением расходов на лечение и восстановление здоровья пострадавшего [22: 42]. Компенсационный результат в этих случаях, пишет В.П. Кашепов, имеет относительный характер [32: 155]. Как обоснованно считает Н.Ф. Кузнецова, «физический вред либо не поддаётся восстановлению, либо ограничен возмещением. Однако не все признают компенсационный характер взыскания в сфере образования. Так, В.К. Дуюнов считает, что взыскание не является средством возмещения причинённого вреда [7: 138–174].

Восстановительный характер проявляется, по убеждению А.И. Фатхутдинова в двух, а Ф.Р. Сундурова – в трёх аспектах: 1) провинившийся ограничивается в своих правах примерно, приблизительно в том же объёме, с каким связано совершённое им противоправное деяние; 2) восстанавливается система нарушенных общественных отношений и одновременно государство демонстрирует свою решимость и впредь, в случае совершения противоправных деяний, применить к провинившемуся взыскание [34: 20; 27: 153–154]; и 3) как следствие на основе этого обеспечивается в общественном сознании членов образовательной организации удовлетворение чувства социальной справедливости [27: 154].

Исследуемая цель предполагает восстановление нарушенных прав и свобод обучающихся, общественного порядка, пошатнувшейся убеждённости в способности государства защищать их права. Восстановление социальной справедливости также предполагает удовлетворение свойственного пострадавшим подросткам чувства негодования, вызванного совершением проступка [31: 186]. «Восстановление социальной справедливости... означает, – писал Б.С. Волков, – что зло должно быть наказано, должен быть обеспечен установленный порядок, восстановлена система нарушенных общественных отношений. Восстановление социальной справедливости предполагает, что любое нарушение... закона получит должное воздаяние, которое соответствовало бы характеру и степени общественной опасности деяния, личности провинившегося и другим обстоятельствам совершения» [30: 385–386.] проступка в сфере образования.

Таким образом, восстановление социальной справедливости в виде определённой совокупности его социальных установок осуществляется посредством компенсации причинённого физического, морального или имущественного вреда; его следует понимать как приведение социального статуса провинившегося в соответствие с совершённым им проступком; представляет собой утверждение в общественном сознании педагогов и обучающихся образовательной организации соответствия между нормами морали и поведением.

Для более эффективного достижения цели восстановления социальной справедливости, предлагается предусмотреть меры реституционного характера: 1) возложение обязанности загладить причинённый вред; 2) выплату денежной компенсации пострадавшему.

Её признаками являются: а) максимальная соразмерность степени общественной опасности деяния личности провинившегося и назначенного ему взыскания; б) учёт интересов пострадавшей стороны, сознающей справедливость и неотвратимость налагаемого на провинившегося взыскания; в) неотвратимость налагаемого на провинившегося взыскания в более широком понимании, в восприятии её таковой в общественном сознании педагогов и обучающихся образовательной организации, в торжестве закона.

Таким образом, средством достижения цели восстановления социальной справедливости является, прежде всего, назначение провинившемуся справедливого взыскания.

Путём достижения цели восстановления социальной справедливости при наложении взыскания могут быть восстановлены нарушенные права и свободы пострадавшего обучающегося, обеспечиваются интересы образовательной организации, общества, государства.

Выводы и рекомендации.

Установлено, что принципы находятся между собой в системном взаимодействии. Для успешного достижения целей необходимо руководствоваться системой принципов, а не ориентироваться на какой-то один принцип и пренебрегать другими. Ведь «уяснение правильного соотношения между принципами, между отдельными принципами и их системой в целом является необходимой предпосылкой» [28: 36] достижения социальной справедливости.

Среди общеправовых принципов наибольшей степенью обобщённости обладает принцип справедливости, который логически включает в себя иные принципы, а именно: законности, равенства всех перед законом и гуманизма.

Гарантия соблюдения принципа справедливости состоит в точном соблюдении и применении как общего законодательства, так и специальных правил, регламентирующих образовательную деятельность. Необходимость применения единых для всех правил одного вида, с одной стороны, и необходимость соблюдения локальных нормативных актов в сфере образования, с другой стороны, ввиду их диалектической взаимосвязи составляют основное содержание принципа справедливости.

Восстановление социальной справедливости предполагает приведение в прежнее состояние, полную и адекватную реставрацию нарушенных интересов личности педагога и (или) обучающегося, удовлетворение свойственного людям чувства негодования, минимизацию девиантного отклонения обучающегося путём его перевоспитания, то есть адаптации к коллективу, обществу посредством воспитательного воздействия; что должно быть наказано зло, обеспечен установленный порядок, воссоздана система нарушенных общественных отношений. Отдельные последствия девиантного

отклонения возможно как-то восстановить возложением обязанности возместить вред.

Литература

1. Бабаев М.М. Индивидуализация наказания несовершеннолетних. – М.: Юридическая литература, 1968. – 120 с.
2. Бородин С.В. Преступления против жизни. – М.: Юристъ, 1999. – 356 с.
3. Бузынова С.П. Эффективность наказания и её влияние на предупреждение преступлений // Труды ВЮЗИ. – М., 1974. – Т. 33. – С. 117.
4. Галиакбаров Р.Р. Уголовное право. Общая часть: Конспекты лекций и иные материалы. – Краснодар: Изд-во Кубанского гос. аграрн. ун-та, 1999. – 280 с.
5. Горелик А.С. Наказание по совокупности преступлений и приговоров. – Красноярск: Соло, 1991. – 190, [1] с.
6. Дуюнов В.К. Проблемы уголовного наказания в теории, законодательстве и судебной практике. – Курск: РОСИ, 2000. – 504 с.
7. Дуюнов В.К. Уголовно-правовое воздействие. Теория и практика. Монография. – М.: Новая книга, 2003. – 520 с.
8. Дуюнов В.К., Цветинович А.Л. Дополнительные наказания. Теория и практика. – Фрунзе: Илим, 1986. – 204 с.
9. Жильцова Е.И. Политическое и духовное развитие современного общества. Материалы к курсу «Человек и общество» / ред. Л.Н. Боголюбов, А.Ю. Лазебникова. – М.: Просвещение, 1993. – 95 с.
10. Зубкова В.И. Уголовное наказание и его социальная роль: теория и практика. Монография. – М.: Норма, 2002. – 304 с.
11. Кант И. Сочинения [Текст]: в 6 т.: [пер. с нем.] / под общ. ред. В.Ф. Асмуса, А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана]. – М.: Мысль, 1963–1966. – (Философское наследие: ФН). [Т. 5]: Т. 2 / [ред. А. В. Гулыга; пер. Б.А. Фохта]. – 1964. – 509, [1] с.
12. Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации / под общ. ред. В.М. Лебедева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Норма, 2004. – 896 с.
13. Кругликов Л.Л. О принципах назначения наказания // Проблемы теории уголовного права. Избранные статьи (1982–1999 гг.). – Ярославль: Изд-во Ярославского ун-та, 1999. – 200 с.
14. Мальцев Г.В. Справедливость и равноправие как принципы социалистического законодательства // Вопросы философии права. Тезисы докладов. – М., 1973. – С. 47.
15. На пути к современной цивилизации: Материалы к курсу «Человек и общество» / Под ред. Л.Н. Боголюбова, А.Ю. Лазебниковой. – М.: Просвещение, 1992. – 93, [2] с.
16. Новое уголовное право России. Общая часть: Учебное пособие / Борзенков Г.Н., Бородин С.В., Кузнецова Н.Ф., Наумов А.В., и др.; Под ред. Н.Ф. Кузнецовой. – М.: Зерцало, ТЕИС, 1996. – 168 с.
17. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: «АЗЪ», 1973. – 900 с.
18. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
19. Палий А.А. Сущность и цели наказания в российском уголовном праве и средства их достижения: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08 / Палий А.А. – Ростов-на-Дону, 2001. – 216 с.
20. Полубинская С.В. Цели уголовного наказания / Полубинская С.В.; Отв. ред. И.И. Карпец. – М.: Наука, 1990. – 142 с.
21. Российское уголовное право. В двух томах. Т. I. Общая часть / под ред. А.И. Рарога. – М.: Профобразование, 2001. – 600 с.
22. Российское уголовное право: курс лекций / под ред. А.И. Коробеева. Т. 2. – М.: Юристъ, 2002. – 341 с.
23. Российское уголовное право. Общая часть: курс лекций / Наумов А.В. – М.: БЕК, 1996. – 560 с.

24. Скрябин М.А. *Общие начала назначения наказания и их применение к несовершеннолетним.* – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 123,[2] с.
25. Скрябин М.А. *Общие начала назначения наказания и практика их применения по делам о преступлениях несовершеннолетних: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08 / Скрябин М.А.* – Казань, 1985. – 18 с.
26. Становский М.Н. *Назначение наказания.* – СПб.: Юридический центр Пресс, 1999. – 480 с.
27. Сундуров Ф.Р. *Наказание и альтернативные меры в уголовном праве.* – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2005. – 300 с.
28. Сундуров Ф.Р., Фатхутдинов А.И. *Механизм достижения целей наказания при его назначении по УК РФ // Правосудие в Татарстане.* – 2003. – № 1 (14). – С. 34–37.
29. Ткаченко В.И. *Общие начала назначения наказания // Российская юстиция.* – 1997. – № 1. – С. 10–17.
30. *Уголовное право России. Общая часть: учебник для вузов / под ред. Ф.Р. Сундурова.* – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2003. – 648 с.
31. *Уголовное право России. Части Общая и Особенная / под ред. А.И. Рарога.* – М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2004. – 696 с.
32. *Уголовное право Российской Федерации. Общая и Особенная части: учебник для студентов вузов. 2-е доп., исправ. издание / отв. ред. В.П. Кашепов.* – М.: Былина, 2001. – 560 с.
33. *Уголовное право. Часть Общая. Часть Особенная: учебник для юридических вузов / под ред. Н.И. Ветрова, Ю.И. Ляпунова. 2-е изд., испр. и доп.* – М.: Юриспруденция, 2001. – 640 с.
34. Фатхутдинов А.И. *Цели наказания и правовое регулирование механизма их достижения по Уголовному кодексу Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08 / Фатхутдинов А.И.* – Казань, 2003. – 24 с.
35. Хамитов Р.Н. *Специальные правила назначения наказания.* – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2001. – 166 с.
36. Хусаенов А.Т., Бурганов Р.С. *Система принципов назначения наказания // Правосудие в Татарстане.* – 2006. – № 3 (28). – С. 22–25.
37. Экимов А.И. *Справедливость и социалистическое право.* – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1980. – 120 с.

УДК 378.147

**Ю.А. Муравьев, ст. преподаватель
Российский Университет Дружбы Народов
г. Москва, Россия**

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ТЕРМИНОВЕДЕНИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ЮРИДИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ

Аннотация. В работе с позиции современной педагогической науки и лингвистики рассматривается ряд проблем терминоведения юридического английского языка, связанных с обучением юридическому переводу в высшем и дополнительном профессиональном образовании. Практические выводы работы могут быть использованы в учебно-методических комплексах по дисциплинам «иностраный язык в профессиональной деятельности», «юридический английский язык», «иностраный язык в сфере юриспруденции», а также для повышения профессиональной подготовки студентов в области юридического перевода и языка для специальных целей (юридического английского языка) и автоматизации перевода.

Ключевые слова: юридический перевод, юридический английский язык, язык для специальных целей, терминоведение

LEGAL ENGLISH TERMINOLOGY ISSUES IN THE CONTEXT OF LEGAL TRANSLATION TRAINING

***Abstract.** The paper aims for the linguistic and pedagogical science analysis of Legal English terminology in the context of legal translation training in ESP courses for tertiary and further vocational language education. Practical conclusions of the work can be used in training materials and programs of the disciplines “Foreign language in Law”, “Legal English”, as well as in the development of legal translation skills of students in the field of English for special purposes (legal English) and the improvement of output quality of machine translation systems.*

***Keywords:** legal translation, Legal English, English for specific purposes, terminology.*

Цель статьи – рассмотреть с позиции современной педагогической науки и лингвистики ряд проблем терминоведения юридического английского языка, связанных с обучением юридическому переводу в высшем и дополнительном профессиональном образовании.

Термины определяются как «слова специальные, ограниченные своим особым значением; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и название вещей» [Реформатский 1961; 46]. В тексте на иностранном языке для специальных целей, таком как юридический английский, термин всегда требует отдельного переводческого решения, т. е. выступает как обособленная единица перевода.

Классическое определение юридического термина дано в Большом юридическом словаре под редакцией А.Я. Сухарева и В.Д. Зорькина: юридические термины – это «словесные обозначения государственно-правовых понятий, с помощью которых выражается и закрепляется содержание нормативно-правовых предписаний государства» [Большой юридический словарь 1998].

Для настоящего исследования под юридической терминологией понимается совокупность терминов юриспруденции как науки, особый сектор лексики юридического английского языка. Соответственно, терминоведение – наука, изучающая такую совокупность профессиональных терминов.

«Термин не нуждается в контексте, как обычное слово, так как он 1) член определенной терминологии, что и выступает вместо контекста, 2) может употребляться изолированно, 3) для чего и должен быть однозначным не вообще в языке, а в пределах данной терминологии» [4: 73]. Таким образом, идеальный юридический термин жестко связан с уникальным значением в ПЯ (однозначен), точно передает правовую реалию, логичен и систематичен. Дополнительные требования, предъявляемые к юридической терминологии: апробированность (то есть, устойчивое употребление в профессиональных текстах), лаконичность и экспрессивная нейтральность.

Однако в практике юридического перевода возникают нежелательные языковые явления, приводящие к контекстуально-обусловленным изменениям

значения отдельных юридических терминов. Такие изменения создают предпосылки для лексических трудностей юридического перевода.

Терминологическая система юридического английского имеет следующие характеристики:

1) Исторически сложившиеся жесткие связи между составными элементами терминологической системы (hard collocations);

2) Своеобразные правила терминообразования, обусловленные различными источниками заимствований, которые не всегда имеют однозначное логическое или этимологическое объяснение;

3) Формальный характер терминов и высокий уровень семантической абстракции;

4) Постоянная актуализация и ретерминологизация в силу изменений законодательства и других источников права;

5) Инвариативность и отсутствие синонимов.

При изучении лексики юридического английского языка специализированные словари не всегда отражают существенные для перевода смысловые аспекты термина [7: 17]. Данная проблема давно известна в терминоведении как проблема нормализации терминов. Решение проблемы состоит в систематизации, классификации и кодификации терминологической базы отдельной профессиональной области (юриспруденции).

Однако классические англо-английские словари дефиниций, такие как юридический словарь Блэка или Оксфордский юридический словарь, не всегда позволяют дать однозначное толкование безэквивалентных терминов при переводе в языковой паре русский-английский языки. Кроме того, язык классических словарей, как правило, вызывает у студентов затруднения из-за обилия юридического канцелярита (Legalese) в словарных статьях, ссылок на узкоспециальные термины, неоднозначные толкования специальных концептов.

Источники словарного корпуса официально-делового стиля юридического английского языка (Legalese) наряду со специальной лексикой включают в себя:

1) Латинский юридический язык, в частности, текст Corpus Juris Civilis. Пример словарной единицы: a magistrate, a tribunal.

2) Французский язык, который в силу исторических причин был основным языком судопроизводства, начиная с периода Норманнского завоевания и до XVI в. Пример словарной единицы: a court, a judge, nuisance.

3) Староанглийский язык, сохранившийся в юридических формулах и сложных предложениях. Пример словарной единицы: whereof, hereinafter, forthwith.

Соответственно, юридические документы тех юрисдикций, которые в ходе британской колониальной политики испытали влияние общего права Англии и Уэльса (к примеру, Канада, США, Австралия, Новая Зеландия), имеют схожие лингвистические и терминоведческие характеристики. Южная Африка и Индия, несмотря на смешанный характер их правовых систем, все еще сохраняют «ядро» лексики англосаксонского происхождения.

С известной поправкой на особенности исторического развития национальных правовых систем можно утверждать, что лингвистические аспекты права Англии и Уэльса являются «материнскими» по отношению к праву вышеуказанных юрисдикций. Следовательно, при переводе документов производных юрисдикций трудности юридического перевода, в целом, совпадают. Более того, в силу активного влияния правовых школ Соединенного Королевства на формирование международного права, язык современных международно-правовых документов, особенно в частном праве, также испытал существенное влияние общего права Англии и Уэльса.

Юридическая лексика стран общего права имеет следующие признаки:

1. Сложные слова, субстантивация, а также термины, заимствованные из латинских, французских и староанглийских корневых основ полностью или частично.

2. Ограниченные возможности лексической сочетаемости терминов.

3. Полисемия (многозначность), порождающая трудности юридического перевода

4. Многочисленные паронимы, межъязыковые омонимы и ряды контекстуальных синонимов.

5. Изменение значений слов в связи с изменениями и дополнениями в законодательстве.

С одной стороны, дефиниции юридических толковых словарей могут страдать от избыточности – расширительное толкование термина в лексикографии не позволяет оперативно найти строго эквивалентный вариант перевода и принять правильное переводческое решение. С другой стороны, многие словарные определения не полностью отражают постоянно изменяющиеся особенности словоупотребления в определенных юрисдикциях или отдельных отраслях права.

В качестве примера можно рассмотреть прилагательное *naked* (необеспеченный) в словосочетаниях с существительными *debenture*, *deposit*, *possession*, *confession*, *authority*, *promise*, и *trust*. Очевидно, что каждое из словосочетаний необходимо переводить, исходя из контекста и институтов конкретной отрасли права, будь то сделки с обеспечением, трасты или оборотные документы.

Вариант словосочетания	Вариант перевода
Naked debenture	необеспеченное долговое обязательство
Naked possession	владение без титула
Naked possibility	голословное признание
Naked authority	полномочия, предоставленные целиком в интересах принципала
Naked promise	обязанность, принятая без встречного удовлетворения
Naked trust	пассивная доверительная собственность

Исследователи в области лингводидактики юридического перевода [2: 204] предлагают три основных метода обучения профессиональным понятиям, юридическим терминам и специальным концептам:

1) Метод цепного (последовательного) накопления отраслевой терминологии (Chained add-up method). Изучения общего отраслевого понятия ИЯ сопровождается изучением всей цепочки связанных терминов, относящихся к одной сфере правового регулирования. К примеру, термин контрактного права *validity* (действительность, юридическая сила договора) изучается одновременно со всеми связанными терминами: *(un)enforceability* – (не)обеспеченность исковой силой, *void contract* – ничтожный договор, *voidable contract* – оспоримый договор, *to (in)validate* – придать юридическую силу / лишить юридической силы и т. д.

2) Метод цепного (последовательного) связывания отраслевой терминологии (Chained sequencing method). Специальная терминология систематизируется по принципу контекстно-связанной предпочтительности или частотности словоупотребления. К примеру, термин трудового права «увольнение» (*dismissal*) в учебной ситуации следует раскрывать через ряд смежных отраслевых терминов – *resignation* (отставка), *retirement* (выход на пенсию), *redundancy dismissal* (увольнение по сокращению штатов), *wrongful dismissal* (незаконное увольнение), *discriminatory dismissal* (незаконное увольнение по дискриминационному основанию) и др.

3) Метод группировки синонимов (*synonymic clustering method*). Например, обратный перевод частотного термина залоговых правоотношений «изъятие имущества» изучается с помощью ряда синонимичных лексем: *attachment* (изъятие за долги), *garnishment* (удержание из имущества или заработной платы), *dispossession* (выбытие из владения), *disposal of property* (добровольное отчуждение имущества), *enforcement/execution* (изъятие в порядке исполнительного производства) и т. д.

Еще одним приемом обучения терминологии юридического английского языка является этимологический разбор наиболее частотных терминов с последующим словообразованием других частей речи. В гуманитарных вузах студенты знакомы с основами латинского языка, в связи с чем словарный разбор таких концептов как *jurisdiction* – юрисдикция, подсудность (*jus, juris* n – справедливость, и *dicere* – говорить) или *subpoena* – повестка, вызов в суд под угрозой штрафа (*sub* – под, *poena*, *ae f* – наказание) позволяет перейти от заучивания терминов к их пониманию.

Несмотря на то, что активная лексика юридического английского языка включает в себя около 3000 словарных единиц, а популярный словарь К.М. Левитана [3: 3] насчитывает до 11000 словарных единиц, реально применимый в повседневной юридической работе лексический минимум составляет около 400 корневых основ. От данных корневых основ образуется 1600 словарных единиц по основным частям речи.

На начальном этапе обучения юридическому переводу упражнения на словообразование позволяют эффективно расширить активный словарный запас, изучая лексический минимум во всех частях речи. Такая работа

сокращает количество обращений к словарям в процессе перевода, облегчает переход к переводу неадаптированных (аутентичных) документов.

К примеру, ключевой концепт имущественного права «титул собственности» (a title) целесообразно изучать в различных частях речи и употребительных контекстах [9: 13]:

Управление	Глагол	Субстантив	Причастие	Субъект
To have a title in smth	To entitle To be (un)entitled to	Entitlement	entitling document	a titleholder

В случаях, когда субстантив изучаемого глагола многозначен, необходимо указывать на все варианты контекстуального перевода, включая функционально-синтаксически обусловленные [11: 43]:

(a) term	термин (a legal term)	срок (term of contract)	положение (a valid term)	условие (terms and conditions)
----------	-----------------------	-------------------------	--------------------------	--------------------------------

Поскольку до 70 % значения в большинстве предложений несет группа сказуемого, первые лексические минимумы обучения должны содержать три основные группы глаголов юридического английского языка и, соответственно, производные от них в других частях речи:

1) Правоустанавливающие глаголы, имеющие общее значение «устанавливать, закреплять»: to state, to stipulate, to constitute, to lay down, to set forth, to provide (for), to prescribe, to establish, to determine, to specify. Основные юридические документы (нормативный акт, договор, а в общем праве – отчасти и судебное решение) имеют своей целью нормотворчество, поэтому данная группа глаголов важна для определения регулятивного смысла текста.

2) Глаголы исполнения обязательства, имеющие общее значение «исполнять, совершать, соблюдать»: to exercise, to enforce, to effect, to perform, to discharge, to satisfy, to implement, to fulfill, to carry out, to comply with. Созданные в юридическом документе обязательства, как правило, требуют исполнения под угрозой санкции, поэтому неточный перевод положений об обязательствах (liability clause) может иметь долгосрочные негативные последствия.

3) Глаголы прекращения обязательства, имеющие общее значение «прекращать, истекать, завершать»: to be discharged, to expire, to be terminated, to bring to an end, to be concluded, to complete. Срок прекращения или истечения обязательства (duration clause) может являться существенным условием договора и требует особого внимания при переводе. Нарушение порядка слов при переводе такого положения может привести к неправильному исчислению процентов и неустойки.

4) Глаголы приобретения титула собственности, имеющие общее значение «приобретать, получать, возвращать» (to acquire, to obtain, to gain, to be granted, to (re)possess), а также глаголы, имеющие значение «отчуждать,

выбывать из владения, конфисковать» (to alienate, to dispose of, to attach, to garnish, to seize). Факт приобретения или утраты титула собственности, как правило, имеет существенное значение для договора. Искажения смысла в переводе данных глаголов могут привести к спору о титуле.

5) Глаголы, связанные с подачей жалобы, имеющие общее значение «подать иск»: to claim, to complaint, to bring an action, to file a lawsuit with, to sue, to lodge a lawsuit.

С точки зрения теории коммуникации, данные глаголы могут являться составной частью перформативного акта, то есть употребления особого класса глаголов исполнения, которые означают не просто говорение, а определенное юридически значимое действие, как, к примеру, фраза «Мы, нижеподписавшиеся, соглашаемся...» (We, the undersigned, undertake to...).

Лексика юридического английского, как и иных языков для специальных целей (медицинского, инженерно-технического, нефтегазового и др.), зачастую воспринимается как специально усложненная для создания профессионального барьера между профессиональными юристами и обычными людьми (клиентами). Излишнюю сложность англоязычных юридических документов столетия назад критиковали Т. Джефферсон в США и И. Бентам в Великобритании.

Инициатива упрощения современного юридического английского языка выдвинута уже более полувека назад [13: 30]. С 1994 г. [6: 15] группа лингвистов-сторонников реформы Упрощенного Английского Языка (Plain English Movement) предлагает способы устранения из современных юридических документов избыточных формул, устаревших оборотов, жаргона и технических терминов.

Устойчивость архаичной лексики в юриспруденции объяснима не только консерватизмом законодателей и толкователей, но и широким использованием типовых форм юридических документов в современной юриспруденции. Парадоксальным образом оцифровка основного корпуса текстов традиционного английского языка привела к усилению позиций традиционалистов в споре об упрощении терминологии. Отметим, что современные технологии также облегчают перевод специальной терминологии, например, с помощью контекстного анализа и последующего выбора оптимального варианта перевода из базы данных.

Технические термины требуют контекстуальной лингвострановедческой адаптации. Ряд концептов юридического английского языка не только не имеют аналогов в российском праве, но и не может быть адекватно транскрибирован. Если термины лизинг, факторинг, франчайзинг достаточно давно нашли свое место в узусе русского языка, то, к примеру, важный термин контрактного права – слово unenforceable – не подлежит ни транскрипции, ни транслитерации, ни калькированию. В юридических словарях и справочниках дается перевод «не снабженный исковой силой», «не могущий служить основанием иска».

Многие ошибки в юридическом переводе обусловлены омонимией терминов общего английского и юридического английского языка. К примеру,

концепт контрактного права *consideration* в значении, отличном от общепринятого (доктрина «встречного представления»), породил многостраничные комментарии [5: 115] о содержании данного элемента договора в контексте материальных оснований заключения договора. Данное значение сохраняется в контрактном праве всех правовых семей общего права (*common law*). По этой причине переводчик должен не только правильно истолковать термин на исходном языке, но и найти годный эквивалент в языке перевода.

Одним из вариантов обучения переводу многозначных концептов является постоянная практика прагматистической адаптации безэквивалентной лексики: если термин встречается впервые, то следует дать его описательный перевод, затем выделить ключевое слово перевода, а в дальнейшем придерживаться именно данного варианта. Комментарий с юридическим толкованием даются либо в сносках, либо в примечаниях переводчика.

Аналогичными являются случаи контекстуальной многозначности в юридическом документе, когда англоязычный юридический концепт имеет значения, некоторые из которых выходят далеко за рамки общепотребительных словарных определений. Схожие затруднения вызывают «ложные друзья переводчика» – *false cognates*. К примеру, концепт *equity* в большинстве типовых юридических текстов переводится как «имущество, собственность компании». В то же время, в общем праве существует концепт «право справедливости», не имеющий аналогов и требующий подробного лингвострановедческого комментария при первом переводе. Отметим, что термин *equity* может иметь до десяти других частотных вариантов перевода (акционерный капитал, стоимость активов, уставный капитал и т. д.).

Еще одной особенностью лексики юридического английского языка является употребление формальных слов-связок и сложных предлогов для пояснения и уточнения высказывания. Такие формальные слова-связки, как, к примеру, *subject to*, *for the purpose of*, а также сложные предлоги, производные от корневых основ *here-*, *there-*, *where-* (например, *hereby*), создают официально-деловой стиль регулятивного текста и, в сочетании со страдательным залогом, обезличивают нормативный документ.

В классическом труде *The Language of the Law* [1963] Меллинкофф указывает на технические термины, которые используются юристами вместо общепотребительных слов (к примеру, использование прилагательных *good* и *evil* в контекстно-обусловленных значениях «надлежащий» и «ненадлежащий» или существительного *prayer* в значении «ходатайство»). Как видно из приведенных примеров, правильный юридический перевод технических терминов иногда абсолютно не совпадает со словарными значениями общего английского языка.

Нередки случаи, когда от использования технических терминов страдает семантическая связность текста (*cohesion*). Особенно ярко эта тенденция проявляется в документах финансового права, договорах займа, договорах страхования и залоговых правоотношениях.

Жаргон и архаичные формы в юридических документах исторически были отчасти обусловлены стремлением корпорации юристов Соединенного Королевства (the Bar) сохранить эксклюзивность правоповедения и оградить интерпретацию статутов от непрофессионалов. Интересно отметить, что, несмотря на все усилия по упрощению юридического канцелярита, в современных статутах законодатель продолжает использовать многочисленные технические термины, как традиционные (estoppel, fee tail, res judicata), так и новые. Общий список технических терминов для права Англии и Уэльса насчитывает около 500 словарных единиц всех частей речи.

Помимо исторических причин называют три причины для сохранения таких терминов в современном юридическом английском и провале инициатив по упрощению юридического английского языка:

1) Политическая причина – поддержание дискурса власти требует дистанции между законодателем и исполнителями регулятивных документов; эксклюзивность языка для специальных целей – важный инструмент сохранения регулятором контроля над языком власти.

2) Социальная причина – толкование закона является важной составляющей социальной роли и идентичности юриста; уникальный навык толкования отделяет корпорацию юристов от остальных членов общества.

3) Юридическая причина – в системах прецедентного права ссылка на технический термин удобна для изложения сути дела, поэтому технические термины часто определяются в судебных решениях (см., к примеру, определение концепта duty of care). За многовековую судебную практику накоплен объем общепринятых юридически значимых определений, пересмотр которых объективно затруднителен или невозможен. Радикальная реформа технической терминологии разорвала бы традиционные институциональные и языковые связи, которые столетиями формировались корпорацией юристов Соединенного Королевства.

В заключение еще раз отметим, что к настоящему времени инициативы по упрощению терминологии юридического английского не привели к изменениям ни в основном корпусе юридических текстов, ни в языке права большинства юрисдикций.

Выводы:

1) Указанные терминологические особенности юридического английского языка необходимо учитывать при разработке учебно-методических комплексов для профильных дисциплин ВПО и ДПО.

2) Ускорить изучение юридических терминов обучающихся можно с помощью упражнений на словообразование, этимологический разбор; путем классификации основных глаголов, тестирования на понимание формальных слов-связок и сложных предлогов, а также письменных заданий на определение значения безэквивалентного термина в контексте.

3) В среднесрочной перспективе не следует ожидать упрощения корпуса юридических текстов, поэтому навык юридического перевода в языковой паре русский-английский языки остается одним из ключевых для профессиональной межкультурной коммуникации юриста.

Литература

1. Федотова И.Г. Теория и практика устного и письменного юридического перевода. – Дубна: Феникс, 2008. – С. 56–86.
2. Власенко С.В. Договорное право: практика профессионального перевода в языковой паре английский-русский. – М.: Издательство «Волтерс-Клувер», 2006. – С. 204–258.
3. Левитан К.М. Юридический перевод. – М.: Юстиция, 2017. – С. 37.
4. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии. – М.: АН СССР, 1961.
5. Санников Н.Г. Английское контрактное право. – М.: МГЛУ, 2004, – С. 115.
6. Селезнева В.В., Караулова Ю.А. *Language Law Mechanics*, М.: Издательство «МГИМО-Университет», 2008. – С. 10–140.
7. *Dickworth M. (1995) Law Words. Sydney: Centre for plain legal language. – P. 9–102.*
8. *Haigh R. (2014) Legal English, London and New York: Cavendish Publishing Limited. – P. 17–70.*
9. *Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach. Cambridge: Cambridge University Press.*
10. *Krois-Lindner A. (2006) International Legal English. A course for classroom or self-study use. TransLegal. Cambridge: Cambridge University Press. – P. 13–90.*
11. *Krois-Lindner A., Firth M. (2008) Introduction to International Legal English. A course for classroom or self-study use. TransLegal. Cambridge. Cambridge University Press. – P. 7–156.*
12. *Mason C., Atkins R. (2007) The Lawyer's English Language Coursebook. London: Global Legal English LTD. – P. 10–130.*
13. *McCay W.R., Charlton H.E. (2005) Legal English. How to Understand and Master the Language of Law. Essex: Longman. Pearson Education Limited. – P. 10–124.*
14. *Mellinkoff, D. (1963). The Language of the Law. Boston: Little, Brown and Co. – P. 20–28.*
15. *Reformatsky, A.A. (1961). What is the term and terminology? Questions of terminology, 11, 16–23.1961.*
16. *Tiersma, Peter M. Legal Language / Peter M. Tiersma. – University of Chicago Press, 1999. – 328p. – (исправления к тексту монографии: режим доступа <http://www.languageandlaw.org/LEGALLANG/CORRECT.HTM>, свободный.*
17. *Sarcevic S. (1989) Conceptual Dictionaries for Translation in the Field of Law // International Journal of Lexicography, № 2:4. – Pp. 277–293.*

УДК 377.1

**Ф.Ш. Мухаметзянова, д.п.н., профессор, член-корреспондент РАО,
ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры»,
Г.А. Шайхутдинова, к. п. н., доцент,
ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»
г. Казань, Россия**

ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ СПО В УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕСУРСНЫХ ЦЕНТРОВ

Аннотация: в статье авторы акцентируют внимание на развитие у учащихся СПО новых компетенций, необходимых для развития профессиональной карьеры. Авторы считают, что неоценимую помощь в формировании новых компетенций могут оказывать созданные на территории Республики Татарстан ресурсные центры на базе профессиональных образовательных организаций. В основу выделения компетенций, необходимых для развития профессиональной карьеры авторами положен целостный конструкт, состоящий из четырех компонентов, содержательное наполнение которого

разработано с учетом специфики цифровой экономики, новых требований рынка труда, современных образовательных, профессиональных стандартов.

Ключевые слова: компетенции, профессиональное развитие, учащиеся СПО, ресурсные центры.

*F.Sh. Mukhametzyanova, Dr., Professor, corresponding member of RAE
Kazan State Institute of Culture*

*G.A. Shaykhutdinova PhD, Associate professor,
Institute of Education Development of the Republic of Tatarstan
Kazan, Russia*

FORMATION OF NEW COMPETENCIES IN STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF RESOURCE CENTERS

Abstract. *in the article, the authors focus on the development of new competencies necessary for the development of a professional career in secondary vocational schools. The authors believe that resource centers based on professional educational organizations established in the Republic of Tatarstan can provide invaluable assistance in the formation of new competencies. The authors base their selection of competencies necessary for professional career development on a holistic construct consisting of four components, the content of which is developed taking into account the specifics of the digital economy, new requirements of the labor market, modern educational and professional standards.*

Keywords: *competence, professional development, students of secondary vocational education, resource centers.*

Проблема.

Современное профессиональное образование стремительно меняется. Одним из новшеств, которое востребовано в среде профессиональных образовательных организаций является ресурсный центр. Хорошо известно, что ресурсный центр обеспечивает этап профессионализации квалифицированного рабочего, связанный с освоением современных производственных технологий, соответствующих технологическим и организационно-экономическим условиям передовых предприятий и организаций отрасли.

С этой целью Ресурсный центр оснащается учебным оборудованием (тренажерами, компьютерными имитационными системами и т. д.), позволяющим периодически обновлять учебные комплексы в соответствии с изменением реальных производственных технологий, а также имитировать различные технологические и производственные режимы для решения комплекса учебно-производственных задач, адекватных реальной профессиональной деятельности современного квалифицированного рабочего.

Однако, ресурсные центры не выступают как центры развития новых компетенций у учащихся. Очевидно, что рынок труда меняется, и образованию надо успеть за новыми технологиями. Успеть, в смысле иметь возможность быстро перестраивать свое содержание. Формирование новых компетенций на базе ресурсных центров может служить одним из направлений.

Цель. Для развития вариативности востребованности на рынке труда, необходимо формирование новых компетенций у учащихся профессиональных образовательных организаций.

Методы исследования. Для раскрытия цели исследования использовался компетентностный подход. Методы исследования: теоретические – анализ и синтез, сравнение, обобщение; эмпирические – изучение передового отечественного и зарубежного опыта. Нами проанализированы ряд монографических изданий, статьи на данную тему, изучен опыт, широко сегодня представленный в СМИ и специальных изданиях.

Результаты: Одним из способов формирования новых компетенций является ресурсный центр. Ресурсный центр создается в целях обеспечения высокого качества профессионального образования путем концентрации в профессиональной образовательной организации уникальных учебно-методических, кадровых и материально-технических ресурсов, предназначенных для освоения современных производственных технологий и подготовки высококвалифицированных рабочих кадров и специалистов для экономики Республики Татарстан.

Основными задачами деятельности Ресурсного центра являются:

– реализация основных профессиональных образовательных программ (профессиональных модулей) по современным производственным технологиям отраслей промышленности для обучающихся в профессиональной образовательной организации;

– оценка компетенций выпускников профессиональных образовательных организаций, в том числе на присвоение повышенных разрядов по рабочим профессиям;

– реализация образовательных программ профессионального обучения по современным производственным технологиям для преподавателей профессионального цикла и мастеров производственного обучения профессиональных образовательных организаций;

– организация профессионального обучения для взрослого населения Республики Татарстан по современным производственным технологиям;

– разработка учебно-методического обеспечения

– профессиональных образовательных программ по современным производственным технологиям для использования в профильных профессиональных образовательных организациях;

– организация республиканских конкурсов профессионального мастерства для обучающихся и мастеров производственного обучения, развитие компетенций движения WorldSkills International по профилю Ресурсного центра;

– экспертиза новых учебных тренажеров, лабораторного оборудования, технических средств обучения, инструмента, приборов;

– координация деятельности работодателей по диагностике их потребностей в рабочей силе, проведение рекрутинговой и консалтинговой деятельности, определение количественных объемов подготовки;

– обеспечение населения понятными статистическими и информационными материалами, формирование библиотеки современной технической литературы, развитие инфокоммуникационной площадки в сети Интернет для достижения прозрачности деятельности ресурсного центра.

Современная экономическая ситуация показывает, что для выпускника профессиональной образовательной организации сегодня недостаточно иметь только профессиональные компетенции, важно обладать такими навыками, которые позволят достаточно быстро перестраиваться в условиях текущей производственной деятельности, а также позволят проектировать перспективу карьерного роста [1].

Также новые компетенции актуальны на рабочем месте, так как позволяют постоянно обучаться и расширять поле своей профессиональной деятельности [2]. Эти качества, иногда называются мягкими навыками [3] могут формироваться в процессе обучения и поэтому необходимо уделить им место в учебном плане или в индивидуальном образовательном маршруте студентов.

В отличие от жестких навыков, которые в настоящее время имеют методики диагностики для измерения, мягкие навыки трудно поддаются измерению. Мягкие навыки, такие как аналитическое мышление, коммуникативные навыки, лидерство, помогают установить эффективное общение в профессиональной деятельности. Кэти Робинсон утверждает, что «Мягкие навыки – это ключ к построению отношений, получению известности и созданию большого числа возможностей для продвижения»

И хорошо известно, что за рубежом работодатели ориентируются больше на мягкие навыки специалиста, чем на его профессиональные знания, так как если работник обладает мягкими навыками, он достаточно быстро приобретет профессиональные знания, необходимые для деятельности на рабочем месте.

В научной литературе мягкие навыки определяются как нетехнические навыки, способности и черты характера, необходимые для функционирования в рабочей среде [4].

Исследователи Moss P, Tilly C. [5] определили мягкие навыки как «навыки, способности и черты характера, которые относятся к личности, отношению и поведению, а не к формальным, техническим знаниям». Мягкие навыки – это больше чем просто индивидуальные черты и склонности. Харелл [6] в своей работе определяет мягкие навыки как «использование межличностных и внутриличностных способностей для облегчения овладения работой в различных контекстах». CEDEFOP [7] считает, что мягкие навыки формируются из контекста и достигаются из абстрактных и подразумеваемых знаний с реальным опытом и собственным опытом рефлексии. Следовательно, развивать знания и умения у обучающихся требует постоянного непрерывного образования [8].

ЮНЕСКО [9] рассматривает профессиональное образование в трех ракурсах: как часть общего образования, как подготовку к профессии и как часть непрерывного образования, где мягкие навыки и общие навыки приобретают первостепенное значение. Ресурсные центры могут создать условия для увеличения времени подготовки для развития мягких и жестких навыков [8]. Очевидно, что формирование мягких навыков должно находиться в приоритете в условиях профессионального образования и деятельности ресурсных центров.

Важность soft skills для выпускника профессиональной образовательной организации заключается в том, работодатели нередко требуют от потенциального работника своей организации именно навыков soft skills, так как технически знания, профессиональные компетенции стремительно меняются, мягкие навыки позволят быстро преодолевать эти разрывы.

Несомненно, что мягкие навыки позволят выпускнику профессиональной образовательной организации спроектировать карьеру и играют в этом процессе стратегическую роль, так как выпускник овладевает навыком решать проблемы, работать в команде, мотивировать коллег, подавать пример своим сотрудникам.

Всемирная организация здравоохранения указывает, что мягкие навыки – это способности к адаптивному и конструктивному поведению, позволяющие человеку справляться с жизненными трудностями. В частности, мягкие навыки позволяют принимать обоснованные решения, решать проблемы, критически и творчески мыслить, эффективно общаться и строить продуктивные отношения с коллегами. Кроме того, мягкие навыки связаны с формированием на рабочем месте эмпирических и неявных знаний, то есть направляют человека к постоянному обучению в течение всей жизни. Благодаря этим характеристикам мягкие навыки рассматриваются как ключевые навыки, которые могут применяться в организационных и трудовых контекстах, а также их можно рассматривать как ключевые возможности, которые помогают работнику повысить конкурентоспособность на индивидуальном и социальном уровне [8].

Хорошо известно, что выпускники профессиональных образовательных организаций отличаются от выпускников вузов тем, что они приобретают не только знания, но и практический опыт работы. Кроме того, каждое профессиональное образовательное образование нацелено на то, чтобы его выпускники были не только специалистами в определенной области, но и зрелыми личностями с хорошо сбалансированным образованием. Однако, это характеристика, как показывает практика, связана в первую очередь с мягкими навыками, а не жесткими. К сожалению, в настоящее время, этому важному блоку профессионально социально важных качеств личности будущих работников не уделяется должного внимания в самих образовательных организациях. Данные, которые приводят агентства по трудоустройству кадров на работу, говорят о том, что неудачные попытки устроиться на работу зачастую связаны с тем, что выпускники не владеют мягкими навыками, не могут представить себя, не обладают социальной и личностной активностью, а скорее пассивностью, и конечно, не являются интересными для работодателей [4].

Какой же выход из данной проблемы? Раньше работодатели сами обучали своих работников через систему повышения квалификации и внутрифирменного обучения. Но в настоящее время, не все работодатели готовы вкладывать средства в работников, и считают, что они уже должны приходить на работу готовыми специалистами со сформированными профессиональными компетенциями и мягкими навыками.

Таким образом, мягкие навыки – это то, что необходимо сегодня для всех выпускников профессиональных образовательных организаций, чтобы добиться успехов на рабочем месте. Однако, у многих педагогов вызывают затруднения методики и технологии их формирования, а также критерии и показатели их развития. Очевидно, что личные качества, такие как отношение к работе, лидерство и т. д. чрезвычайно трудно оценить, трудно дать оценку того, на каком этапе находится их формирование у студента и формируются ли они вообще. Лафер [11] считает, что эти качества можно оценивать через доверенных лиц или через экспертов, которыми могут выступать и преподаватели и студенты и работодатели. Также он считает, что многие мягкие навыки приобретаются как мера принуждения, то есть работники понимают, что он не может без них работать в данной организации и поэтому ему необходимо их проявлять или формировать и развивать в себе.

Ресурсный центр может выступать идеальной площадкой для формирования мягких навыков, так как именно там можно применить альтернативные способы общения, командные формы работы, индивидуальные образовательные маршруты, а также проводить обучение в интерактивной, а не предписывающей форме. Не случайно, что для мировых чемпионатов WorldSkills International ресурсный центр является основным местом подготовки будущих участников. Однако, ресурсные центры с этой целью, для всех обучающихся профессиональных образовательных организаций не используются.

Исследователь Филпот считает, что различные аспекты мягких навыков формировать в образовательной среде возможно. Для этого необходимо, чтобы преподаватели предъявляли к обучающимся строгие требования, например в контроле их поведения в мастерской, лаборатории или аудитории, моделируя соответствующие навыки межличностного общения со студентами и сверстниками, проектируя занятия, включающие в себя решение возникающих в процессе взаимодействия проблем. Также для этого можно использовать имеющиеся наработки в образовании для изучения влияния поведения и позитивного/негативного отношения. Он предлагал руководителям студенческих групп развивать эффективные навыки руководства группой обучающихся, профессионально общаться со студентами и родителями, обеспечивать своевременную обратную связь, позитивно относиться к студентам, испытывать к ним искреннее уважение, вознаграждать их, когда они добиваются успехов и предоставлять им возможность совершенствоваться в областях, требующих работы над собой [10]. Очевидно, что важно определить перечень качеств, требуемых современными работодателями, чтобы обратить на них внимание в процессе обучения студентов в профессиональной образовательной организации. Но к сожалению, не хватает сегодня методик, технологий для передачи мягких навыков для работы в разных контекстах. Поэтому важно, чтобы на эту проблему обратили внимание не только работодатели, преподаватели, но составители учебных планов и государственных стандартов.

Заключение. В заключение можно отметить, что ресурсный центр – это не только площадка для совершенствования профессионального мастерства и профессиональных компетенций, но и центр для формирования новых компетенций. Очевидно, что ресурсный центр, интегрируя в себе мощнейший потенциал человеческих и материальных ресурсов, а также профессионального и личностного взаимодействия субъектов профессионального образования, способен разрешить возникшее противоречие между необходимостью формировать работника, обладающего профессиональными компетенциями, но и используя вышеназванный потенциал развивать новые компетенции, так необходимые современному работодателю и выпускнику для построения успешной карьеры. На площадке ресурсного центра одновременно могут проходить разные виды сотрудничества его участников: повышение квалификации для педагогического и руководящего состава, тренировочный процесс для потенциальных участников мировых чемпионатов WorldSkills, учебный процесс для учащихся системы СПО и т. д. Все это вместе дает возможность быстро развернуть подготовку по требуемым специальностям и вводить новые направления перспективной подготовки кадров, способных своевременно реагировать на изменения в производстве, владеющих многофункциональными умениями и навыками, адаптированных к быстроменяющимся условиям рынка труда. Сегодня востребован особый интегративный тип работника, обладающий навыком решать проблемы, работать в команде, давать критическую обратную связь, мотивировать коллег и подавать пример остальным сотрудникам, активная личность и индивидуальность.

Литература

1. Wilson, R., (2011) *Внедрение мягких навыков в учебный план по недвижимости. Международная конференция по развитию социальности и экономики, Сингапур: Iacsit Press; Дата обращения 23 февраля 2012 года. Доступно: <http://www.ipedr.com/vol10/42-S00043.pdf>-да.*
2. Harvey, L., Locke, W., Morey, A. (2002). *Повышение Возможностей Трудоустройства, Признание Разнообразия. Лондон: Universities UK & CSU; Дата обращения: 13 мая 2012 года. Доступно: <http://www.universitiesuk.ac.uk/Publications/Documents/employability.pdf>-да.*
3. Редоли, Дж., Момпо, Р., Мата, Д.Л., Доктор, М. (2010). *DLP: инструмент для развития технических и мягких навыков в инженерном деле. Wiley Periodicals, Inc. Компьютерное Прикладное Инженерное Образование. Дата Обращения: 12 Апреля 2012 Года. Доступно: http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1002/cae.20572/asset/20572_fta.pdf?v=1&t=h0xcmkdc&s=60071c033e3aee8181e612bd362fd2a41d79d22d. British Journal of Education, Society & Behavioural Science, 2 (4) Pp. 326-338, 2012*
4. Conrad, C.A., Leigh, W.A. (1999). *Мягкие навыки: мост или барьер для трудоустройства? Ежемесячный журнал Объединенного центра политических и экономических исследований. 27 (1): Дата Обращения 14 Апреля 2012 Года. Доступно: http://www.stanford.edu/group/scspi/_media/pdf/sof_tskilltrainingfocusarticle.pdf.*
5. Moss, P., Tilly, C. (1996). *Soft ' skills and race: исследование проблем занятости чернокожих мужчин. Работа и занятия. 1996; 23(3): 252–276.*
6. Hurrell, S.A. (2009). *Дефицит мягких навыков в Шотландии: их закономерности, детерминанты и реакция работодателей. Неопубликованная докторская диссертация, Глазго, Стратклайдский университет; (в печати).*

7. СЕДЕФОП (2006). Типология знаний, умений и компетенций: уточнение понятия и прототипа. СЕДЕФОП. Дата Обращения: 12 Мая 2012 Года. Доступно: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3048_en.pdf-да.

8. Seok-young, O. (2012) Комплексное использование профессиональных и личностных навыков для непрерывного профессионального образования в Корее, Международный семинар ОЭСР-КРИВЕТ. Дата Обращения: 7 Апреля 2012 Года. Доступно: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/VET\(2012\)1&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/VET(2012)1&docLanguage=En).

9. ЮНЕСКО (2001). Стратегия технического и профессионального образования и профессиональной подготовки для ЮНЕСКО: справочный документ. Дата Обращения: 07 Апреля 2012 Года. Доступно: http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/docs/A_Technical_and_Vocational_Education_and_Training_Strategy_for_unesco._Background_Paper_by_Kenneth_King.pdf.

10 Philpot, D. (2010). Мягкие навыки: гораздо важнее, чем вы думаете! Дата Обращения: 02 Апреля 2012 Года. Доступно: <http://cte-unt.blogspot.com/2010/10/soft-skills-more-important-than-you.html>-да.

11. Лафер, Г. (2004). Что такое «мастерство»? Обучение дисциплине на рынке низкооплачиваемого труда. Навыки, которые имеют значение. Бейзингсток: Пэлгрейв Макмиллан. – Р. 272 с.

12. Топоровский В.П. Основные ориентиры управления качеством подготовки специалистов в учреждениях среднего профессионального образования // Социально-образовательные эффекты внедрения ФГОС профессионального образования в учреждениях СПО: сб. ст. – СПб.: ЛОИРО, 2014. – С. 6–13.

13. Топоровский В.П. Стратегические ориентиры управления качеством подготовки специалистов в многопрофильных учреждениях профессионального образования // Человек и образование. – 2011. – № 4. – С. 91–94.

УДК 378

**Ч.И. Низамова, аспирант, специалист
А.Е. Колочкова, специалист
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

УТОЧНЕНИЕ ДЕФИНИЦИИ САМООРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Ключевая идея исследования связана с принятой ЮНЕСКО «Концепцией обучения в течение всей жизни», Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и идей увеличения доли, отводимых часов на самостоятельную работу. Вышеперечисленное послужило основанием для изыскания в области развития навыков самоорганизации студентов в учебной деятельности. Однако для того, чтобы эффективно работать с цифровыми образовательными ресурсами, студент должен в достаточной степени обладать навыками самоорганизации своей учебной деятельности. Это указывает на то, что проблема развития самоорганизации студентов в учебной деятельности является актуальной. Автор исследования предполагает, что развитие навыков самоорганизации следует с установления структурных этапов процесса самоорганизация. Таким образом, целью статьи является установление структурных этапов процесса самоорганизация. Для того чтобы реализовать поставленную цель были решены следующие задачи: 1) изучить явление самоорганизация с позиции философии, синергетики, психологии и педагогики; 2) рассмотреть определения самоорганизации студентов в педагогических исследованиях; 3) уточнить дефиницию самоорганизация студентов в учебной деятельности.

Ключевые слова: самоорганизация, самоорганизация студентов в учебной деятельности, навыки самоорганизации, цифровые образовательные ресурсы.

*Ch.I. Nizamova, graduate student, specialist
A.E. Kolochkova, specialist,
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia*

CLARIFICATION OF THE DEFINITION OF SELF-ORGANIZATION OF STUDENTS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

***Abstract.** The key idea of the study is related to the UNESCO “Lifelong Learning Concept”. The above, served as the basis for research in the field of development of self-organization skills of students in educational activities.*

However, in order to work effectively with digital educational resources, a student must have sufficient self-organization skills for their educational activities. This indicates that the problem of the development of self-organization of students in educational activities is relevant. The author of the study suggests that the development of self-organization skills follows from the establishment of structural stages of the self-organization process. Thus, the purpose of the article is to establish the structural stages of the self-organization process. In order to realize the goal, the following tasks were solved: 1) to study the phenomenon of self-organization from the perspective of philosophy, synergetics, psychology and pedagogy; 2) consider the definitions of self-organization of students in pedagogical research; 3) to clarify the definition of self-organization of students in educational activities.

***Keywords:** self-organization, self-organization of students in educational activities, self-organization skills, digital educational resources.*

Самоорганизация становится одной из самых востребованных качеств будущих специалистов и профессионалов, которая способствует профессиональному становлению, саморазвитию, самосовершенствованию и самообучению. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования относят самоорганизацию к группе общекультурных компетенций, в частности к информационно познавательной компетенции (ОК-5), которая заключается в способности обучающегося самостоятельно приобретать и использовать новые знания и умения, связанные с профессиональной деятельностью [16]. Всестороннее развитие личности студента в контексте с формированием профессиональных компетенций невозможно без развития уровня навыков самоорганизации в учебной деятельности.

Интерес к вопросам изучения самоорганизации студентов в учебной деятельности появляется в середине XX столетия, так проблему организации самостоятельной работы студентов рассматривали в своих работах Горцевский, Зайченко П.А. [3; 4]. С 1972 года определение понятия самоорганизация включено в учебники по педагогике высшей школы, тогда самоорганизация рассматривалась как «система определенных умений и навыков, призванных оптимизировать труд учащегося» [10].

В науку педагогики самоорганизация вошла из смежных наук, таких как философия, естествознание, синергетика и психология.

С точки зрения философии и естествознания самоорганизация – важнейший фактор для возникновения качественно новых свойств веществ, нарастания упорядоченности в неравновесных развивающихся системах, или

процесс возникновения и углубления степени порядка в открытых неравновесных развивающихся системах, взаимодействующая со внешней по отношению к системе средой, под воздействием внутренних причин [15; 2; 23].

С позиции синергетики самоорганизация понимается как процесс макроскопического упорядочивания пространственно-временных структур в сложных, далеких от равновесия, нелинейных системах в критических точках (точках бифуркации), в которых поведение системы становится неустойчивым и может под воздействием даже незначительных воздействий (флуктуаций) резко изменить свое состояние и пойти по многочисленным путям дальнейшего развития до установления равновесия. Такого рода беспорядок, отсутствие равновесия (хаос) перед резким изменением состояния и переходом к равновесию называют динамическим (или детерминированным), он обладает мощной потенцией к сверхсложной упорядоченности и возможностью проявиться в огромном многообразии упорядоченных структур [22; 23; 19].

В психологическом понимании самоорганизация есть способность к интегрированию всех имеющихся, приобретенных и приобретаемых качеств личности, которая осуществляется сознанием, интеллектуальными механизмами и управляется волей. С позиции психологии, индивид, которому не свойственны волевые качества не способен к самоорганизации своей деятельности. Способность к самоорганизации проявляется мотивами поведения и реализуется в упорядоченной деятельности. Самоорганизация управляется волей и реализуется через мотивированную упорядоченную деятельность. Самоорганизация создает индивидуальность, определенную психическую систему, рассматривается в качестве показателя личностной зрелости, когда индивид осознает себя как отдельного субъекта, с характерными для себя качествами, психикой, мотивами, целью, видением мира. Самоорганизация выражается в разной степени [1, 6].

В педагогической литературе самоорганизация определяется как род деятельности личности, выраженная ее способность, которая связана с умением организовать как себя, так и, соответственно, свое время. Обладает следующими характеристиками: целеустремленность, активность, обоснованность мотивации, планирование своей деятельности, самостоятельность, высокая скорость принятия решений и ответственность за них, критическая оценка результатов своих действий, чувство долга [13]. Исходя из представленных определений, можно наблюдать, что самоорганизацию исследователи в педагогической науке рассматривают и в качестве деятельности и в качестве способности, которые связаны с профессиональными компетенциями, личностными качествами и организаторскими навыками. То есть самоорганизация многогранное явление, которое имеет множество аспектов рассмотрения.

Проводя исследования по вопросам самоорганизации студентов в учебной деятельности, авторы по-разному формулировали понятие самоорганизация:

– это процесс упорядоченной, сознательной организации учебного труда студентов, побуждаемого и направляемого целями и ценностями профессионального развития в образовательном процессе [14];

– это комплекс личностных структур сознания, которые развивают способность к самоанализу, самоконтролю, саморегуляции, умение предвидеть, целеустремленность, самокритичность, самодисциплину. Это последовательное и целенаправленное применение испытанных методов работы в повседневной практике для оптимального использования своего времени, то есть максимальное использование собственных возможностей, сознательное управление течением своей жизни (самоопределением) и преодоление внешних обстоятельств как в учебе, на работе, так и в личной жизни [7];

– это обладающая порядком и динамикой структура, характерная для личности, которая характеризуется интегративным единением целого комплекса умений, с целенаправленным алгоритмом организации собственной деятельности, которая имеет проявление посредством индивидуальной траектории саморегулятивных процессов [11];

– это, характерная для студента деятельность, которая порождена и направлена целью самоуправления и саморегулирования значимой в профессиональном отношении учебной деятельности, которая осуществляется через систему интеллектуальных операций, которые ориентированы непосредственно на осуществление задач, направленные на самостоятельную рациональную организацию собственного учебного труда. Компетенции самоорганизации будут формироваться, представляя собой некий переход от внешней организации процесса учебной деятельности, организуемая преподавателем в направлении к самоорганизации студентов. Данный процесс основывается на процессе перехода внешних действий преподавателя во внутренние действия студентов [8];

– это универсальная учебная компетенция, осуществляющая регуляцию, сущность которого определяет выполнение целой совокупности регулирующих и в тоже время универсальных учебных действий, которые направляют свое функционирование на рефлексию учебной деятельности, а также ее управление [12];

– это, характерная для определенной личности способность, имеющая проявление в ее умении осознавать и целенаправлять, и таким образом, использовать, совершенствовать составляющие характеристики личности, имеющие значимость, в деятельность, которая направлена на решение учебных, профессиональных и личностно значимых задач и действий [17].

– это способность, которой может обладать субъект учения, выражающаяся в умении формулировать цель и определять пути ее достижения, основываясь на формулирование следующих действий: планировать собственную профессиональную деятельность; моделировать собственную профессиональную деятельность; рационально организовывать собственную профессиональную деятельность; поэтапно осуществлять собственную профессиональную деятельность; контролировать и корректировать ход и результаты собственной профессиональной деятельности [20];

– это способность, которой обладает каждый, заключающаяся в возможности овладеть им совокупностью умений и навыков, направленных

на самостоятельное решение своих задач, адаптация к изменяющимся социально-экономическим условиям, приобретение навыков самостоятельной жизни и участие в самоуправлении [18].

– это сложный процесс определения индивидуального пути перспективного развития и приобретения необходимых знаний, осуществляемая индивидуальными мотивами, целями и ценностями студентов [21, с. 1].

Многие представленные в педагогических исследованиях понимания самоорганизации построены на стержневой идее, исходя из которой, формируется система методик и приемов работы над собой по реализации этой идеи. К примеру, в понимании Л. Зайверта, самоорганизация представляет собой экономию своего времени; в понимании М. Вудкока и Д. Френсиса самоорганизация выражается преодолением собственных возникающих ограничений; в понимании В. Андреева самоорганизация стоит в одном ряду с саморазвитием творческой личности; А. Хроленко понимает самоорганизацию как повышение личной культуры деловой жизни; в работах Б. и Х. Швальбе самоорганизация представляет собой достижение личного делового успеха [7].

Существует несколько на сегодняшний день общепринятых в педагогике подходов, определяющих сущность понятия «самоорганизация студентов в учебной деятельности»:

1. В личностном подходе самоорганизация представляет собой характеристику, которая присуща личности; изучение нацелено на комплекс свойств личности, объединение которых представляет такое качество индивида, как организованность (самоорганизация личности).

2. Деятельностный подход определяет самоорганизацию студентов в учебной работе в качестве процесса, который состоит из конкретных стадий, в данном педагогическом подходе исследуются структуры самоорганизации, и их связи компонентов, а так же важность в педагогике, которым они влияют на продуктивность самостоятельного процесса организации.

3. В личностно-деятельностном подходе педагогики самоорганизация рассматривается в интеграции её компонентов входящих в состав процесса, а так же личностные характеристики индивида.

4. Технический подход в первую очередь связан с возникновением технологического подхода к образованию и осуществляется в процессе личностного, деятельностного и личностно-деятельностного подходов в педагогике. В понятии технологического подхода исследуются и осуществляются способы и техники, которые нацелены на повышение продуктивности организации студентом личной деятельности (научная организация умственного труда (НОУТ), самоменеджмент, тайм-менеджмент [5, 9].

Несмотря на разное понимание термина и его междисциплинарную принадлежность, самоорганизации студентов в учебной деятельности свойственны определенные характеристики:

- временная связь;
- движение от определенного состояния к другому состоянию по траектории;

- повышение уровня организации, усложнение, самосовершенствование;
- интеграция качеств личности имеющихся и приобретаемых;
- осуществление сознанием, интеллектуальными механизмами;
- проявляется через целеустремленность, активность, мотивами поведения, мотивацию, планирование своей деятельности, самостоятельность, высокую скорость принятия решений и ответственность за них, критическую оценку результатов своих действий, чувство долга, самосозидание, личностный рост и развитие;
- реализация посредством упорядоченной деятельности;
- управление волей;
- создание индивидуальности с характерными качествами, психикой, мотивами, целью, видением мира.

Исходя из характеристик самоорганизации у студентов во время их учебной деятельности, термин **самоорганизация студентов в учебной деятельности** можно определить как *управляемый волей и реализуемый посредством упорядоченной мотивированной деятельности и личностных качеств процесс целенаправленного движения студентов к сформулированной, ведущей к развитию, цели по составленному плану, реализация которой имеет временные рамки.*

Литература

1. Акмеологический словарь / под ред. А.А. Деркача. 2-е изд. – М.: РАГС, 2005. – 161 с.
2. Горбачев В.В. Концепции современного естествознания: Учеб. пособие для студентов вузов // М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС». – 2008. – Т. 21. – С. 56–58.
3. Горцевский А.А., Любицына М.И. Организация самостоятельной работы студента. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1958. 50 с.; 49 с.
4. Зайченко П.А. Организация и методика самостоятельной работы студентов младших курсов. – Кишинев: Кишиневский гос. ун-т, 1957. – 44 с.
5. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: монография. – М.: Издательство АСВ, 2004. – 224 с.
6. Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. М., 1997.
7. Козловская Т.Н., Епанчинцева Г.А. Самоорганизация как бесконечность развития личности. Интеграционный аспект // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – Т. 14. – № 10.
8. Котова С.С. Формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов // автореф. дисс.... канд. пед. наук. – 2008. – Т. 13. – № 08.
9. Кринчик Е.П. Научно-методическая рефлексия актуального образовательного процесса в отдельном вузе как важнейшая составляющая его самообследования и самоидентификации // *Вестник московского университета. Серия 14. Психология*. – 2014. – № 4. – С. 142–153.
10. Кузьмина, Н.В. Основы вузовской педагогики: учебное пособие для студентов университета. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1972. – 167 с.
11. Курнев М.М. Педагогическая система формирования умений самоорганизации студентов юридических вузов МВД РФ: На материале физической подготовки // Москва: б. – 2005. – № 2005.
12. Логвинова О.Н. Развитие умения самоорганизации учебной деятельности в технологическом образовании школьников. – 2014.

13. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005 – 720 с.
14. Реунова М.А. Педагогическая технология «тайм-менеджмент» как средство самоорганизации учебной деятельности студента университета // МА Реунова.–2013. – 2013.
15. Ровинский Р.Е. Самоорганизация как фактор направленного развития //Вопросы философии. – 2002. – Т. 5.
16. ФГОС ВО Электронный ресурс <http://www.fgosvo.ru/pages/view/id/23>
17. Филоненко В.А., Петьков В.А. Самоорганизация в профессиональном становлении личности будущего педагога // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2013. – № 4 (129).
18. Шмурыгина Н.В., Баженова Н.Г. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема».
19. Fingelkurts A.A. Information flow in the brain: ordered sequences of metastable states // Information. – 2017. – Т. 8. – №. 1. – С. 22.
20. Naing H.H. The formation peculiarities of student's self-organization in the process of studying at higher establishments // The First International Conference on Eurasian scientific development. – 2014. – С. 224.
21. Scardamalia M., Bereiter C. Smart technology for self-organizing processes //Smart Learning Environments. – 2014. – Т. 1. – № 1. – С. 1.
22. Tschacher W., Schiepek G., Brunner E.J. (ed.). Self-organization and clinical psychology: Empirical approaches to synergetics in psychology. – Springer Science & Business Media, 2012. – Т. 58.
23. Ulrich H., Probst G.J.B. (ed.). Self-organization and management of social systems: Insights, promises, doubts, and questions. – Springer Science & Business Media, 2012. – Т. 26.

УДК 37.08

*Л.Н. Нугуманова, д. пед. н., доцент,
Г.А. Шайхутдинова, к. п. н., доцент,
Т.В. Яковенко, к. п. н.,*

*ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»
г. Казань, Россия*

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. На основе анализа отечественного и зарубежного опыта, а также собственной практики профессиональной деятельности в учреждении дополнительного профессионального образования авторы раскрывают преимущества наставничества в развитии профессионального мастерства педагогических и руководящих кадров. Авторы отмечают, что для развития наставнической деятельности в системе повышения квалификации педагогических и руководящих кадров важнейшим механизмом может выступать региональный электронный ресурс, используемый для постепенного перехода к технологии электронного наставничества – современного проекта работы с кадровыми ресурсами, а также для организации сетевого взаимодействия наставников.

Ключевые слова: наставник, проект, дополнительное профессиональное образование, профессиональное развитие, педагог.

*L. Nugumanova, Dr, Docent,
G. Shaikhutdinova, PhD, Associate professor
T. Yakovenko, PhD,
Institute of Education Development of the Republic of Tatarstan
Kazan, Russia*

MENTORING AS AN EFFECTIVE PRACTICE OF MANAGING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

***Abstract.** Based on the analysis of domestic and foreign experience, as well as their own practice of professional activity in the institution of additional professional education, the authors reveal the advantages of mentoring in the development of professional skills of pedagogical and managerial personnel. The authors note that for the development of mentoring activities in the system of professional development of teachers and managers, the most important mechanism can be a regional electronic resource used for the gradual transition to e – mentoring technology-a modern project for working with human resources, as well as for the organization of network interaction of mentors.*

***Keywords:** mentor, project, secondary vocational education, professional development, teacher.*

Проблема. В связи с постоянными и быстрыми обновлениями технологий, главным образом информационных, процессами трансформации в социальной сфере в мире и в России происходят значимые изменения в сфере образования.

Первой национальной целью в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» объявлено «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования».

В этой связи одной из приоритетных становится задача обеспечения высокого качества российского образования посредством непрерывного профессионального развития педагога. Особое место в этом процессе занимает система дополнительного профессионального образования.

В Татарстане «перенастройка» системы дополнительного профессионального образования педагогов осуществляется в рамках общемировых драйверов развития, реализации федеральных и региональных проектов, образовательных и профессиональных стандартов – все это требует от педагога значительных усилий для профессионального роста и, соответственно, обуславливает поиск новых подходов к реализации дополнительного профессионального образования педагогов.

Цель. Раскрыть возможности трансформации системы дополнительного профессионального образования в соответствии с целями и задачами непрерывного профессионального развития педагога в условиях осуществления наставнической деятельности.

Методы исследования: Исследование проведено на основе анализа международного и российского опыта наставнической деятельности

в организациях и на производстве, а также на основе реализации практики наставничества в рамках реализации проекта «Региональная система организации наставничества педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия» Института развития образования Республики Татарстан.

Результаты.

Как показывает анализ международного и российского опыта наставнической деятельности в организациях и на производстве, а также опыт собственной практической деятельности – актуальным направлением профессионального развития педагогов стало наставничество.

В исследованиях современных ученых (*Фомин Е.Н., Лучкина Т.В., Масалимова А.Р., Фаляхов И.Ф. и др.*) наставничество рассматривается:

– как кадровая технология, которая позволяет осуществить передачу знаний и навыков от высококвалифицированных специалистов специалистам, заинтересованным в повышении квалификации;

– как средство профессионализации, профессиональной адаптации, обучения на рабочем месте, повышения квалификации специалистов различных областей, индивидуализации, построения маршрутов личностного и профессионального роста;

– как механизм оперативного реагирования на профессиональные дефициты и запросы педагогических работников.

Анализ опыта осуществления наставнической деятельности в образовательных организациях выявил наличие следующих проблем:

– отсутствие унифицированных регламентов наставнической деятельности;

– отсутствие системы сетевого взаимодействия;

– низкая мотивация наставников;

– отсутствие системы взаимодополняющих мероприятий (формальных и неформальных) по развитию специальных навыков наставников.

Решение данных проблем в Татарстане осуществляется на базе Института развития образования Республики Татарстан.

В 2019 году Институту присвоен статус инновационной площадки Российской академии образования по теме «Региональная система организации наставничества педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия» (*распоряжение Российской академии образования от 28.06.2019 № 03 «О присвоении статуса инновационной площадки Российской академии образования» ГАОУ ДПО ИРО РТ*).

Основная идея проекта – трансформация системы дополнительного профессионального образования в соответствии с целями и задачами непрерывного профессионального развития педагога.

Потребность в наставничестве сегодня встает особенно остро, так как стремительные изменения в системе образования, метаморфозы в организационных процессах и образовательной среде требуют от педагога моментальной реакции. Наставничество позволяет органически соединить

профессиональное развитие, его персонификацию и в то же время гарантирует комплексный подход к каждому работнику образования.

Наставничество предполагает такую систему обучения, при которой передача знаний происходит непосредственно на рабочем месте в реальной рабочей обстановке – на уроке или в процессе подготовки к уроку. Свою работу наставник выстраивает таким образом, чтобы ликвидировать профессиональный дефицит подопечного. При этом акцент смещается на практическую составляющую.

Иными словами, наставничество направлено на развитие прикладных профессиональных компетенций человека и заслуживает особого внимания, поскольку представляет собой одну из наиболее эффективных технологий обучения, проверенных временем и отработанных многими поколениями.

Это подтверждается и результатами опроса руководителей образовательных организаций нашей республики: 98 % респондентов отмечают, что эффективность наставнической деятельности достаточно высокая и проявляется в следующем:

- рост профессионального мастерства педагогического коллектива;
- следование общим целям и интересам образовательной организации;
- развитие личностно ориентированных отношений между коллегами-учителями;
- формирование в образовательной организации такой категории педагогов, которая способна брать на себя ответственность за быструю профессиональную адаптацию молодых учителей;
- увеличение количества молодых учителей в образовательных организациях Республики Татарстан.

В рамках реализации проекта в Институте создан региональный электронный ресурс, используемый для постепенного перехода к технологии электронного наставничества – современного проекта работы с кадровыми ресурсами, а также для организации сетевого взаимодействия наставников.

Участником сетевого взаимодействия может стать любой педагог или образовательная организация. Мы работаем и продвигаем наш проект, исходя из посыла «Наставником может быть каждый для каждого!»

Таким образом, даже молодой педагог может успешно обучать других, например, в сфере применения цифровых технологий, что позволит ему оперативно сформировать практические навыки методического обобщения опыта.

В настоящее время сетевое взаимодействие – это современный мощный ресурс по включению в повседневную деятельность педагога инструментов цифрового образования, т. е. профессиональное сообщество педагогов-наставников, основанное на сетевом взаимодействии, – это:

- а) инновационная форма обмена результатами методической работы;
- б) современная форма коммуникации;
- в) форма сетевого взаимодействия, давно и успешно применяемая в образовательной деятельности: форумы, онлайн-семинары, круглые столы,

конференции, дискуссии, вебинары и другие формы партнерского взаимодействия.

Выводы

В настоящее время на электронной площадке Института зарегистрировано 474 наставника.

Из них 47 % являются победителями грантовых конкурсов.

Большинство участников проекта имеют опыт педагогической и наставнической деятельности, оценивают свою наставническую деятельность как желание передать накопленный опыт, как новую возможность в профессиональном росте, инвестиции в свое будущее, перспективу карьерного роста.

В нашей региональной системе предусмотрены следующие модели взаимодействия: традиционное, партнёрское, флеш-наставничество, реверсивное и виртуальное наставничество.

Как показывает мониторинг, проведенный Институтом, среди наставников Республики Татарстан чаще всего используются следующие модели взаимодействия:

- традиционная (успешный и опытный профессионал работает с менее опытным подопечным) – 27 %
- партнерское наставничество («равный – равному») – 29 %
- групповое наставничество – 15 %
- флеш-наставничество (наставничество через одноразовые встречи или обсуждения) – 13 %
- виртуальное наставничество – 10 %
- реверсивное наставничество – 6 %.

При этом можно констатировать, что педагоги недостаточно владеют цифровыми средствами и дистанционными образовательными технологиями и используют их в процессе обучения. Сетевая площадка может выступать здесь мощным ресурсом по восполнению данных дефицитов у педагогов.

Результатом первого этапа реализации проекта стало создание:

- ✓ регламентов наставнической деятельности,
- ✓ банка данных наставников-грантополучателей (как образовательных организаций, так и педагогов),
- ✓ системы взаимодополняющих мероприятий, направленных на научно-методическую поддержку наставников,
- ✓ электронных площадок для трансляции лучших педагогических и наставнических практик.

Происходит рост профессиональной и публикационной активности педагогов. Так, например, участники проекта активно транслируют свой опыт в СМИ, на конференциях, семинарах, круглых столах.

Только за 2019 год было опубликовано свыше 30 статей педагогов-наставников образовательных организаций Республики Татарстан.

Площадкой для трансляции наставнических практик стали журналы ГАОУ ДПО ИРО РТ «Современное образование: актуальные вопросы и инновации» (ЭСМИ) и «Актуальная педагогика».

В заключение следует еще раз подчеркнуть, что никакие знания и навыки не передаются иначе как от человека к человеку. За каждым успешным человеком в любой сфере деятельности всегда есть учитель, всегда есть наставник.

Литература

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы.02

2. «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» (утв. Правительством РФ 28.05.2014 № 3241п-П8).

3. Приказ Минобрнауки России от 26.07.2017 № 703 «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста».

4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. № Пр-271).

5. Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 № 497 (ред. от 22.11.2017) «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы».

6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

7. Постановление Кабинета министров Республики Татарстан № 1131 от 13.12.2018 «Об утверждении паспорта проекта «Учитель будущего» в рамках национального проекта «Образование» в Республике Татарстан на 2019–2024 гг.

8. Сайт Федерального государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.apkpro.ru/950.html>.

9. Гранты учителям [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://mon.tatarstan.ru/rus/grant_uchitel.htm

10. Новоселова С.Ю. Эффективные практики управления профессиональным развитием педагога. Режим доступа: <http://www.apkpro.ru/doc/Novoselova%20S.Iu.%20NSUR.pdf>

11. Нугуманова Л.Н., Шайхутдинова Г.А. Наставничество в повышении квалификации педагогических кадров (на примере Республики Татарстан) / *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 2018. – № 4. С. 182–187.

12. Нугуманова Л.Н., Яковенко Т.В. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации педагога / *Проблемы современного педагогического образования*. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч. 4. – С. 302–305.

13. Нугуманова Л.Н., Шайхутдинова Г.А., Яковенко Т.В. Профессиональное развитие педагогов как стратегический ориентир деятельности учреждений дополнительного профессионального образования / *Инновации в образовании*. – 2019. – № 7. – С. 63–73.

*Н.Х. Нургаянова, к. пед. н., доцент,
С.В. Каркина, канд. пед. наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия*

МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА СРЕДСТВАМИ ОНЛАЙН-КУРСА «МУЗЫКА НАРОДОВ ПОВОЛЖЬЯ»

***Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования личности, ориентированной на принятие духовных ценностей, как своего, так и других народов, стремящейся к познанию общего и уникального в культуре каждого этноса. Решение данного вопроса невозможно без глубокого изучения этнопедагогического опыта народов, без включения этнокультурных традиций в образовательный процесс, который в первую очередь, зависит от оптимального взаимодействия всех структур учебно-воспитательной системы на основе мультикультурного подхода.*

Как показало исследование, сегодня одним из приоритетных направлений в реализации мультикультурного подхода становится использование в образовании цифровых технологий. Значимым фактором информационных ресурсов выступают общедоступность, возможность осуществлять сбор, хранение, обработку и передачу информации, обеспечивать интерактивное методическое сопровождение процесса обучения. В связи с этим, данная статья направлена на раскрытие педагогического потенциала применения цифровых технологий в музыкально-педагогическом образовании.

Цель исследования заключается в обосновании перспективности функционирования этномызыкальных традиций в цифровом культурно-образовательном пространстве настоящего времени. Предметом исследования является практический опыт использования музыкальных традиций народов Поволжья на основе мультикультурного подхода с помощью онлайн-технологий в дистанционном обучении будущих педагогов-музыкантов.

В работе использованы следующие методы исследования: анализ научной, методической, этнопедагогической, этнографической, музыкально-педагогической литературы, изучение учебной документации; обобщение педагогического опыта; педагогический анализ этнокультурных традиций; наблюдение, беседы, опросы, интервьюирование.

В результате исследования выявлен педагогический потенциал этнокультурных традиций на основе использования цифровых технологий, обеспечивающих трансляцию социокультурного, духовного, эстетического опыта в процессе приобщения личности к общечеловеческим и этническим ценностям.

Практическая значимость заключается в обозначении перспективы применения цифровых технологий в формировании комплекса знаний о развитии этнокультурных традиций, жанровых и стилевых особенностях музыкального фольклора, использовании традиции передачи из поколения в поколение этнокультурного наследия в исполнительской и педагогической практике.

***Ключевые слова:** этнокультурные традиции, музыкальный фольклор, цифровой образовательный ресурс, мультикультурное образование, народы Поволжья*

*N.Kh. Nurgayanova, PhD, Associate professor,
S.V. Karkina, PhD, Associate professor,
Kazan (Volga region) federal university
Kazan, Russia*

MULTICULTURAL APPROACH IN THE TEACHER-MUSICIANS' EDUCATION BY MEANS OF THE ONLINE COURSE "VOLGA REGION PEOPLES' MUSIC"

***Abstract.** The relevance of the research is due to the need to form a personality focused on the acceptance of spiritual values, both of their own and other peoples, seeking to learn the*

common and unique in the culture of each ethnic group. The solution of this issue is impossible without a deep study of the ethnopedagogical experience of peoples, without the inclusion of ethno-cultural traditions in the educational process, which primarily depends on the optimal interaction of all structures of the educational system based on a multicultural approach.

According to the research, the priority directions in modern reality in the framework of the implementation of the multicultural approach is the use of digital technologies in education. An important factor of information resources is their accessibility, the ability to collect, store, process and transmit information, and provide interactive methodological support for the learning process. In this regard, this article is aimed at revealing the pedagogical potential of using digital distance technologies in music and pedagogical education.

The purpose of the research is to substantiate the prospects for the functioning of ethnomusicological traditions in the digital cultural and educational space of the present time. The subject of the research is the practical experience of using the musical traditions of the Volga region peoples on the basis of a multicultural approach using online technologies in distance learning of future teacher-musicians.

The following research methods are used: analysis of scientific, methodological, ethnopedagogical, ethnographic, musical and pedagogical literature; study of educational documentation; generalization of pedagogical experience; pedagogical analysis of ethno-cultural traditions; observation, conversations, surveys, interviewing.

The research reveals the pedagogical potential of ethno-cultural traditions based on the use of digital technologies that provide the translation of socio-cultural, spiritual, and aesthetic experience in the process of introducing the individual to universal and ethnic values.

The significance for the practice lies in the designation application prospects of digital technology in forming knowledge about the development of ethno-cultural traditions, genre and stylistic peculiarities of folk music, using traditions passed on from generation to generation ethno-cultural heritage in the performing and pedagogical practice.

Keywords: *ethno-cultural traditions, folk music, digital educational resource, multicultural education, peoples of the Volga region*

Введение

1.1. Актуальность проблемы

Условия современной жизни населения Земли характеризуются расширением межкультурных взаимосвязей между народами и усилением тенденций мультикультурности. В данных обстоятельствах особо актуализируется проблема воспитания подрастающего поколения на основе этнокультурного подхода, предполагающего опору на культурные традиции различных народов и локальных групп. Современное образовательное пространство не может функционировать без опоры на поликультурные ценности, включающие достижения и традиции разных регионов, когда важным направлением развития системы образования становится мультикультурный подход, определяющийся диалоговым характером функционирования и развития культуры.

Мультикультурное образование способствует формированию личности, готовой к жизнедеятельности в условиях поликультурной и многонациональной среды, но при этом сохраняющей свою социально-культурную идентичность, стремящейся к уважению и пониманию иных культур, умеющей жить в мире и согласии с представителями других культурно-этнических общностей [7, с. 24–25].

Сегодня одним из приоритетных направлений в реализации мультикультурного подхода можно назвать использование в образовательном процессе цифровых технологий, важной частью которого выступает дистанционное обучение, независящее от времени и местонахождения обучаемого. Существенным фактором информационных ресурсов выступает общедоступность, которая значительно расширяет возможности учебного процесса.

В этой связи предлагается авторский опыт по внедрению сокровищ национальных музыкальных культур Поволжья на основе мультикультурного подхода средствами цифровых технологий, реализуемый в Высшей школе национальной культуры и образования имени Габдуллы Тукая Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета. В структуре профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов в вузе изучение региональных традиций является одним из важнейших направлений, что обусловлено значимостью развития у будущих специалистов готовности к решению поставленных образовательных задач с использованием достижений национальных и региональных культур [17].

1.2. Анализ литературы

Мультикультурное образование становится важным трендом в конце 1970-х гг. в американском педагогическом образовании, а также в других странах, включая Россию. Ряд исследователей, среди которых Д. Щеглов, подчеркивают его центральную роль в современном мире [13]. Р.Т. Ашкрофт считает, что мультикультурным должно быть названо общество, в котором одновременно сосуществуют несколько культурных групп [2]. Согласно работам Л. Давидмана мультикультурный подход в образовании является ведущим направлением в подготовке к восприятию культурного многообразия в современных социальных, политических и экономических условиях [6].

В музыкальной культуре Поволжья отражается, накопленный в течение многих веков, колоссальный художественный и этнопедагогический потенциал. Авторами данной статьи в течение ряда лет осуществляется исследование этномызыкальных традиций народов Поволжья. Рассмотрение основного круга жанров песенного фольклора, музыкального инструментария, народных празднеств позволяет провести педагогический анализ в контексте межкультурного диалога [10; 11]. Интересные материалы о современных формах бытования этнокультурных традиций получены авторами в процессе работы в составе комплексных экспедиций, организованных Институтом языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан.

Так были выявлены особенности традиционной культуры мордвы-каратаев [18], этнографических групп татарского народа: татар-кряшен [1], татар-мишарей [15], татар-чатов [16].

Проведенные исследования позволяют говорить о возможности использования широчайшего образовательного и просветительского потенциала локальных этносов в развитии межнациональных духовных связей,

воспитании толерантности, расширении компетентности в вопросах межкультурного взаимодействия.

В трудах таких исследователей музыкальных культур Поволжья как Л.В. Бражник [4], М.Г. Кондратьев [8], А.Л. Маклыгин [9], В.И. Яковлев [14] и др. рассматриваются жанровые системы музыкального фольклора, дается характеристика музыкального языка, изучается традиционный музыкальный инструментарий народов региона.

Использовать творческий потенциал информационных и музыкально-компьютерных технологий в условиях функционирования цифровой образовательной среды И.Б. Горбунова и К.Ю. Плотникова предлагают с помощью модели комплексной системы музыкального образования, нацеленной на трансляцию традиционной культуры в органичном сочетании с высокохудожественными образцами современной музыки [5, с. 232].

Н.П. Петрова и Г.А. Бондарева, в своем исследовании проанализировали этапы цифровизации и применение новых цифровых технологий, имеющих огромный педагогический потенциал. Ученые указывают на важность распространения таких образовательных технологий, как онлайн-курсы, разработанные современными вузами и применяемые в дистанционном формате, позволяющем студентам получать профессиональные знания по конкретному направлению подготовки в любое удобное для них время [12, с. 354].

Экспериментальная база исследования.

Опытно-экспериментальной базой исследования являлся ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» на базе которого осуществлялось внедрение разработанных материалов в процесс дистанционной подготовки будущих педагогов-музыкантов с использованием элементов MOODLE.

Результаты.

Образовательный процесс Высшей школы национальной культуры и образования имени Г. Тукая ИФМК КФУ осуществляется в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, на основе которых наряду с общефедеральным компонентом, в рамках базовых и вариативных курсов педагогической, музыкально-теоретической и исполнительской подготовки происходит освоение музыкальных традиций региона, изучается композиторское творчество, осуществляется теоретический и педагогический анализ музыкальных произведений. Студентам, наряду с изучением образцов классической и современной музыки, предлагается углубленное теоретическое и практическое освоение музыкальных традиций народов Поволжья.

В учебном плане предусматриваются дисциплины такие дисциплины как «Музыкальный фольклор», «Музыка народов Поволжья», «История татарской музыки», «Татарская музыкальная этнография», «Основы татарского традиционного вокального искусства» и др., осуществляющие экскурсии в проблемы межкультурного сотрудничества народов Поволжья, позволяющие вникнуть в различные аспекты национальных культур. В процессе освоения

этих курсов студенты узнают ладовое строение и ритмический строй фольклорных напевов, инструментальных наигрышей, изучают такие особенности музыкального строя народов региона как ангемитонная пентатоника и квантитативный ритм [3].

Значимым элементом в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов является использование педагогического потенциала этномызыкальных традиций региона в содержании музыкальных дисциплин и методических аспектах в системе общего и дополнительного музыкального образования.

Важным компонентом в процессе освоения комплекса профессиональных знаний, необходимых будущему педагогу-музыканту, является разработка онлайн-курсов MOODLE, т. к. сегодня, наряду с традиционными формами, наиболее актуальным требованием образовательного процесса, становится использование дистанционной формы обучения.

Онлайн-обучение в цифровой образовательной среде предусматривает несколько разновидностей. К первому виду относится синхронное обучение, когда дистанционное взаимодействие педагога и студента происходит в конкретно назначенное время. Ко второму виду относится асинхронные курсы, куда преподаватель выкладывает теоретический материал, а также задания для самостоятельной работы, тесты для проверки усвоенной информации по курсу. На асинхронных онлайн-курсах студенты могут обучаться в любое удобное для них время.

Как правило, сегодня в образовательном процессе используется смешанный тип обучения, совмещающий аудиторную работу с интерактивным онлайн-занятием. Важно указать, что в настоящее время студенты имеют возможность получать учебную информацию с персональных цифровых устройств (смартфоны, планшеты и т. д.).

Применение цифрового формата в процессе преподавания дисциплины «Музыка народов Поволжья» дает ряд преимуществ насыщения учебной информации посредством использования мультимедийного оборудования и программ для создания учебно-методических средств (цифровые образовательные ресурсы, электронные учебники, обучающие программы, презентации, технологии для контроля знаний, тесты и т. д.), моделирования объектов и ситуаций.

Благодаря использованию цифровых технологий у студентов возникают дополнительные возможности получения и систематизация информации, появляется удаленный доступ к справочным ресурсам и электронным библиотекам.

Содержание дисциплины «Музыка народов Поволжья» включает народный музыкальный фольклор, традиционную музыкальную культуру и музыку профессиональных композиторов Поволжья.

В процессе освоения темы «Музыкальный фольклор народов Поволжья» разбираются основные этапы формирования традиционной музыкальной культуры коренных этносов Поволжья в процессе развития Волго-Уральской

историко-этнографической области, изучаются этнографические источники, фольклорные материалы, синкретические жанры художественной культуры.

Важную часть дисциплины включают знания о материальной и духовной культуре финно-угорских (мордва, мари, удмурты), тюркских (татары, чуваша) народов, а также русского населения Поволжья.

Раздел «Профессиональная музыкальная культура Поволжья» охватывает период развития музыкальной культуры Поволжья в XX веке. Здесь студенты знакомятся с творческими портретами первых концертирующих музыкантов, авторами первых музыкальных произведений, творчеством профессиональных композиторов Чувашии, Марий-Эл, Мордовии, Удмуртии, Татарстана, музыкальной культурой в Поволжье на современном этапе.

Учебные материалы онлайн-курса сопровождаются видеолекциями с набором слайдов, презентациями, которые можно скачать для локального просмотра. Пройденные темы закрепляются практическими заданиями. Проверка полученных знаний осуществляется с помощью тестов, где за каждый правильный ответ начисляются баллы.

В целом наблюдение за учебным процессом будущих педагогов-музыкантов показало, что использование дистанционных технологий способствует формированию у студентов умения анализировать и внедрять этнокультурные традиции в образовательный процесс, вести научно-исследовательскую деятельность в данной области.

Владение навыками анализа и интерпретации культурных форм и практик, характерных для музыкальной культуры народов Поволжья в дальнейшем позволит студентам полноценно применять систематизированные культурно-исторические знания в своей будущей профессиональной деятельности в образовательных учреждениях общего и дополнительного музыкального образования.

Выводы:

В XXI веке все большее внимание обращается к проблеме существования и сохранения этномызыкальных традиций, песенного фольклора в современности, к изучению традиционной народной культуры в ее локальных проявлениях. В современной социокультурной ситуации бытование песенного и музыкального фольклора народов, и в частности народов Поволжья, оказывается одним из особых носителей исторической памяти, представлением культурно-исторической судьбы российских этносов. Поэтому приоритетными направлениями сегодня становятся не только вопросы сохранения, но и использования и актуализации культурного наследия в образовании.

При этом применяемые в образовательном процессе компьютерные и мультимедийные программы, дистанционное обучение, позволяют говорить о широких возможностях изучения этнокультурных традиций на основе мультикультурного подхода с использованием современных цифровых технологий, способствующих:

– активизации состояния готовности и открытости к восприятию иных культур в процессе их изучения, а также более глубокому постижению собственной культуры;

- раскрытию педагогического потенциала этнокультурных традиций Поволжья;
- выявлению историко-педагогических тенденций развития этнокультурных традиций в рамках интеграции этнокультурного, межкультурного и поликультурного компонентов;
- проявлению региональных и локальных особенностей становления этнокультурных традиций в условиях поликультурного пространства.

Литература

1. Ахметова, Л.А., Нургаянова, Н.Х. Сохранение этномызыкальных традиций татар-кряшен // *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*, 2014. – № 3. – С. 57–62.
2. Ашкрофт, Р.Т., Бевир, М. Мультикультурное педагогическое образование в штате Калифорния: Проблема определения и реализации // *Мультикультурализм в британском обществе*. – Калифорния: Изд-во калифорнийского ун-та, 2019. – 2–25.
3. Батыршина, Г.И. Образовательные интернет-ресурсы в изучении этномызыкальных традиций народов Поволжья // *Дистанционное и виртуальное обучение*. – 2015. – № 1. – С. 98–113.
4. Бражник, Л.В. Ангемитоника в модальных и тональных системах: на примере музыки тюркских и финно-угорских народов Поволжья и Приуралья // *Казанская консерватория*. – Казань, 2002. – С. 283.
5. Горбунова, И.Б., Плотникова, К.Ю. Модель комплексной системы музыкального образования, нацеленной на трансляцию традиционной культуры в органичном сочетании с высокохудожественными образцами современной музыки в условиях функционирования цифровой образовательной среды // *Мир науки, культуры, образования*. – 2017. – № 5 (66). – С. 231–236.
6. Давидман, Л., Давидман, П. Мультикультурное педагогическое образование в штате Калифорния: проблема определения и реализации // *Педагогическое образование*. – 1988. – Т. 15. – № 2. – С. 50–67.
7. Закирова, В.Г., Камалова, Л.А. Теории и технологии мультикультурного образования: монография. – В 2 ч. Часть 1. – Казань: Отечество, 2016. – 132 с.
8. Кондратьев, М.Г. Об общих компонентах музыкально-поэтических систем Поволжья и Приуралья // *Музыкальная наука Среднего Поволжья: Итоги и перспективы*. – Казань: Казанская гос. консерватория, 1999. – С. 59–64.
9. Маклыгин, А.Л. Музыкальные культуры Среднего Поволжья: становление профессионализма. Монография. – Казань: Казан. гос. консерватория, 2000. – 311 с.
10. Нургаянова, Н.Х. Этномызыкальные традиции народов Поволжья в контексте межкультурного диалога // *Образование и саморазвитие*. – 2014. – № 3. – С. 158–162.
11. Нургаянова, Н.Х., Халитов, Р.Ф. Функционирование традиционного музыкального инструментария народов Поволжья в современном образовательном пространстве // *Филология и культура. Philologi and Cultur*. – 2015. – № 1 (39). – С. 321–326.
12. Петрова, Н.П., Бондарева, Г.А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // *Мир науки, культуры, образования*. – 2019. – № 5 (78). – С. 353–355.
13. Щеглов, Д. Мультикультурализм. Политические понятия. – Манчестер: Изд-во Ун-та, 2003. – 156–168.
14. Яковлев, В.И. Традиционные музыкальные инструменты Волго-Уралья. Историко-этнографическое исследование. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2001. – 320 с.
15. Karkina, S.V., Nurgayanova, N.K., Kaur M. (2019). Traditional music and poetry of the Tatars-mishars: modern forms of existence. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(6), 477–480.
16. Martynova, Y.A., Nurgayanova, N.Kh., Halitov, R.F., Utegalieva, S.I (2018). Keeping ethnomusical traditions of tatar-chats in modern conditions. *Revista San Gregorio*, № 28, 15–21.

17. Nurgayanova, N.K., Karkina, S.V., Mena J. (2019). *Some aspects of vocal training of the future music teacher in a bilingual environment through the elements of moodle*. ARPHA Proceedings, 495–502.

18. Nurgayanova, N.Kh, Karkina, S.V, Gluzman, A.V. (2017). *Turkic traditions in musical culture of Mordovian-Karatai ethnic group*. Astra Salvensis, Vol. 5, Is.10, 205–211.

УДК 378

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

КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению одному из актуальных вопросов современной лингвометодической науки – формированию лингвистических знаний у учащихся-билингвов на основе культуроведческого подхода. По мнению автора исследования, русский язык как мировоззренческий предмет призван сформировать билингвальную языковую личность, обеспечить единство и взаимодействие языка, культуры, личности. Культуроведческий подход предполагает органическое единство основ лингвистики и овладение коммуникативными умениями и навыками, обеспечивающее свободное владение русским литературным языком в разных сферах и ситуациях общения. Рассматривая текстоцентрический метод как основной лингвометодический прием, автор статьи утверждает о роли текста в формировании лингвистических знаний учащихся-билингвов. В настоящей работе делается вывод о том, что взаимосвязь процессов формирования знаний о языке, владения практическими речевыми и языковыми умениями, понимание прочитанной или услышанной информации осуществляется на текстовой основе. Практическая значимость исследования заключается в том, что на уроках русского языка на основе культуроведческого подхода важно проводить работу с учебно-научными текстами, которые служат средством освоения лингвистических знаний и направлены на достижение метапредметных результатов у учащихся-билингвов.*

Ключевые слова: *Лингводидактика, культуроведческий подход, формирование лингвистических знаний, языковая личность, учащиеся-билингвы, метапредметные результаты, понимание текста.*

**G.M. Nurullina, Dr. PhD Associate professor
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia**

CULTURE-STUDYING APPROACH TO THE FORMATION OF THE LINGUISTIC KNOWLEDGE OF THE BILINGUAL STUDENTS

Abstract. *The article is devoted to the study of one of the topical issues of modern linguistic and methodic science – formation of the linguistic knowledge of the bilingual students on the basis of cultural approach. According to the authors of the study, Russian as a worldview subject is intended to form a bilingual language personality, to ensure unity and interaction of language, culture and personality. The cultural approach implies organic unity of the foundations of the linguistics and mastery of communicative skills and skills, ensuring fluent knowledge of Russian literary language in different spheres and situations of communication. Considering the text-centric method as the main linguistic and methodic technique, the author of the article claims the role of the text in the formation of linguistic knowledge of the bilingual students. The given paper concludes that the interaction of the processes of formation of knowledge about language,*

acquisition of practical speech and language skills, understanding of the read or heard information is carried out on a textual basis. The practical significance of the study is that at the lessons of the Russian language, based on a cultural approach, it is important to work with educational and scientific texts, which serve as means of linguistic knowledge acquiring and are aimed at achieving meta-subject results of the bilingual students.

Keywords: *lingual didactics, culture-studying approach, formation of the linguistic knowledge, linguistic personality, bilingual students, meta-subject results, understanding of the text.*

Проблема исследования

Современная система обучения русскому языку учащихся-билингвов является актуальной, социально обусловленной проблемой исследования в теории и методике преподавания русского языка в свете всеобщей глобализации, обусловленной внутривосточными и внешнеэкономическими причинами. Процессы миграции, появление в школах детей-мигрантов (билингвов) повлияли на разработку новых теоретических основ методики преподавания русского языка, которая направлена на успешную адаптацию учащихся-билингвов в инокультурной среде, которая обосновывает содержание, значимость и инновационные практические технологии педагогической поддержки учащихся-билингвов в поликультурном образовательном пространстве [2; 5; 6; 7; 8; 12; 13].

Роль русского языка как мировоззренческого предмета призвана сформировать билингвальную языковую личность, обеспечить единство и взаимодействие языка, культуры, личности. Учебный предмет «Русский язык» направлен на достижение главной цели обучения учащихся-билингвов – свободное владение обучающимися русским языком во всех сферах его применения; успешное формирование лингвистических знаний у учащихся; развитие метапредметных результатов; осознание русского языка как средства межнационального общения в повседневной жизни и профессиональной деятельности, как показателя культуры русского народа. Поставленная цель может быть достигнута, по мнению известного методиста Ф.М. Литвинко, если в центре внимания обучающего будет языковая личность обучаемого, если будут реализованы три главных компонента языковой личности: 1) вербально-семантический, 2) когнитивный, 3) прагматический [4].

Известный ученый, автор многочисленных трудов по билингвальному обучению Е.А. Хамраева считает, что перед миром третьего тысячелетия стоит глобальная задача – создание «человека культуры». Мы разделяем точку зрения с Елизаветой Александровной в том, что в воспитании и образовании билингвальной личности – человека третьего тысячелетия – важно понимание перспективы обоих языков: языка социализации и «языка эмоционального реагирования» (первого, родного языка) [5]. Залогом достижения формирования языковой личности при обучении русскому языку становится антропоцентрическая система языкового образования, заключенная в формуле «язык + культура», предполагающая культуроведческий подход в обучении языку.

Цель исследования – проанализировать значимость культуроведческого подхода к формированию лингвистических знаний у учащихся-билингвов. Культуроведческий подход призван решать следующие проблемы: видение образования как феномена культуры; формирование навыков общения в условиях билингвальной среды; актуализации смыслообразующей, рефлексивной и других функций личности обучающегося; приобретение учащимся-билингвом ценностных ориентиров; проникновение в национальную и общемировую культуру; приобщение к духовным богатствам, хранимым языком. В основе этого подхода лежит идея «внутренней речи» Л.С. Выготского (2001), положение «философской логики культуры» В.С. Библера (1991), идея М.М. Бахтина (1986) о «культуре как диалоге». Целью исследования является также изучение основных положений культуроведческого аспекта обучения русскому языку, представленных в трудах Е.А. Быстровой, А.Д. Дейкиной, Т.К. Донской, Ю.Н. Караулова, В.Г. Костомарова, С.И. Львовой, Л.И. Скворцова, Л.А. Ходяковой, Л.Г. Сяховой и других видных ученых. По мнению ученых, изучение языка должно происходить с учетом его важнейших функций: когнитивной, коммуникативной, кумулятивной (культуроносной). В определении содержания и путей реализации культуроведческого подхода находят отражение два направления: обучение русскому языку в контексте русской культуры и диалог культур.

Методы исследования.

Культуроведческий подход в обучении русскому языку учащихся-билингвов состоит в определении важнейших методов и приемов обучения:

– *текстоцентрический метод* (текст – объект языка, речи; текст – хранилище информации, сокровищница культуры русского народа);

– *метод беседы* (эвристической, воспроизводящей, сообщающей, обобщающей), предполагающий диалог между педагогом и учащимися. беседа активизирует умственную работу учащихся, поддерживает внимание и интерес, развивает речь.

– *метод решения познавательных коммуникативных и экстралингвистических задач.* Разновидностями познавательных задач являются обучающе-познавательные (учитель предлагает задачу и решает ее сам, показывая ученикам способ и ход ее решения); тренировочно-познавательные (ученики решают сходные с показанной задачи); поисково-познавательные (ученики самостоятельно решают задачи).

– *метод работы с научно-справочной и художественной литературой,* предполагающий составление учениками плана, тезисов, написание учащимися реферата, подготовка доклада.

– *исследовательский метод* (творческое применение знаний, формирование мотивации, активизация познавательного интереса).

Результаты. Обязательным компонентом лингвистических знаний у учащихся-билингвов должны стать представления о языке как о многоаспектном и многофункциональном явлении, которые основаны на системе знаний о языке (это стройная система, состоящая из различных

уровней; развивающееся, исторически обусловленное явление; средство общения, форма передачи прагматической и экспрессивной информации) и которые переводят язык в мировоззренческую плоскость, делают его эстетической и нравственной ценностью для любого языка. Взаимосвязь процессов формирования знаний о языке, владения практическими речевыми и языковыми умениями, осознания языка как феномена культуры осуществляется на текстовой основе. На уроках русского языка важно проводить работу с учебно-научными лингвистическими текстами, которые служат средством освоения метаязыка лингвистика. Способность к пониманию теоретических понятий является главной составляющей грамотности современного человека, что должны уметь демонстрировать учащиеся-билингвы в устной и письменной речи.

Учащиеся-билингвы чаще всего сталкиваются с проблемой понимания содержания речи, смыслового восприятия текста. Известный отечественный психолог академик В.П. Зинченко утверждает, что «между текстом и его пониманием имеется зазор. Многие системы обучения способствуют возникновению у учащихся *иллюзии полного понимания*» [3]. Безусловно, учителю важно добиваться от учащихся навыков полного понимания учебно-научного текста. Причем понимание текста должно быть комплексным: у учащихся должно быть сформирован навык понимания отдельных слов (ученик знает лексическое значение слова), словосочетаний и предложений (ученик владеет грамматикой русского языка), сверхфразовых единств (ученик может группировать предложения, выражающих законченную мысль) и понимание всего текста.

Так, в 5 классе на уроках русского языка учащиеся должны овладеть таким важным метапредметным умениям, как использование различных способов освоения содержания текста, то есть приемов информационной переработки текста. В учебник по русскому языку для 5 класса [См.: 11] включены задания, связанные с составлением вопросов по теоретическому материалу, плана текста, написания конспектов разных типов. Большое внимание уделяется обработке навыков осознанного чтения и понимания учебно-научного текста. Осуществляя разнообразную работу с учебно-научным текстом, учащиеся овладевают всеми видами чтения (просмотровым, поисковым, ознакомительным, изучающим) и аудирования (выборочным, ознакомительным, детальным), что, безусловно, имеет исключительно важное практическое значение метапредметного характера.

Учащиеся-билингвы сталкиваются с проблемой понимания учебно-научного текста, который служит средством освоения метаязыка лингвистики (в частности, терминологического аппарата). Способность к пониманию теоретических понятий является главной составляющей грамотности современного человека. Однако могут возникнуть трудности в обучении русскому (неродному) языку учащихся-билингвов, так как при объяснении новой лингвистической темы у билингвов может наблюдаться интерферирующее влияние родного языка. В родном языке учащихся из-за

принадлежности к другой группе языков (например, татарский, башкирский, туркменский относятся к агглютинативному типу языков, а русский – к флективному) некоторые грамматические категории могут отличаться или даже и вовсе отсутствовать. Учащиеся-билингвы (татары), например, могут испытывать сложности при изучении категории рода имен существительных, не свойственной грамматической системе татарского языка.

Поскольку учащиеся в начальной школе уже познакомились с категорией рода, в 5 классе тема «Род имен существительных» начинается с *устного опроса* – ученикам нужно ответить на вопросы: «Сколько родов имеют имена существительные в русском языке?», «Докажите, что имена существительные не изменяются по родам». Тяжелым для учащихся-билингвов может оказаться понимание текста об определении рода у несклоняемых существительных (фрау, маэстро, кенгуру, пенальти и др.). Одним из приемов работы с лингвистическим текстом является *беседа*, направленная на осмысление структуры лингвистического текста, логику подачи материала: сколько частей можно выделить в тексте и почему? Какова роль каждой части? Какие признаки изучаемого явления называются в тексте? Какое предложение играет роль вывода?

Однако все эти приемы могут не заинтересовать учащихся, тогда учащемуся-билингву будет сложнее изучить новую тему. Так, занимательность, будучи мотивирующим приемом обучения, способствует лучшему пониманию материала. Текст о несклоняемых существительных, представленный в учебнике, может быть введен после прочтения школьниками лингвистической сказки. Например:

Жил-был род несклоняемых существительных. Эти существительные: пальто, метро, кофе, кино – никак не склонялись... И один раз пальто решило съездить в метро, позавтракать в кафе и посмотреть кино. На обратном пути оно купило эскимо, поиграло с соседями в домино. Оно пошло в ателье и заказало еще одно пальто, чтобы было ему дома с кем поиграть на пианино.

И так они стали жить-поживать и никак не склонялись.

Павлова Т.И., Гунина Л.Н. отмечают: «Лингвистическая сказка – это «мысленный экран» (С.Н. Рерих), условие воздействия на ребенка, средство творческой адаптации и обобщения теоретического материала на уроках русского языка, развития у него наблюдательности, фантазии, зрительной памяти, повышения уровня мотивации в изучении самого лингвистического материала» [10]. Лингвистическая миниатюра помогает сформировать у детей абстрактный тип мышления, организовать работу на уроке так, чтобы каждый учащийся соотносил сказочный материал с теоретическим материалом учебника.

Учителю важно детально работать с содержанием текста, объясняя учащемуся-билингву смысл слов, представленных в тексте. Большую сложность определения рода у несклоняемых существительных может вызвать именно незнание значения слова, неверная отнесенность слов к одушевленным

или неодушевленным существительным. В этом случае учителем может быть применен *метод решения познавательных коммуникативных и экстралингвистических задач*. Учитель формулирует проблему (задачу), решает ее, объясняет учащимся способ ее решения. Так, учитель может подготовить список наиболее часто употребляемых иноязычных слов – несклоняемых существительных, может объяснить значение этих слов, привести примеры употребления слов в контексте. Безусловно, учителю важно помнить о словах-исключениях, род которых определяется по родовому понятию слов: *слова мужского рода* – сирокко (ветер в пустыне), сулугуни (сорт сыра), пенальти (штрафной удар), торнадо (ветер), хинди (язык), суахили (народ и язык), бри (сорт сыра), пушту (язык), арго (жаргон), алоэ (цветок), Капри (остров), Тбилиси (город); *слова женского рода* – авеню (улица), мацони (простокваша), медресе (мусульманская школа), кольраби (капуста), салями (колбаса), Миссисипи (река); у некоторых неизменяемых (неодушевленных) существительных наблюдаются *колебания в родовой отнесенности*: кофе – муж. и ср. р., болеро (танец) – ср. и муж. р., манго (фрукт) – ср. и муж. р.

На уроках русского языка при изучении категории рода учителю важно научить детей-билингвов разграничивать одушевленные существительные мужского и женского рода в зависимости от того, к какому полу относится слово. В связи с этим детям можно предложить следующее задание.

Прочитайте текст. Определите род существительных – названий животных и рыб. Какие названия животных и рыб могут быть отнесены к лицам мужского пола, какие – к лицам женского пола? Какие метафоры могут быть употреблены в вашем родном языке? Кого они характеризуют?

Ряд существительных со значением «животное», «птица», «рыба», «насекомое» часто употребляется в переносном значении как оценочная характеристика какого-либо лица («звериные метафоры»).

Человека, похожего на животное, насекомое, могут назвать: баран, ворона, лиса, муха, обезьяна, орел, паук, тюлень; на рыбу – кит, карась, щука и т. п. Например: «Да это же мышка (мышка-норушка) и больше ничего!» (О. Казарцев).

Такого рода задание, которое предполагает учащимся-билингвам вспомнить языковые явления родного языка, тоже заинтересует их и повысит мотивацию изучения категории рода. В заданиях подобного типа прослеживается культуроведческий подход, предполагающий то, что представленная в учебнике методическая система нацелена на овладение родным языком как основным средством социализации личности, а также средством приобщения к духовному богатству русской культуры и литературы, к культурно-историческому опыту человечества.

Так, учитель по тексту, представленному выше, может составить таблицу «звериных метафор» [См.: 9].

Животное, птица, рыба	Оценочная характеристика человека – («звериные метафоры»)
Баран	Упрямый человек
Ворона	Ротозейство человека
Лиса	Хитрый человек
Муха	Спящий человек
Обезьяна	Веселый, шаловливый человек
Орел	Величие, власть человека
Паук	Алчный человек
Тюлень	Ленивый, медлительный человек
Кит	Космогонический символ, в христианской мифологии воплощение колоссального в природе и древний символ возрождения
Карась	Глупый, смотрящий на мир сквозь «розовые очки» человек, болтун, идеалист
Щука	Символика рыбы ассоциируется с ее прозорливостью и неразборчивостью в пище.

Учителю следует провести беседу по поводу употребления слов – названий животных, птиц, рыб – в роли метафор при обозначении характеристики людей. Учитель в беседе с учащимися-билингвами спрашивает, как переводятся перечисленные выше слова на родной язык, какое скрытое сравнение имеют эти слова в родном языке.

Говоря о мышлении детей-билингвов, многие учёные (У. Вайнрайх, А.М. Шахнарович) считают, что уровень абстрактного мышления двуязычного ребёнка гораздо выше уровня большинства его одноязычных сверстников. С целью полноценного становления когнитивной сферы билингва предполагается разносторонняя работа с текстами на уроках русского языка. По утверждению Е.А. Хамраевой, «изучение двух языков в детстве дает человеку «металингвистическое понимание» (способность распознавать, анализировать и использовать различные закономерности языка)... У детей-билингвов отличает уникальная лингвистическая интуиция» [5].

Работая с учебно-научным текстом, обучая школьников определению рода у несклоняемых существительных, учитель выстраивает систему вопросов и заданий к тексту, ориентирует учащихся на осознанное овладение учебным материалом: помогает осмыслить цели изучения конкретной темы, тренирует умение извлекать из текста необходимую информацию, активизирует аналитические способности. В заданиях предлагаются разнообразные формы работы с теоретическим материалом параграфа, способствующие его успешному усвоению: анализ содержания текста, выделение ключевых слов текста, составление плана, тезиса, конспекта на основе прочитанного текста, самостоятельный подбор примеров, иллюстрирующих основные теоретические положения текста.

Выводы. Формирование лингвистических знаний у учащихся-билингвов строится с учетом утверждающегося в лингводидактике культуроведческого подхода к обучению языкам, который предполагает органическое единство основ лингвистики и овладением коммуникативными умениями и навыками,

обеспечивающее свободное владение русским литературным языком в разных сферах и ситуациях общения, составляет на современном этапе основу обучения русскому языку. Метапредметная значимость обучения русскому языку учащихся-билингвов заключается в применении разных методов и приемов информационной переработки учебно-научных текстов. Учитель выстраивает методическую работу таким образом, что у учащихся формируется языковое чутье, языковая догадка, происходит активизация мыслительной деятельности, направленная на решение коммуникативных задач.

Литература

1. Васильевых И.П. Уроки русского языка. 5 класс: пособие для учителя к учебнику С.И. Львовой и В.В. Львова «Русский язык. 5 класс». – М.: Мнемозина, 2015. – 343 с.
2. Гарипова А.Н. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика // Вопросы филологии и переводоведения: направления и тенденции современных исследований: сборник научных статей по материалам XVI Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 17–18 октября 2019) / Ответственные редакторы: Н.В. Кормилини, Н.Ю. Шугаева. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2019. – С. 138–142.
3. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
4. Литвинко, Ф.М. Методика преподавания русского языка в школе: учеб. пособие. / Ф.М. Литвинко. – Минск: Вышэйшая школа, 2015. – 448 с.
5. Никитенко З.Н., Хамраева Е.А., Бердичевский А.Л.: Методика преподавания русского языка детям-билингвам. Методическое пособие для учителей. – М.: Билингва, 2019. – 216 с.
6. Нуруллина Г.М. Обучение категории рода имен существительных русского языка в условиях билингвизма / Г.М. Нуруллина // От билингвизма к транслингвизму: про и контра: материалы III Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ. Москва, 1–2 декабря 2017 г. / сост. У.М. Бахтикиреева, О.А. Валикова, С.В. Дмитриук. – Москва: РУДН, 2017. – С. 507–512.
7. Нуруллина Г.М., Гарипова А.Н., Глибина Л.В. Реализация принципа градуальности в процессе изучения изложения как основной формы развития связной речи учащихся // Научное наследие В.А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы: тр. и матер. между. конф. (КФУ, 14–17 октября 2018г.): в 2 т. / под общ. ред. К.Р. Галиуллина, Е.А. Горобец, Э.А. Исламовой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – Т. 2. – С. 190–193.
8. Нуруллина Г.М., Голованова И.Ю. Компетентностный подход в обучении русскому языку в системе современного профессионального образования студентов-нефилологов // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности: сборник научных трудов V международного форума по педагогическому образованию: Часть 2. – Казань: Отечество, 2019. – С. 43–48.
9. Орел В.Е. Культура, символы и животный мир. – Х.: Гуманитарный Центр, 2013. – 592 с.
10. Павлова Т.И., Гунина Л.Н. Практика формирования лингвистических знаний в 5–8-х классах. Сочинение-рассуждение на итоговой аттестации по русскому языку в 9 классе (С2): учебное пособие. – Ростов н/Д: Легион, 2012. – 96 с.
11. Русский язык. 5 класс: учебник для общеобразоват. организаций. В 3 ч. Ч. 2 / С.И. Львова, В.В. Львов. – 13-е изд., испр. – М.: Мнемозина, 2016. – 167 с.
12. Шакирова, Л.З. Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ) [Текст] / Л.З. Шакирова, Р.Б. Сабаткоев. – СПб.: Просвещение; Казань: Магариф, 2003. – 351 с.

13. Юсупова, З.Ф. Функционально-семантический аспект изучения имен существительных в обучении русскому языку как неродному [Текст] // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 8. – С. 96–101.

УДК 378

**Л.И. Овчинникова, психолог,
О.Н. Баклашова, директор
МБОУ «Гимназия № 6»
г. Казань, Россия**

СИСТЕМНОЕ МЫШЛЕНИЕ В МАГИСТЕРСКОЙ ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. Актуальность задачи современного педагогического образования сформировать востребованного педагогического профессионала несомненна. Сегодня, в соответствии с требованиями реальности, жизненно необходимо обладать системным мышлением, которое способно оценивать любую ситуацию целостно, применять все взаимозависимости процессов в профессиональной деятельности педагогов для принятия быстрых и эффективных решений. Данная статья посвящена проблеме формирования соответствующих профессиональных навыков магистров в период практики психолого-педагогического сопровождения в школе. Модернизация Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования проявляется и в блоке конкретной практической деятельности будущих педагогов, которая отслеживается в динамике успешного приложения теоретических знаний, полученных за столь длительный период обучения в университете. Авторы акцентируют внимание на освоении психологической компетенции «системное мышление» в практике межличностных взаимодействий. Системное мышление помогает осознанно обратиться к процессу развития личности обучающегося и изменять ментальные модели всех участников образовательной деятельности в том случае, если они являются препятствием в организации эффективного обучения. Рассматривается значимость развития системного мышления у современных педагогов в контексте психолого-педагогической образовательной деятельности.

Ключевые слова: магистерская практика педагогов / практическая психология / системное мышление / стратегии взаимодействия / результат

**Ovchinnikova L.I., psychologist,
Baklashova O.N., director,
MBGEI «Gymnasium № 6» Kazan, Russia**

OPERATIONAL THINKING IN THE MASTER'S PRAXIS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL SPACE

Abstract. The relevance of modern teacher education task to form a popular pedagogical professional is undeniable. Today, in accordance with the reality requirements, it is vital to have operational thinking which is able to evaluate any situation integrally, apply all the processes interdependencies in the professional activities of teachers to make quick and effective decisions. This article is devoted to the problem of the formation of Master's students' corresponding professional skills during the praxis of psychological and pedagogical support at school. The modernization of the Federal State Educational Standard for Higher Education is also manifested in the block of specific practical activity of future teachers, which is monitored in the dynamics of the successful application of theoretical knowledge gained over such a long period of study at the university. The authors focus on the development of "operational thinking" psychological

competence in the practice of interpersonal interactions. Operational thinking helps to consciously turn to the student's personality development process and change the mental models of all participants in educational activities in case if they are obstacles to the organization of effective learning. The importance of the operational thinking development among modern educators in the context of psychological and pedagogical educational activity is considered.

Keywords: *Teachers Master's praxis, experimental psychology, operational thinking, cooperation strategy, result.*

Актуальность задачи современного педагогического образования сформировать востребованного педагогического профессионала несомненна. Сегодня, в соответствии с требованиями реальности, жизненно необходимо обладать системным мышлением, которое способно оценивать любую ситуацию целостно, применять все взаимозависимости процессов в профессиональной деятельности педагогов для принятия быстрых и эффективных решений. Данная статья посвящена проблеме формирования соответствующих профессиональных навыков магистров в период практики психолого-педагогического сопровождения в школе. При всей существующей вариативности планов индивидуальных заданий магистров разных специальностей, существует необходимость в знаниях практической психологии, формирующих эмоциональный комфорт в межличностных отношениях всех субъектов образовательного пространства. Чтобы адекватно с этим сосуществовать и эффективно взаимодействовать, необходимо системное мышление. Новый этап – тип образования, когда вокруг игровой истории выстраивается целая обучающая экосистема, позволяющая добавлять свои уроки, собирать индивидуальный образовательный путь и быстро коммуницировать. Успешное формирование системного мышления магистров возможно, если в учебном процессе существует ориентация целей обучения на формирование мышления, определяющего принципиально новые характеристики знаний и умений. И эта данность имеет место быть.

Системное мышление помогает осознанно обратиться к процессу развития личности обучающегося и изменять ментальные модели всех участников образовательной деятельности в том случае, если они являются препятствием в организации эффективного обучения.

Джозеф О'Коннор определяет системное мышление как способ мышления, при котором в центре внимания находятся взаимоотношения между частями, взаимодействие которых образует целенаправленное целое [3].

Доказано, что особенностью системы является феномен влияния не состава частей, а способов и методов их взаимодействия между собой. Характер этого взаимного влияния неочевидный, но именно это – выявить корреляционную зависимость значимых факторов и предстоит магистрам на практике. Взаимозависимость всех частей системы означает, что изменения в одном из элементов неизбежно влекут изменения и в других, а также в системе в целом. Важно понимать, что ребенок, родитель или учителя – предметники, представляя собой конструктор социальных ролей, не только сами являются принадлежностью к какой-либо системе, но и участвуют в образовании оных повсеместно. При этом, в динамике процесса надо

учитывать изменение мировоззрения всех субъектов отношений. Системное мышление направлено на поиск или разработку такой модели мироздания, в рамках которой можно будет с высокой точностью расставить ориентиры в мире. Обладатели свойств системного мышления находятся в приоритете и как профессиональные педагоги, и как личности, способные к более адекватному существованию. Люди, обладающие системным мышлением, обретают следующие способности: осознают цельность со множественными связями; понимают необходимость изменения модели реальности, в связи с чем происходит четкость восприятия и появляется возможность переключения между моделями; определяют эффект обратной связи, её влияние одного звена системы на все остальные.

Изменения неизбежны и доступны для изучения, но результат чаще отсрочен. Поэтому его сложно увидеть. Те, кто обладает системным мышлением, готовы к тому, что понадобится постоянно менять свои убеждения. Они умеют видеть различные уровни реальности. Они способны переключаться между системами координат, а также обращают внимание и на систему в целом, и на компоненты.

Многолетний опыт практической деятельности магистров в образовательном пространстве гимназии, позволяет утверждать необходимость развития системного мышления, и как компетенции современного педагога, и как динамичного процесса реализации образовательных целей. Очевидно, что эти умения и способности появляются в результате совместной деятельности всех участников образовательного процесса: детей, родителей, учителей, администрации через различные практико-ориентированные формы. При этом следует учитывать различные категории детей: представители различных этнических общностей, субкультур, различных типов норм развития (среднестатистический, социокультурный, индивидуально-личностный), разного уровня здоровья [6]. Потому, для выполнения этих задач необходим учитель нового уровня компетенций. Возрастает роль и ответственность педагога. Недостаток знаний здесь – брак в работе заметен более отчетливо.

Диагностика сформированности системного мышления магистров определялась следующими навыками и умениями (самооценка – до начала практики / после завершения практики, в %) [7]; данный перечень применялся в качестве анкеты. 1. Узнавать системные объекты и отличать их от несистемных (45/63). 2. Видеть систему как иерархическую структуру взаимодействующих между собой элементов (52/69). 3. Выделять общий принцип построения системы и ее интегративные свойства (32/57). 4. Выделять базовые элементы системы (59/79). 5. Критически оценивать ситуацию в условиях системного подхода, к анализу явлений; процессов (54/72). 6. Рефлектировать в условиях реализации системного подхода к анализу явлений, процессов (73/95). 7. Анализировать и прогнозировать развитие системы (75/86). В результате мероприятий, осуществляемых на стажировочной площадке, под кураторством учителя – предметника и педагога-психолога, количество респондентов с вышеперечисленными

навыками растет. Развитие системного мышления – реальность. Способность к системному мышлению можно развивать, тренируя регулярно. Ведь системное мышление – это качество, полезное не только на рабочем месте, но и в любых жизненных обстоятельствах. Существует несколько проверенных методов, позволяющих сделать это. Вот данный перечень: избавление от стереотипов; создание ситуаций неопределенности; расширение круга своих интересов; наблюдение за успешными системами; решение творческих задач; имитационное моделирование; интерактивные игры; создание схем системного анализа; ТРИЗ [1]. Комментарий: нельзя решать проблему на том уровне мышления, на котором она возникла, сказал А. Эйнштейн. Представители всех предметников, педагог-психолог в свое время прошли курсы ТРИЗ и, осуществляя стажировочные планы магистерской практики, применяют свою компетентность в развитии системного мышления будущих педагогов. Ситуации неопределенности в работе с подростками превалируют над ситуациями регламентного режима, поэтому участники магистерской практики приобретают опыт быстрого принятия творческих решений. Системный анализ сегодня – необходимая часть современного урока любого предмета. А потому эффективность применения системного мышления очевидна [2]: помогает лучше понять устройство мира и уменьшить количество совершаемых ошибок; способствует грамотному построению целей и нахождению методов их достижения; учит понимать устройство любой системы и эффективно управлять этими системами; помогает в создании новых систем (технических, организационных и пр.); позволяет в разы увеличить качество принимаемых решений и снизить затраты времени и сил на их поиск; учит объединять знания из разных научных теорий; дает возможность видеть объект сразу со всех сторон и объективно оценивать его; позволяет правильно анализировать события; дает возможность прогнозировать события.

Современные условия обучения включают компетенцию по осуществлению проектной деятельности. Овладение методикой трансляции этих знаний – одна из задач магистерской осведомленности. Проектная деятельность сейчас приоритетна для человекоориентированного подхода. Так называемое дизайн-мышление в образовании – тренд современного формирования атмосферы образовательного пространства. И это тоже значимая тема в практическом освоении организации обучения представителей нового педагогического поколения профессионалов. В образовании сегодня большой спрос на решения, связанные с глобальными изменениями в культуре и условиях коммуникации. Сообщество людей – сложное структурное образование, и отсутствие системного подхода при решении противоречий может привести к обратному результату, в этом случае конфликт будет распространяться вглубь и вширь, выйдет за пределы одной системы и будет неуправляемым – мы все являемся системами и живем в системном мире.

Высокая креативность, умение достигать результата и развитое системное мышление – три навыка, которые Герман Греф на 23-м международном конгрессе высших органов финансового контроля ИНТОСАИ

назвал ключевыми для обеспечения социального успеха в ближайшем будущем.

Литература

1. Альтишуллер Г.С. *Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач* / Генрих Альтишуллер. – 5-е изд. – М.: Альпина Паблишер, 2012.

2. Ляшко, Е.Н. *Интеграция педагогических условий развития системного мышления студентов – будущих педагогов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01* / Е.Н. Ляшко. – Казань, 2009. – 196 с.

3. О'Коннор, Дж. *Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению*, М.: Альпина Паблишер, 2018. – 396 с.

4. Орлов М.А., Духанина Л.Н., Вильчинский А.В. *Учим проектному мышлению в школе. Эффективный тренинг по методике МТРИЗ*. – М: СОЛОН-ПРЕСС, 2019. – 176 с.

5. Петров В.М. *Пять методов активизации творчества. Методы активизации творческого процесса. Учебное пособие.* / В.М.Петров. 2019. – 100 с. Серия «ТРИЗ от А до Я»

6. *Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения ФГОС: планирование, документация, мониторинг, учет и отчетность* / сост. И.В. Возняк. – Волгоград: Учитель: ИП Гринин Л.Е., 2015. – 235 с.

7. Шрагина Л.И. *Системное мышление в контексте педагогики и психологии мышления [Электронный ресурс]*. – Режим доступа : <http://slovari.info/philosophical/990.html>

8. *Электронный ресурс* – <https://orcid.org/0000-0002-4947-0498>. *Методологические возможности системного и синергетического подходов к изучению проектного мышления.* А.В. Мазуркевич. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 2019, Т. 21. – № 4. – С. 982–988.

9. *Электронный ресурс* – URL: <https://psychologist.tips/2260-sistemnoe-myshlenie-cto-eto-takoe-osobnosti-formirovaniya.html>. *Системное мышление — что это и как его развить.*

УДК 37.062

**Л.В. Оренбурова, студент
Н.Н. Калацкая, к. п. н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

КАК СТУДЕНТЫ РАЗНЫХ КУРСОВ ВОВЛЕКАЮТСЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС?

Аннотация. В условиях серьезных социальных, культурных и экономических преобразований в мире, высокой конкуренции на рынке образовательных и трудовых услуг, подготовка студентов к будущей профессии не сводится только к усвоению профессиональных знаний, умений и навыков. Для вуза первоочередной становится задача обучать студентов, вовлеченных в студенческую жизнь, которые осмысленно и осознанно сделали выбор будущей профессии и места обучения. В связи с этим возникает проблема: каков уровень отношения студентов к учебной деятельности? От отношения студентов к учебе зависит успешное протекание образовательного процесса в вузе, уровень профессиональной подготовки каждого студента, какие компетенции усвоит учащийся за время обучения, ведь без инициативы со стороны студента невозможно сформировать специалиста, и конечно же качественное образования в целом. В ходе нашего исследования мы не нашли достаточно научных работ по изучению отношения студентов к учебной деятельности. Данный факт подчеркивает важность исследования данной темы. Изучение психолого-педагогической литературы, а также педагогической практики позволили выявить следующее противоречие между необходимостью проводить диагностику отношения студентов к учебной деятельности, с одной стороны, и недостаточным количеством исследований по изучению данной проблемы, с другой стороны. Исходя из

вышеуказанного, **целью исследования** является: выявить особенности отношения студентов к учебной деятельности, определить меняется ли студенческая вовлеченность с переходом на старший курс. **Методы исследования:** теоретические – анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, эмпирические методы – анкетирование, статистические методы – качественный и количественный анализ результатов исследования. Исследование проводилось на базе Казанского федерального университета. В эксперименте приняли участие 104 студента (1–4 курс). **Выводы и рекомендации.** Полученные в процессе исследования результаты показывают, что с переходом на старший курс студенческая вовлеченность осталась на прежнем уровне, что говорит о том, что студенты сохраняют свой интерес к выбранной специальности и студенческой жизни, и что университет создает правильные условия для поддержания позитивного отношения студентов к учебе и их вовлеченности в учебный процесс.

Ключевые слова: учебная деятельность, учебный процесс, студенческая вовлеченность, отношение к учебному процессу, студенты.

**L.V. Orenburova, student,
N.N. Kalatskaya, Dr.PhD Associate professor
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia**

STUDENTS' INVOLVEMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS: STUDY OF DIFFERENT AGE GROUPS

Abstract. Preparation of students for their future profession is not limited to the acquisition of professional knowledge and skills under conditions of profound social, cultural and economic transformations in the world, high competition in the market of educational and labor services. The university is challenged with the primary task of educating students actively involved in student life, those who made deliberate and well-argued choice of their future profession and university. In this regard, a problem arises: what is students' attitude to educational activity? Students' attitude to studies predetermines the success of the educational process in the university, the level of their professional training. It defines the competencies the student will get during the course of study, because without proactive attitude and initiative of the student it is impossible to train a good specialist, and of course to provide a high quality training as a whole. In the course of our study, we did not find enough scientific works addressing the analysis of students' attitudes to learning. This fact underlines the importance of the research. The study of psychological and pedagogical literature, as well as pedagogical practice, allowed us to identify the certain contradiction between the need to diagnose students' attitudes to educational activities, on the one hand, and the insufficient number of studies on this problem, on the other.

Thus, the **purpose of the current research** is to define the characteristics of students' attitudes to educational activities, to determine whether students' involvement is changing in the course of time when moving from junior to senior course.

Research methods: theoretical: analysis of the psychological and pedagogical literature on the research problem; empirical methods: questionnaire; statistical methods: qualitative and quantitative analysis of the research results. The study was conducted on the premises of Kazan Federal University. The experiment involved 104 students (1st, 2nd, 3rd, 4th year students).

Discussion and Conclusions. The results obtained in the course of the study show that with the transition to the senior course student involvement remained at the same level, which suggests that students retain their interest in the chosen specialty and student life, and that the university creates the right conditions to maintain a positive attitude of students to study and their involvement in the learning process.

Keywords: educational activity, educational process, students' involvement, attitude to the educational process, University students.

Введение.

Учебная деятельность – это важный и необходимый процесс в жизнедеятельности человека, в результате которого человек приобретает и формирует новые знания, умения, способности и навыки. Можно сказать, что по своей сути учеба представляет собой физический и интеллектуальный труд, поскольку человек прикладывает усилия и временные ресурсы для получения нового продукта (знания). Но как показывает практика, не все обучающиеся одинаково относятся к своей учебе и студенческой жизни, прикладывают усилия для достижения академических успехов. Так одни студенты старательно готовятся к занятиям, ищут и изучают дополнительную литературу, посещают студенческие клубы по интересующей их теме, участвуют в жизни университета, другие же студенты проявляют минимум усилий и стараний к своей учебе, пропуски и не подготовка к занятиям, не интерес к студенческой жизни становятся обыденностью для них. Концепт, с помощью которого можно описать разное отношение студентов к университету, обучению и другим видам активности, получил название *студенческой вовлеченности* (с англ. «student engagement») [1: 23]. Таким образом, описанные нами типы студентов показывают различную степень вовлеченности в учебный процесс: первый тип представляет собой студентов с высокой степенью выраженности данной характеристики, второй тип – с низкой.

Теоретический анализ литературы. Впервые о феномене студенческой вовлеченности заговорили на Западе во второй половине XX в, в результате эмпирических исследований студентов. Было выявлено, что определённый уровень отчислений студентов из университета может быть объяснён тем, насколько студенты вовлечены в учебный процесс и насколько усердно они учатся [3]. Тем не менее повышенный интерес к данной проблематике появился позднее. Как пишет известный исследователь высшего образования, Хэмиш Коатс, рост дискуссий вокруг студенческой вовлечённости был вызван потребностью исследователей и деятелей в области высшего образования в разработке инструментария для оценки качества преподавания и образования в целом [4: 29]. При изучении научной литературы по проблеме вовлеченности в учебный процесс, наиболее часто встречаемое имя Александр Астин. В своих работах он отмечает важность исследования студенческой вовлеченности, отмечая, что сделать студентов вовлеченным сложнее, нежели мотивировать студентов в учебный процесс. Астин считает, что студент инвестирует свою физическую и психическую энергию в обучение. Исходя из этого, студенческая вовлеченность, по его мнению, – это совокупность физической и психической энергии, затрачиваемой для приобретения академического опыта [3: 305].

В трудах российских исследователей термин «студенческая вовлеченность» встречается и используется крайне редко. Среди отечественных исследователей необходимо уделить должное внимание работам Н.Г. Молошонок. Она рассматривает «студенческую вовлеченность» в качестве академической и социальной интеграции. Для исследования вовлеченности она

предлагает рассматривать три составляющие данного понятия: индивидуальная студенческая вовлеченность, социальная вовлеченность и институциональные условия для оценки деятельности вуза по созданию благоприятной образовательной среды [2: 142].

Цель исследования. Говоря о степени вовлеченности в учебный процесс, низкий уровень вовлеченности или высокий, возникает вопрос, а изменится ли отношение студентов к учебной деятельности с переходом на старший курс, снизится ли вовлеченность старшекурсников? В связи с этим, **целью** настоящего исследования стало изучение особенностей отношения студентов к учебной деятельности, определить меняется ли студенческая вовлеченность с переходом на старший курс.

База исследования. В исследовании приняли участие 104 студента с 1 по 4 курс (по 52 человека обоих полов) Казанского федерального университета. Нашу выборку мы разделили условно на две группы, это студенты младших курсов, т. е. учащиеся первого и второго курса, и студенты старших курсов, третий и четвертый курсы соответственно.

Методы и методики исследования.

– теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, анализ, сравнение),

– эмпирические (констатирующий эксперимент, анкетирование),

– качественный и количественный анализ полученных данных.

Анкетирование осуществлялось с помощью анкеты «Траектории и опыт студентов университетов России», разработанной Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики». Анкета представляет собой 34 вопроса. Как ранее мы выяснили, студенческая вовлеченность имеет три составляющие: индивидуальную студенческую вовлеченность, институциональные условия для вовлеченного обучения и социальную вовлеченность. По этим трем блокам вовлеченности мы и проведем сравнительный анализ между студентами младших и старших курсов.

Для подтверждения достоверности различий диагностических показателей мы применяли критерий χ^2 Пирсона.

Результаты исследования. Рассмотрим индивидуальную студенческую вовлеченность, которая изучается с помощью вопросов, представленных в табл. 1. В данный блок входят вопросы, которые отвечают суждению о том, что чем больше студент вовлечен в учебный процесс, тем чаще он участвует в видах деятельности, предполагающих учебную активность. Так же в этот блок были включены вопросы про нежелательное поведение студентов в процессе обучения, которые могут указать нам на низкую вовлеченность в учебный процесс или ее отсутствие.

Индивидуальная студенческая вовлеченность

Вопросы	Курс	Выполнение задания (в %)						
		Никогда	Редко	Время от времени	Скорее часто	Часто	Очень часто	Затрудняюсь ответить
Участвовали в обсуждениях на семинарах ^A	младший	7,7	13,5	28,8	23,1	19,2	5,8	1,9
	старший	5,8	19,2	36,5	17,4	9,6	11,5	0
Использовали идеи и понятия из разных курсов во время обсуждений на занятиях ^B	младший	11,4	23,1	30,8	15,4	13,5	0	5,8
	старший	5,8	25	30,8	25	7,7	3,8	1,9
Задавали вопросы по содержанию курса во время занятий ^C	младший	13,5	23,1	28,8	15,4	17,3	0	1,9
	старший	1,9	25	44,2	15,4	9,7	1,9	1,9
Считали предмет настолько интересным, что работали над ним больше, чем требовалось преподавателем ^D	младший	17,3	17,4	30,8	17,3	11,5	3,8	1,9
	старший	11,5	26,9	46,2	13,5	1,9	0	0
Выступали с докладом или презентацией на занятиях ^E	младший	1,9	5,8	23,1	32,7	23,1	11,5	1,9
	старший	0	7,7	36,5	25	23,1	7,7	0
Посещали учебные курсы, на которых преподаватель узнал и запомнил Ваше имя ^F	младший	9,6	9,6	15,4	15,4	25	21,2	3,8
	старший	5,8	19,2	28,8	19,2	17,3	7,7	1,9
Сдавали задания по учебному курсу позже установленного срока ^G	младший	34,6	36,5	17,4	7,7	3,8	0	0
	старший	28,8	23,2	25	9,6	1,9	7,7	3,8
Приходили на занятия неподготовленными ^H	младший	26,9	38,5	17,3	11,5	5,8	0	0
	старший	11,5	48,1	19,2	9,6	5,8	5,8	0
Пропускали занятия без уважительной причины ^I	младший	38,4	30,8	15,4	7,7	7,7	0	0
	старший	23,1	44,2	19,2	7,7	0	5,8	0
Прикладывали больше усилий к изучению курса, чем обычно, из-за высоких требований преподавателя ^J	младший	7,7*	28,8*	17,4*	28,8*	15,4*	1,9*	0*
	старший	11,5*	21,2*	46,2*	17,3*	3,8*	0*	0*

Вопросы	Курс	Выполнение задания (в %)						
		Никогда	Редко	Время от времени	Скорее часто	Часто	Очень часто	Затрудняюсь ответить
Существенно перерабатывали письменную работу как минимум один раз перед тем, как сдать ее преподавателю для оценивания К	младший	9,6	17,3	34,6	23,1	9,6	5,8	0
	старший	15,4	30,8	25	21,2	5,8	1,9	0
J $\chi^2 = 13.934, p < 0.05$.								

Достоверные различия по данному блоку можно заметить только по вопросу прикладывания усилий к изучаемому курсу из-за высоких требований преподавателя. Здесь студенты младших курсов все же вкладывают больше усилий, чем старшекурсники. Причиной этому может быть, что младшие студенты еще не привыкли к студенческой жизни и требованиям преподавателей вуза, считая их завешенными. По остальным вопросам данного блока различия не выявлены.

Следующий блок, институциональные условия для вовлеченного обучения (табл. 2), включает в себя вопросы, где респондент сам оценивает свою интеллектуальную работу обучаясь в университете. Данный блок вопросов поможет определить, насколько институциональная среда вуза способствует выполнению студентом высокоинтеллектуальной работы.

Таблица 2

Институциональные условия для вовлеченного обучения

Вопросы	Курс	Выполнение задания (в %)						
		Никогда	Редко	Время от времени	Скорее часто	Часто	Очень часто	Затрудняюсь ответить
Использовали факты и примеры для обоснования собственной точки зрения ^А	младший	1,9	17,3	40,4	17,3	19,2	3,9	0
	старший	1,9	11,5	23,2	36,5	17,3	9,6	0
Применяли идеи и понятия из разных учебных дисциплин при выполнении домашней работы ^В	младший	0	5,8	30,8	36,5	23,1	3,8	0
	старший	1,9	15,4	32,7	32,7	17,3	0	0

Вопросы	Курс	Выполнение задания (в %)						
		Никогда	Редко	Время от времени	Скорее часто	Часто	Очень часто	Затрудняюсь ответить
Изучали, как другие люди собирают и интерпретируют данные, оценивали обоснованность их выводов ^С	младший	11,5	23,1	19,3	25	11,5	7,7	1,9
	старший	9,6	17,4	28,8	32,7	11,5	0	0
Переосмыслили свой взгляд на определенную ситуацию после оценки аргументов других людей ^D	младший	5,8	19,2	32,7	17,3	19,2	5,8	0
	старший	5,8	19,2	30,8	30,8	9,6	3,8	0
Узнавать или разбирать определенные факты, термины, понятия ^E	младший	1,9	7,7	30,8	17,3	30,8	11,5	0
	старший	0	15,4	30,8	28,8	17,3	7,7	0
Разбирать методы, идеи или понятия и использовать их в решении задач ^F	младший	1,9	5,8	26,9	30,8	30,8	3,8	0
	старший	3,8	5,8	34,6	26,9	17,4	11,5	0
Проводить анализ аргументов и сделанных на их основе выводов ^G	младший	1,9	23,1	23,1	26,9	23,1	1,9	0
	старший	3,8	13,5	23,1	34,6	19,2	5,8	0
Определять ценность информации, идей или выводов, исходя из достоверности источника информации, правильности методов и аргументации ^H	младший	5,8	9,6	28,8	30,8	19,2	5,8	0
	старший	1,9	17,3	23,2	28,8	23,1	3,8	1,9
Генерировать новые идеи, создавать собственные разработки и концепции ^I	младший	13,5	36,5	15,4	15,4	7,7	11,5	0
	старший	9,6	28,8	28,8	13,6	13,5	3,8	1,9

Рассматривая результаты по блоку институциональные условия для вовлеченного обучения, несмотря на весьма разрозненные ответы респондентов, полученные результаты указывают на то, что достоверные

различия между студентами младших и старших курсов отсутствуют. Институциональная среда вуза в равной степени воздействует на высокоинтеллектуальную работу студентов, и с переходом на старшие курсы это влияние сохраняется.

Социальная вовлеченность, третий блок индикаторов студенческой вовлеченности (табл. 3), включает в себя вопросы двух типов. Первый тип вопросов отражает вовлеченность студентов в групповое обучение. Вопросы второго типа социальной вовлеченности демонстрирует частоту взаимодействия студентов с преподавателями по учебным и внеучебным вопросам.

Таблица 3

Социальная студенческая вовлеченность

Вопросы	Курс	Выполнение задания (в %)						
		Никогда	Редко	Время от времени	Скорее часто	Часто	Очень часто	Затрудняюсь ответить
Общались с преподавателем лично, по телефону, или по электронной почте ^A	младший	26,9	38,4	21,2	5,8	5,8	1,9	0
	старший	26,9	32,7	23,1	9,6	5,8	1,9	0
Во внеаудиторное время обсуждали с преподавателями идеи или понятия, связанные с учебным курсом ^B	младший	36,5	30,8	21,2	3,8	5,8	1,9	0
	старший	30,8	34,6	30,8	1,9	1,9	0	0
Работали совместно с преподавателем над социальными или творческими проектами, выходящими за рамки учебной деятельности (например, студенческие организации, студенческое самоуправление, культурные мероприятия) ^C	младший	50	21,1	15,4	7,7	5,8	0	0
	старший	50	17,3	21,2	5,8	1,9	1,9	1,9
Просили помощи в обучении у преподавателя или его ассистента, тьютора, когда она Вам требовалась ^D	младший	46,2	23,1	19,2	3,8	7,7	0	0
	старший	44,2	28,8	11,5	11,5	4	0	0

Вопросы	Курс	Выполнение задания (в %)						
		Никогда	Редко	Время от времени	Скорее часто	Часто	Очень часто	Затрудняюсь ответить
Работали над групповым заданием/ проектом совместно с одногруппникам и во внеаудиторное время ^Е	младший	5,8	11,5	21,2	32,7	17,3	11,5	0
	старший	0	13,5	38,4	19,2	21,2	7,7	0
Помогали сокурснику лучше понять материал дисциплины во время совместной подготовки к занятиям ^Ф	младший	11,5	19,2	36,6	13,5	15,4	3,8	0
	старший	15,4	15,4	42,3	17,3	9,6	0	0

Результаты по блоку индикаторов социальной вовлеченности между студентами младших и старших курсов указывают, что достоверные различия снова отсутствуют. Как мы видим, старшекурсники также, как и студенты младших курсов, во внеаудиторное время достаточно редко общаются с преподавателями лично и остаются для обсуждения идей по учебному курсу. По взаимодействию в групповом обучении студенты с переходом на старший курс не перестают помогать своим сокурсникам в усвоении материала, и время от времени работают с ними над групповой работой или проектом во внеаудиторное время.

Заключение. Таким образом, по трем блокам студенческой вовлеченности между студентами младших и старших курсов различий не выявлено. Как мы видим, результаты полученные в ходе исследования, показывают, что с переходом на старший курс вовлеченность студентов в учебный процесс не снижается, что означает, что студенты сохраняют свой интерес к выбранной специальности и студенческой жизни, и что университет создает правильные условия для поддержания позитивного отношения студентов к учебе и их вовлеченности в учебный процесс.

Однако, для повышения уровня студенческой вовлеченности в учебный процесс можно предложить несколько рекомендаций для формирования положительного отношения студентов к учебной деятельности: 1) работа с преподавательским составом университета по внедрению инноваций в практические занятия студентов, для создания интересной формы работы и общения с обучающимися; 2) выстраивание конструктивного диалога преподавателей со студентами для получения обратной связи по занятиям; 3) приобщение студентов к научным и студенческим конференциям для повышения интереса к исследовательской деятельности; 4) предоставление

индивидуальных заданий студентам для формирования навыков самостоятельной работы.

Литература

1. Малошонок Н.Г. Вовлечённость студентов в учебный процесс в НИУ ВШЭ в 2011 и 2012 гг./ Н.Г. Малошонок // *Universitas*. – 2013. – № 1. – С. 23–47.
2. Малошонок Н.Г. Студенческая вовлеченность в учебный процесс: методология исследований и процедура измерения / Н.Г. Малошонок // *Социологические исследования*. – 2014. – № 3. – С. 141–147.
3. Astin A. *Student involvement: a Developmental Theory for Higher Education* / A. Astin // *Journal of College Student Personnel*. – 1984. – Vol. 25. – P. 297–308.
4. Coates H. *The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance* / H. Coates // *Quality in Higher Education*. – 2005. – Vol. 11. № 1. – P. 25–36.

УДК 373.1

**Г.Я. Оруджева, докторант,
директор школы-лицея № 6 г. Баку,
Азербайджанский государственный педагогический университет,
г. Баку, Россия**

РОЛЬ ДЕМОКРАТИЗАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ ШКОЛОЙ (В ПРАКТИКЕ ШКОЛЫ-ЛИЦЕЯ № 6 ГОРОДА БАКУ)

Аннотация. В целях эффективного управления школой я ссылаюсь на ряд принципов. В процессе управления школой эти принципы должны применяться последовательно и обязательно. В статье демократизация рассматривается не как средство и процесс, а как принцип, относящийся ко всем функциям и видам деятельности управления. Пример школы-лицея № 6 в Баку показывает влияние на качество перехода от модели «директор-работника» к модели сотрудничества. Обосновано, что в процессе сотрудничества устанавливается демократический стиль руководства, обеспечивается научно-познавательное и методическое развитие преподавателя, повышается уровень профессионализма. Метод демократического руководства основан на принципах взаимного уважения, гуманизма, равенства и справедливости. Способ демократизации школы заключается в модернизации организационной структуры управления школой.

Ключевые слова: школа, управление, директор, компетенция, демократизация

G.Y. Orujova, graduate student

**director of the Lyceum School No. 6 of Baku,
Azerbaijan State Pedagogical University,
Baku, Azerbaijan**

THE ROLE OF DEMOCRATIZING IN THE SCHOOL-BASED MANAGEMENT (IN THE EXPERIENCE OF SCHOOL-LYCEUM №6 IN BAKU)

Abstract. Effective school – based management relies on a number of principles. These principles must be followed consistently and absolutely in the process of school management. The article views democratization not as a tool and process, but a principle that applies to all management functions and all types of activities. The impact of the transition from “director – employee” to co-worker on the quality of management is revealed by the example of school- lyceum № 6 in Baku. It is based on the fact that in the process of cooperation the democratic leadership style is established, the scientific- cognitive and methodological development of the teacher is provided by the school and management and the level of professionalism is increased. Democratic

leadership style is built on the principles of mutual respect, humanism, equality and justice. The way to democratize the school is to modernize the organizational structure of school management.

Keywords: *School, Management, Director, Competence, Democratization*

В целях эффективного управления школой я ссылаюсь на ряд принципов (целеустремленность, принципиальность, объективность, научность, деловитость, планирование и контроль и т. д.), которые также включают в себя принцип демократии. Опыт показывает, что повышение качества управления современной школой, создание образовательной среды, среды воспитания и развития, а также демократических изменений зависит от важности демократизации системы образования. Демократизация общеобразовательных средних школ предполагает «Обучение студентов в духе свободного мышления, расширение полномочий и свобод в организации и управлении образованием на основе общественного и социального образования, а также повышение автономии образовательных учреждений» (1). Это связано с объективной потребностью современного общества в новом, свободном, ответственном, творческом, креативном и критическом мыслителе, способном принимать правильные решения в любой жизненной ситуации, способном решать сложные и противоречивые проблемы. Это связано с объективными требованиями современного общества нового, свободного, ответственного, творческого, творческого и критического мыслителя, способного принимать правильные решения в любой жизненной ситуации, способного решать сложные и противоречивые проблемы. Современный человек выбран для сотрудничества в эффективном использовании современных технологий и инноваций, уважения к различным идеям, национальным и человеческим ценностям, и имеет демократическое мировоззрение. Формирование этих высоких нравственных ценностей у молодого поколения зависит от демократизации управления общеобразовательных школ.

Демократизация внутришкольного управления – это постепенное расширение членов школьного сообщества (педагогов, учащихся), родителей и представителей сообщества в управлении школой, анализ их успеваемости, принятие управленческих решений, контроле за их выполнением и оценке их результатов, мониторинг, анализ и оценка их результатов. Этот вопрос имеет особое значение для системы образования Азербайджана. В управлении школами всегда существует автономия в традиционных (муллахана и медресе), светских (уездные школы, начальные школы, русско-мусульманские школы, гимназии и прогимназии) и советских (I класс, средние школы, средние школы и т. д.) всегда правил авторитаризм, и глава школы считался лидером. Хотя руководство школой, школьный совет и все организации участвовали в управлении общеобразовательными школами в 1970-х и 1980-х годах, эти позитивные тенденции не привели к значительным изменениям в контексте демократии в стране. Потому что в школе существовала централизованная система управления и порядок перевода заказов и распоряжений из «спящего» в «вниз». Такое управление понравилось школьным директорам, потому что

они были просты, легки и удобны. Эта форма управления школой была основана не на демократизации управления и авторитаризма, но также полностью на характере педагогов и широкой общественности в то время. Педагоги и студенты расценили это как единственно возможный вариант.

Изменения в статусе образовательных учреждений в новых социально-экономических условиях привели к изменению и модернизации традиционной системы управления. Суть эффективной системы управления кардинально изменилась. Оценка управленческой деятельности по плану и форме занятости была заменена оценкой конечного результата. Было рассмотрено эффективное управление реализацией целей и задач с меньшими ресурсами, временем и усилиями. Это обусловило необходимость нового подхода к определению задач, принципов и функций управленческой деятельности.

Основным объектом образовательных учреждений является педагогический процесс. Сам педагогический процесс представляет собой целостный и сложный процесс, обеспечивающий единство обучения, образования, воспитания и развития на основе полноты и универсальности, являющийся ядром образовательного процесса. Поскольку педагогический процесс состоит из подсистем, его эффективность также зависит от эффективности (действенности) подсистем. Результаты педагогического процесса зависят от правильной организации обучения, воспитания, процесса воспитания, сотрудничества педагога и ученика, условий, в которых происходит педагогический процесс, используемых технологий и инноваций, а также взаимодействия директора школы (директора) и педагогов, здоровой среды обучения, зависит от правильной организации. Профессионализм педагогов, объективная и прозрачная оценка их деятельности, мотивация педагогов к продуктивной и творческой деятельности, создание благоприятной психологической среды в преподавательском составе, своевременная помощь и поддержка педагогов в сложных педагогических ситуациях является приоритетом в современном управлении школой. Принцип демократизации проявляется во всех сферах школьной жизни – в общении и отношениях, в руководстве, в организации педагогического процесса и в школе. Поскольку сфера применения этого принципа широка, форма проявления также отличается. В учебно-методической литературе они систематизированы следующим образом: государственное и общественное управление образованием, уважение прав и свобод преподавателей и учащихся, повышение авторитета органов самоуправления, повышение самостоятельности образовательных учреждений, использование демократического лидерства, вовлечение родителей и учеников в активное участие в школьной жизни. Когда управление школой демократизировано, ответственность, права и полномочия в отношении результата образовательного процесса распределяются между всеми участниками процесса, т. е. происходит децентрализация. Таким образом, этот принцип также способствует формированию гуманистического подхода к школьной жизни.

Переход школьного управления к демократическим принципам возможен только в том случае, если педагоги и учащиеся (предусматривает ученическое

самоуправление) активно участвуют в этом процессе, оптимизируя горизонтальные и вертикальные отношения. Структура школы состоит из элементов относительной самостоятельности (директора, заместители директора, психологи, педагоги, ученики, родители и т. д.). Важно создать необходимые условия для личных, социальных и коллективных интересов тех, кто участвует в управлении школой. Распределение управленческих обязанностей, предоставляя независимость тем, кто участвует в управлении, ослабило принцип внутренней центральности, но характеризуется усилением их независимости и творческими инициативами. Не ссылаясь на эту закономерность, невозможно демократизировать управление. Практика показывает, что деятельность педагогов и учеников, занимающихся решением определенных задач, не одинакова. Это естественно. Организаторы мероприятия (школьные общественные организации, руководители классов и т. д.) допускают ошибку, ожидая одинакового результата от всех учащихся. В этом случае требования принципа сотрудничества и гуманизма нарушаются. Хотя все студенты участвуют в решении проблем, важно обеспечить, чтобы они работали как можно дольше. Ключевой вопрос здесь заключается не только в том, кто сколько работает, а кто по собственной воле, активно участвует в процессе.

Поскольку важно знать управление, уровни и функции управления при демократизации и гуманизации управления школой, не менее важно прояснить условия активного участия членов школьного совета в выполнении этих функций. «Управление» является одним из общих понятий. Управление необходимо не только в технической и производственной сферах, но и в социальной и педагогической системах. Говоря управление в научно-педагогической литературе подразумевается деятельность, направленная на принятие целенаправленных решений, организацию, контроль и регулирование объекта, анализ и завершение работы» [2, с. 167]. Цель управленческой деятельности – это начало, которое определяет мои общие функции, методы и формы управления, содержание и общее направление. Интересны взгляды М. Поташника на управление школой. По его мнению, управление школой является целенаправленной деятельностью по всем предметам, обеспечивающей динамическое развитие, оптимальное функционирование и стабильность школы» [3, с. 38]. При таком подходе важны два аспекта: во-первых, любое управление является целенаправленным, а во-вторых, оно отличается от других видов деятельности. Существует необходимость в управлении, когда люди хотят объединить то, что они не могут сделать по отдельности. На этом этапе формируются общие цели и создаются совместные действия для достижения этих целей. Проблемы, с которыми сталкиваются, решаются в процессе управления. Сотрудничество во время управления является целенаправленным, а не спонтанным, хаотичным. Средние школы являются объектами внутришкольного управления. Действия управления находят свое конкретное выражение в действиях и операциях, которые человек выполняет в процессе управления. Эта деятельность имеет относительно замкнутый цикл. Таким образом, «цикл управления начинается с постановки

целей и заканчивается достижением целей. Как только намеченная цель достигнута, устанавливается новая цель, и цикл управления начинается снова [4, с. 71].

В течение каждого цикла процесс управления выполняет ряд действий и операций, которые взаимодействуют друг с другом. Достижение оптимальных результатов в управлении школой зависит от планового и целенаправленного взаимодействия участников образовательного процесса.

Вот почему рекомендуется, чтобы в педагогической литературе учитывался следующий школьный закон:

зависимость эффективности системы управления от уровня структурно-функциональных отношений между субъектом и объектом управления;

зависимость от содержания и методов воспитательной работы, содержания и методов организации педагогического процесса в школе;

зависимость от аналитического, преднамеренного, гуманистического и демократического характера управления при подготовке руководителей школ к различным видам управленческой деятельности [5, с. 425].

Например, когда заместитель директора назначает одного из своих подчиненных (например, классный руководитель), он действует как субъект в отношении его подчинения. Заместитель директора отчитывается перед директором школы о результатах своей деятельности и выступает в качестве актива. Набор методов и инструментов для управления, регулирования и управления педагогическим процессом называются функциями управления. Функция управления связана с объемом и видами управленческой деятельности. Управление обусловлено обязанностями руководства. Основатель классической теории управления А. Файол перечисляет пять типов функций управления: планирование, организация, расположение, координация, контроль [6]. Эта классификация А. Файола давно прошла. По этой причине появились новые классификации функций управления. В педагогической литературе нет определенного количества видов управленческих функций. В дополнение к планированию, организации, руководству и контролю, Г. Кунс и С. Доннел дополняют их классификации.

М. Исмиханов и Р. Бахтиярова делят функции директора школы на четыре части: 1) планирование и прогнозирование; 2) организационный менеджмент; 3) контрольно-методический; 4) Управление финансово-хозяйственной деятельностью школы [7, с. 51]. В других исследованиях функции директора школы определяются как:

1) планирует и организует учебный процесс, следит за его ходом и результатами, отвечает за качество и эффективность воспитательной работы:

2) представляет интересы образовательного учреждения в государственных и общественных органах:

3) создать необходимые условия для организации внеклассных и внеклассных мероприятий;

4) избирает своих заместителей, определяет их функциональные обязанности, размещает преподавательский состав в образовательном учреждении;

5) принимает на работу и увольняет педагогический, административный, учебно-воспитательный и обслуживающий состав учебного заведения;

6) применять передовые формы и методы обучения для творческого развития педагогических работников образовательного учреждения, создавать им условия для проведения педагогических экспериментов;

7) в установленном порядке использовать бюджетные средства, выделяемые учебным заведениям;

8) несет ответственность за свою деятельность перед соответствующими органами образования [5, с. 429–430].

Типовой устав школы дает исчерпывающее и полное объяснение роли директора. Там показано, что руководителем школы и руководством педагогического процесса в средней школе является директор.

Директор школы:

– планирует организацию учебного процесса, контролирует его реализацию, отвечает за качество и эффективность работы школы, представляет ее интересы в государственных и общественных органах;

– нанимает и увольняет заместителей, преподавательский, административный и обслуживающий персонал и определяет функциональные обязанности среди заместителей;

– создает необходимые условия для организации внеклассных и внешкольных мероприятий;

– организует эффективное использование бюджетных и школьных средств, выделяемых на учебное заведение;

– поощрять материально и духовно мотивированных педагогов к достижению больших результатов и творчества;

– создание условий для развития творчества и поиска педагогических кадров школы, использование передовых форм и методов обучения, проведение учебных экспериментов;

– приобретает необходимый инвентарь, оборудование в соответствии с требованиями нормативных документов, организует текущий и капитальный ремонт зданий и сооружений;

– принимая во внимание рекомендации и рекомендации школьного совета и педагогического совета, определить необходимые меры для реализации целей и задач школы и организовать их реализацию;

– обращается в соответствующие органы в случае нарушения положений действующего законодательства по любому вопросу, связанному с деятельностью школы и ее коллективных членов;

– слушает доклады отдельных педагогов, руководителей классов, педагогов, заместителей директоров и предлагает предложения по улучшению их работы;

– определить и внедрить школьные компоненты вместе с преподавательским составом;

– вносит предложения в профессиональную комиссию при органах управления по присвоению специальностей педагогам; рекомендует педагогическим кадрам проходить курсы повышения квалификации

и стажировки (в том числе за рубежом); предоставляет педагогическому и другому персоналу школы различные виды поощрений, а также финансовые поощрения из школьных фондов;

– представляет школу в отношениях с физическими и юридическими лицами, от ее имени заключает договоры, издает приказы и распоряжения, необходимые для обеспечения нормального функционирования школы, и выполняет другие действия, не запрещенные законодательством Азербайджанской Республики.

Министерство образования, орган государственного управления, в рамках своих прав и полномочий принимает непосредственное участие в управлении общеобразовательными школами, проводит диагностические оценки для повышения профессионализма педагогов, отбирает и размещает новых педагогов и директоров. Поскольку демократизация хорошего и качественного управления школой в Азербайджане рассматривается как необходимость, использование методов управления требует нового методологического подхода. Методы управления многомерны и многопрофильны.

Методы управления школой применяются в зависимости от характера и содержания управляемых объектов и процессов, событий. Управление заканчивается постановкой цели и ожидаемым результатом. Полученные результаты положительно влияют на эффективность и гармоничность педагогического процесса.

По этой причине особое внимание уделяется реализации общих функций теории управления в целом, отражающих процесс управления. Функции управления – это вид управленческой деятельности, осуществляемой посредством определенных операций. Общие функции управления отражают процесс управления в целом. Это включает анализ и прогнозирование, постановку целей и планирование, организацию, контроль и регулирование, учет. В некоторых исследованиях, хотя суть одна и та же, функции выражаются по-разному (педагогический мониторинг, планирование, организационная деятельность, контроль и регулирование). С использованием этих общих функций цикл управления завершается. Ожидаемые результаты должны быть определены, чтобы начать новый цикл управления. Преимущество этого современного подхода заключается в том, что он позволяет проводить точную диагностику, прогнозирование и проектирование. Школа № 6 Сабаильского района Баку в конце учебного года ежегодно проводит педагогический мониторинг годовой деятельности школы, анализируются успехи и достижения во всех сферах школьной жизни, оцениваются успехи, поощряются те, кто вносит вклад в эту работу, выявляются характер недостатков и выявляются пути их устранения. Только после этого на основе анализа результатов учебного года устанавливаются основные цели и задачи на новый учебный год и формулируются ожидаемые результаты. Надлежащий образовательный мониторинг играет важную роль в улучшении качества управления школой. Потому что вот некоторые операции:

- 1) Сбор и классификация школьной информации;
- 2) предварительная обработка и анализ информации;

3) диагностика состояния;

4) прогнозирование; определение цели и конкретных задач.

В отличие от традиционных форм наблюдения, использование современных технологий является более предпочтительным для эффективного педагогического мониторинга (анализа и прогнозирования). Во время педагогического мониторинга большие объемы информации обрабатываются, анализируются, результаты реализуются в процессе действий, а время экономится. Педагогический мониторинг занимает особое место в структуре цикла управления. Любой цикл управления, состоящий из последовательных, взаимосвязанных и связанных функций, начинается и заканчивается этим. Исключение педагогического мониторинга из общей системы управления приводит к его краху. В то же время функции планирования, организации, контроля и регулирования не получают логического обоснования или заключения в своем развитии. Эффективность педагогической и управленческой деятельности определяется тем, насколько директор школы и педагог знают о методологии педагогического мониторинга. Руководители школ должны помнить, что задача мониторинга состоит в том, чтобы создать более полную картину процесса: от различных типов данных, которые являются более разрушительными, до конкретных событий и фактов, чтобы выявить общие закономерности и тенденции. Основной целью педагогического мониторинга является изучение тенденций в педагогическом процессе, объективная оценка его результатов и подготовка рекомендаций. При оптимизации управления следует выбирать наиболее подходящий вариант, учитывать условия, предпочтение коллегиального управления и требования нормативных и правовых документов, связанных с управлением. Управление любой педагогической системой предполагает постановку целей и принятие решений. Цель воспитательной работы и совершенствования процесса принятия решений обусловлена важностью развития педагогической системы в направлении демократизации. Правильная организация педагогического мониторинга закладывает фундамент второй функции управления – планирования. Это очень важная функция управления

Цель является основой всей деятельности. Годовой план действий для школы разрабатывается, серьезно обсуждается и утверждается в педагогическом совете. Точная постановка целей в управлении приводит к повышению эффективности и позволяет лучше организовать деятельность. Неопределенная цель мешает получить желаемый результат. Цель достигается с помощью ряда операций: а) постановка основной цели; б) ее обобщение; в) целенаправленная обстановка. Наиболее важным способом демократизации внутришкольного управления является совместная разработка целей, определение областей ответственности каждого участника и согласование целей педагогической команды с общими целями школы. Это позволяет минимизировать внутришкольные конфликты, расширять сотрудничество и избегать более жесткого контроля, что облегчает разделение властей и способствует децентрализации управления. Следовательно, структура «интересы-цели» в управлении сосредоточена в цепочке «потребности-ресурсы –

цели – решения – действия – результаты» [8, с. 52]. Когда интересы участников школьного руководства совпадают с целями управления, интересы становятся стимулом для управления членами школьной команды. В этом случае гуманизм и демократия управления становятся необходимостью, которую понимают все участники образовательного процесса. Согласно демократическому управлению, общественные, коллективные и личные интересы должны быть согласованы для достижения общей цели, обеспечения их гармонии и, в конечном итоге, достижения важного баланса интересов. В контексте административного управления системой управления деятельность субъекта управления направлена на безусловное выполнение требований школьной работы. Согласно теории управления, эффективное школьное управление является выражением интересов и целей сообщества, директора школы, педагогов, учащихся и родителей. Важно создать реалистичные возможности для руководства участников объединить свои интересы вокруг общей цели. Каждый участник должен иметь возможность участвовать в реализации поставленных целей, в реализации цикла управления, участвуя в анализе и оценке школьных достижений. Опыт показал, что правильная постановка целей облегчает планирование. Планирование – это вид умственной деятельности, направленный на установление будущих направлений действий и определение этапов его осуществления. Тщательно продуманный план играет важную роль в реализации целей управления. Это осуществляется посредством ряда мероприятий по планированию: 1) моделирование будущих действий для достижения цели; 2) определение основных направлений управленческой деятельности; 3) определение этапов достижения цели; 4) определение срока исполнения на каждом этапе и ответственного лица; 5) Согласование и утверждение подготовленного плана. Задание получит обязательный статус документа для педагогической команды после утверждения плана. С этого момента в силу вступает следующая функция управления – организация. Эта функция предусматривает создание определенной структуры учащихся и студентов в области управления, организацию их отношений и поведения, а также направление педагогической команды в реализации годового плана работы школы. Организационная деятельность – это деятельность руководящего органа, который создает и регулирует организационную структуру системы управления, что имеет важное значение для эффективной реализации решений, принятых руководящим органом. Организационная функция управления реализуется посредством следующих операций: 1) определение конкретных задач в соответствии с планом; 2) поддержание правильного разделения труда; 3) установление сотрудничества; 4) Повышение ответственности за стимулирование труда и достижение общей цели. Повышение эффективности системы организационных отношений на всех уровнях является одним из важных вопросов демократизации управления. Для того чтобы демократизировать организационную функцию, необходимо создать новые организационные формы управления, включить новые органы управления, определить новые функции, отношения и связи между ними. Фактически, этот подход позволяет школе трансформироваться в систему

самоуправления, которая развивает демократические принципы управления. В некоторых исследованиях контроль и учет представлены как независимые, а в некоторых случаях как функции совместного управления. Школьный опыт показывает, что их нельзя разделять и запрещать, поскольку они являются необходимыми частями одного и того же процесса. Целью функции надзора является выявление текущей ситуации в каждой из областей в структуре управления, получение необходимой информации и, таким образом, улучшение учебного процесса. Руководитель школы, анализируя результаты оперативной информации, связанной с контролем и внутришкольным управлением, начинает выполнять мою корректировочную функцию в соответствии с общими выводами. Функция управления также реализуется посредством ряда операций: 1) определяется содержание элемента управления; 2) контроль осуществляется напрямую; 3) контрольные данные собираются и обрабатываются; 4) На основании результатов анализа разработаны и внедрены соответствующие меры. Особую актуальность имеет и другая функция педагогического процесса – педагогический анализ, который играет важную роль в структуре цикла управления. По мнению исследователей, «любой цикл управления, состоящий из взаимосвязанных функций, начинается и заканчивается педагогическим анализом» [5, с. 432]. Эффективность управления зависит от глубоких знаний директора школы технологии педагогического анализа. Опыт показывает, что поздний или некомпетентный анализ деятельности директора школы привел к неопределенности и даже неэффективности процесса принятия решений. Основной целью педагогического анализа является изучение состояния и тенденций педагогического процесса, объективная оценка его результатов и выработка рекомендаций по его регулированию в системе управления. Педагогический анализ оказывается менее эффективным по сравнению с другими функциями управления. Фактически, это требует, чтобы у человека было максимальное интеллектуальное напряжение, аналитическое мышление, которое формируется для сравнения, обобщения, систематизации и синтеза педагогических фактов и событий.

Демократизация часто рассматривается как инструмент и процесс, но мы считаем, что было бы более уместно взглянуть на принцип, который применяется ко всем функциям управления и всем видам деятельности. Практика показывает, что демократическое обучение может быть построено на эгалитаризме и человеческом доверии. Демократизация управления школой может быть достигнута путем электронного управления, разделения обязанностей, полномочий и ответственности. Цифровизация управления на базе школ играет важную роль в повышении уровня профессионализма в управлении. Демократизация школьного управления требует, чтобы все отношения перешли от модели «директор – работник» к модели сотрудничества, и отказ от использования формулы «директор всегда прав!», душащая креативность и инновации. В это время создается демократический стиль руководства («На чьей стороне истина – тот и прав»), обеспечивается научно-познавательное и методологическое развитие педагога, повышается

уровень профессионализма. Стиль демократического лидерства основан на принципах взаимного уважения, гуманизма, равенства и справедливости. Основными средствами демократического стиля являются убеждение, побуждение, совет, сотрудничество. Демократический стиль позволяет вести честное общение, создавать здоровую среду обучения, поддерживать чувство личного достоинства человека, повышать авторитет исполнительной власти и, самое главное, эффективное и качественное управление. Демократизация в управлении подразумевает оценку инициативности, компетентности, ответственности, свободы и оригинальности мыслей сотрудников.

Способ демократизации школы заключается в модернизации организационной структуры управления школой. Школа модернизации предусматривает переход к иерархической многомерной структуре, включающей представителей органов государственной власти, ученических коллективов, педагогов и родителей в процесс управления.

Демократизация и децентрализация управления имеют важное значение для работы школы. Однако опыт показывает, что чрезмерная децентрализация управления, как и чрезмерная централизация, представляет угрозу для развития школы. В каждом случае должен быть средний предел для централизации и децентрализации. Следует ожидать оптимальных критериев для самоуправления и коллегиальности, подчинения и координации, взаимодействия и координации, а также осуществления полномочий в сфере управления. Таким образом, задачей школьного персонала и органов управления образованием является определение оптимальных взаимоотношений между административным и коллективным контролем каждого участника образовательного процесса и обеспечение их сплоченности. Обеспечение этого единства является важным способом демократизации школьного управления.

В контексте демократизации управления школой члены школьной команды – школьные руководители, педагоги, учащиеся, родители – играют две роли в качестве предметов и объектов управления по отношению друг к другу и коллективу. Это, в свою очередь, доказывает, что между ними существует прямая и противоположная связь, а также информация, которая обеспечивает эту связь. Эффективность этого процесса напрямую связана с формированием у участников управленческих навыков и навыков. Учитывая, что ученики являются слабым звеном в управлении школьным коллективом, важно, чтобы их знания, навыки и опыт в управлении приобретались сообществом. Потому что обществу нужны граждане, которые могут жить и работать в условиях демократии.

Директор школы играет решающую роль в повышении управленческих навыков участников педагогического процесса. Директор школы должен подготовить школьных активистов (педагогов, учеников, родителей), чтобы помочь другим участникам руководства школы приобрести необходимые знания, навыки и навыки. Развитие школьной команды определяется уровнем совершенства, общей культурой и социальной активностью директора школы. Разные педагогические команды отличаются друг от друга разными уровнями

управления. Персонал школы может приготовить хлеб для своей деятельности, чтобы полностью раскрыть свои уникальные свойства. В это время, коллектив школы наряду с тем, что руководствоваться интересами общества сотрудников школы, учеников и родителей, в то же время должны не нарушать существующие законы регулирующие эти интересы. Такое право, в первую очередь, предоставляется высшему руководящему органу школы – общему собранию школьного совета.

Из сказанных можно сделать нижеследующие выводы:

1. Демократизация управления школой зависит от научно организованного внутришкольного управления, которое способствует управленческой деятельности всех членов преподавательского состава.

2. Активное участие всех членов преподавательского состава школы зависит от создания условий для конструктивной критики и самокритики в школе, широкого использования различных форм и методов стимулирования деятельности персонала, правильной оценки их работы и поощрения здоровой конкуренции среди участников.

3. Одним из инструментов демократизации управления должен быть контроль и оценка деятельности сотрудников, как со стороны директора, так и персонала. Также необходимо разработать форму самоконтроля, и педагоги должны быть более уверенными и заслуживающими доверия, а педагогический мониторинг должен использоваться эффективно, чтобы избежать ошибок в оценке работы персонала.

4. Эффективность демократизации управления школой зависит от создания демократической и здоровой учебной среды в школе и превращения школы в открытое общество для всех участников образовательного процесса.

Литература

1. Закон Азербайджанской Республики об образовании. – Баку, Юридическая литература, 2010, 80 с.
2. Подласый И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – Москва. – 2005, 576 с.
3. Потаешник М.М. Демократизация управления школой / М.М. Потаешник. – Москва: Знание. – 1990. – 80 с.
4. Орлов А.А. Некоторые вопросы управления общеобразовательной школы. – Москва: Советская педагогика. – 1974, № 6, – с. 68–76.
5. Пашаев А., Рустамов Ф. Педагогика. – Баку, «Наука и образование», 2012, – с. 462
6. Wren D.A., Bedeian A.G., Breeze j.d. the foundations of Henri Fayol's administrative theory. *Management Decision*. 2002, p. 906–918.
7. Исмиханов М., Бахтиярова Р. Управление школой / М. Исмиханов, Р. Бахтиярова, – Баку: Бакинский университет, – 2012, – с. 234.
8. Лазарев В.С. Системное развитие школы. Второе издание / В.С. Лазарев, – Москва; Педагогическое общество России. – 2005. – 299 с.
9. Рустамов Ф. Гуманистическая педагогика или гуманизм в педагогике? – Баку, «Наука и образование», 2018, 91 с.

*Г.В. Палаткина, д. п. н., профессор,
Н.О. Дубченкова, ассистент кафедры
А.А. Подлипалин, ассистент
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»
г. Астрахань, Россия*

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

***Аннотация:** Современное общество характеризуется потребительской культурой, разрывом межпоколенных связей, нивелированием традиций национального воспитания, негативным влиянием быстрого доступа к негативной информации в всемирной паутине. Перечисленные факторы повышают риски возникновения таких проблем, как потребительское отношение к жизни, агрессивность, вседозволенность, что приводит к девиантному поведению личности. Сензитивным к данным проблемам общества являются дети. В статье делается попытка исследования подходов и принципов профилактики девиантного поведения детей средствами социально-культурной деятельности. На основе междисциплинарного теоретического анализа понятия «делинкветное поведение», специфики детского возраста, педагогического потенциала средств социально-культурной деятельности, дается сравнительный обзор основных научных подходов к изучению профилактики поведения и девиантности детей. Дается обоснование роли средств социально-культурной деятельности в профилактике девиантного поведения детей, раскрытия их позитивных черт характера.*

***Ключевые слова:** девиантное поведение детей, профилактика, социально-культурная деятельность, поведение, общество, личность, творческий процесс, духовно-нравственное воспитание.*

*G. V. Palatkina Dr, Professor,
N. O. Dubchenkova Assistant
A. A. Podlipalin, Assistant
Astrakhan State University,
Astrakhan, Russia*

PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF CHILDREN BY MEANS OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES

***Abstract.** Modern society is characterized by a consumer culture, a break in intergenerational ties, leveling of the traditions of national education, and the negative impact of quick access to negative information on the World Wide Web. These factors increase the risks of problems such as a consumer attitude to life, aggressiveness, permissiveness, which leads to deviating personality behavior. Children are sensitive to these problems of society. The article attempts to study the approaches and principles for the prevention of children's deviative behavior by means of socio-cultural activities. Based on an interdisciplinary theoretical analysis of the concept of "delinquent behavior", the specifics of childhood, the pedagogical potential of social and cultural activities, a comparative review of the main scientific approaches to the study of the prevention of behavior and deviance of children is given. The substantiation of the role of means of socio-cultural activity in the prevention of deviant behavior of children, the disclosure of their positive character traits is given.*

***Keywords:** children's deviative behavior, prevention, socio-cultural activity, behavior, society, personality, creative process, spiritual and moral education.*

Известно, что деятельность является неотъемлемым процессом развития личности. Соответственно, мы можем считать, что социализация, как свойство личности, проявляется в процессе социальной деятельности, как результат деятельности.

Развивающийся процесс умножения роли неформальных, неинституциональных факторов, формирующих личность, и, прежде всего, факторов открытой микросоциальной среды, не мог не сказаться и на состоянии психологического, социального, культурного развития детей. Тема, в особенности, является актуальной, так как в центре значимой социально-культурной деятельности, а также воспитания, идет процесс передачи исторического и культурного опыта от поколения к поколению.

С точки зрения многих исследований, культурная деятельность – это, прежде всего, деятельность, направленная на создание, сохранение и распространение важнейших культурных ценностей и приобщение к ним различных слоев населения. Из выше сказанного, можно отметить, что социально-культурная деятельность, соответственно, может быть определена как объединяющая многофункциональная сфера деятельности или как одна из составляющих социальной работы. Целью социально-культурной деятельности является: организация содержательного и рационального досуга людей, развитие и удовлетворение их культурных потребностей, создание условий для самореализации непосредственно каждой личности, раскрытие ее способностей, самосовершенствование и любительского творчества в рамках «личного», свободного времени.

На современном этапе развития, основной чертой общества мы выделяем не только социальную нестабильность, но и разрушение традиционных институтов социализации, а также изменение стандартных способов реализации несовершеннолетними самих себя. Обществу требуется коррекция существующих форм воспитания и развития детей и подростков. Следовательно, можно сделать вывод о необходимости и значимости проведения активной, а именно целенаправленной профилактической работы, как в общеобразовательных учреждениях, так и учреждениях дополнительного образования, особо выделяя проблему девиантного поведения детей и подростков [2, с. 16].

В психологических, социальных, а также педагогических исследованиях, для обозначения понятия «девиантное поведение» человека используются различные определения: деликвентное поведение, девиантное поведение, асоциальное поведение и т. д. Обратимся к понятию «девиация» – это одна из сторон явления изменчивости, которое присуще как человеку, так и окружающему его миру. Изменчивость именно в социальной сфере всегда связана с деятельностью, она выражается непосредственно в поведении человека, которое, в свою очередь, представляет взаимодействие его с окружающей средой, опосредованное внешней и внутренней активностью детей и подростков. Именно в связи с этим, в обществе принято различать поведение детей как нормальное и отклоняющееся.

Нормальное (адекватное, адаптивное) поведение детей предполагает взаимодействие его с микросоциумом. Такое поведение адекватно отвечает потребностям и возможностям развития и социализации детей. Отсюда, можно сделать вывод, что отклоняющееся поведение может быть охарактеризовано как взаимодействие ребенка с микросоциумом, которое нарушает его развитие и социализацию именно вследствие отсутствия адекватного учета средой особенностей его индивидуальности и проявляющееся в поведении установленные нравственные и правовые общественные нормы [2, с. 10].

Таким образом, из выше изложенного, можно сделать вывод, что девиантное поведение – это вид отклоняющегося поведения, связанный с нарушением соответствующих возрасту норм и правил поведения, характерных для микросоциальных (семейных, школьных) отношений и малых половозрастных социальных групп. К типичным проявлениям девиантного поведения можно отнести ситуационно обусловленные детские и подростковые поведенческие реакции, такие как:

- демонстрация поведения, агрессия, вызов, систематическое и самовольное отклонение от учебы или трудовой деятельности;
- систематические уходы из дома и бродяжничество, пьянство и алкоголизм детей и подростков;
- ранняя наркотизация и связанные с ней асоциальные действия;
- антиобщественные действия сексуального характера;
- попытки суицида [5, с. 22–23].

Профилактическая работа с такими детьми важна, и должна быть проведена, так как разрушающие формы свободного досуга и прямая преступность разлагают детскую среду. Хочется отметить, что преодоление аморального, деструктивного, девиантного поведения детей предполагает необходимость обширного и всеохватывающего использования комплексной системы мер профилактики. Одним из универсальных средств профилактики девиантного поведения детей, принято считать социально-культурную деятельность.

Социально-культурной деятельности уделяется большое внимание при профилактике девиантного поведения, поскольку важнейшим фактором, влияющим на становление и выражение девиаций, служит именно бессодержательно проводимое время. В процессе социально-культурной деятельности применяется огромное количество форм и методов, за счёт которых не только создается, но и интенсивно изучается среда культурного досуга детей и подростков.

Соответственно, из выше изложенного, нами была обозначена основная задача социально-культурной деятельности, которая заключается в необходимости контроля над процессами социальной адаптации и индивидуализации личности несовершеннолетних, другими словами, контроль над социальным развитием и воспитанием, а также, над осуществляемыми формами досуговой деятельности в целом. Социально-культурная деятельность, в первую очередь, направлена на оптимальную

и функциональную организацию досуга детей и подростков, с целью их самосовершенствования, нравственного обогащения и физического развития.

С детьми девиантного поведения все чаще ведется работа общеобразовательными, культурно-досуговыми учреждениями, а также социальными реабилитационными центрами. Хочется отметить, что достичь положительный результат в данной работе не всегда удается, так как потребность в совершенствовании воспитательного процесса в современных условиях предполагает поиск путей повышения эффективности педагогического воздействия на личность ребенка, которые способны обеспечить его социализацию. Одним из условий повышения эффективности воспитательной работы является деятельность, задачей которой является формирование позитивных индивидуальных интересов личности ребенка. Необходимо применять такую деятельность, которая предполагает особый арсенал средств и методов педагогического воздействия на детей с девиантным поведением, именно такими средствами и обладает социально-культурная деятельность.

Изучив опыт работы многих учреждений, мы выяснили, что сферы личности детей, такие как: интересы, ценностные ориентации в сфере досуга, творческие способности зачастую остаются за границами целенаправленного педагогического воздействия.

Методологической базой исследования послужили идеи А.С. Макаренко о роли коллектива в формировании личности ребенка, Б.А. Титова о роли социально-культурной деятельности в социализации детей и подростков, С.А. Беличевой о значении организации полноценного общения с окружающими для коррекции отклоняющегося поведения.

А.С. Макаренко считает, что вовлечение детей в социально-культурную деятельность является своего рода тренировкой в социально одобряемом поведении.

Таким образом, рассматривать социально-культурную деятельность в качестве основополагающего метода профилактической работы с несовершеннолетними, обладающими отклоняющимся поведением, позволяют следующие причины:

- социокультурная среда является особенно привлекательной для детей и подростков, вследствие возможности проявления себя как субъекта социально значимой деятельности;
- социально-культурная деятельность является мотивом создания, сохранения и распространения культурных ценностей;
- социокультурная деятельность обеспечена необходимыми инструментами воздействия на подсознание и поведение детей и подростков.

Социально-культурная деятельность является одним из важнейших средств оптимизации социокультурной среды окружающей человека. Процесс функционирования социально-культурной деятельности можно представить, непосредственно как взаимодействие двух тенденций: социализации и индивидуализации. Если социализация состоит в присвоении индивидом социальной сущности, то индивидуализация – в выработке у ребенка

индивидуального способа жизнедеятельности, благодаря которому он получает возможность развиваться.

Хочется отметить, что личность развивается, непосредственно, в процессе деятельности, именно поэтому социализация, как личностное свойство возникает в процессе социальной деятельности, как результат этой деятельности. Соответственно, из выше изложенного следует, что формирование личности ребенка, может осуществляться в процессе социальной деятельности.

Социальная деятельность представляет собой двусторонний процесс, где с одной стороны субъект в результате деятельности, «отдавая свои сущностные силы» и способности, воплощает себя в них, с другой стороны – само это воплощение субъекта предполагает встречный процесс познания, овладения, раскрытия и присваивания свойств «объекта, который был создан предшествующим поколением, другими людьми до него» [1, с. 46].

Такое присваивание «социальных связей, знаний, умений и навыков успешно и самым активным образом осуществляется в условиях социально-культурной деятельности. Именно в культурной деятельности дети и подростки знакомятся с искусством, природой, трудом, нормами и правилами межличностного общения, нравственными и эстетическими ценностями.

Следствием нарушения социализации, как известно, является отклоняющееся поведение детей и подростков. И коррекция такого рода поведения возможна лишь через вовлечение ребенка в сферу культурной (досуговой) деятельности, так как именно в этой сфере, дети более открыты для оказания на них влияния и взаимодействия самых различных социальных институтов, именно это позволяет с максимальной эффективностью воздействовать на их нравственный облик и мировоззрение в целом.

Нами была рассмотрена социально-культурная деятельность с точки зрения педагогического процесса, где важное значение имеет определение наиболее эффективных форм и методов воздействия на детей, которые в системе составляют методiku, которая позволяет достигнуть социально-педагогических целей, направленных на работу с детьми девиантного поведения.

Прежде всего, эффективность воспитательного воздействия социально-культурной деятельности на детей во многом зависит от выбора форм, которые выступают в качестве важнейших приемов выражения содержания деятельности. Организационные формы работы с детьми должны быть направлены на развитие их познавательных интересов и способностей. Важно отметить, что именно детство является периодом развития, который характеризуется существенными изменениями всех сторон личности – психики, физиологии, взаимоотношений; тот период, когда ребенок субъективно вступает в отношения с миром взрослых. Поэтому только дифференцированный подход в выборе тех или иных форм сможет обеспечить эффективность их воздействия.

Одной из эффективных форм работы с детьми с девиантным поведением, является художественная форма. Данная форма включает в себя сообщения

о наиболее активных событиях, которые объединены по степени важности и преподносятся образно при помощи эмоциональных средств воздействия.

К художественной форме можно отнести массовые представления, вечера отдыха, шоу-представления, зрелища, литературные вечера, творческие встречи с известными людьми, которые вызовут особый интерес у детей в двух случаях: если данные мероприятия пронизаны духом соревнования или проникнуты глубоким лиризмом. Ведь именно нереализованная нежность души ребенка и стремление во всем быть первым, соревноваться со сверстниками являются особенностями трудных детей.

Следующей формой работы с детьми с девиатным поведением является просветительная форма, которая включает в себя: лекции, беседы, диспуты, конференции, экскурсии. В процессе участия в диспуте, дискуссии детям удастся познать не только что-то новое, но и научиться формировать и формулировать свою точку зрения.

В практике социально-культурной деятельности встречается такая форма, как познавательно-развлекательная. Данная форма имеет большое значение для детей подросткового возраста, так как в этот период меняется характер игровой деятельности, игра теряет свою «сказочность», «таинственность» и на первый план выступает именно познавательная значимость игры.

Наибольший эффект в работе с детьми с девиатным поведением дают формы, которые заимствованные с телевизионного экрана. Например, такие познавательно-развлекательные игры как: «Брейн-ринг», «Что? Где? Когда?». Данные игры способствуют развитию у детей умения работать в группе, взаимодействовать с товарищами. Непосредственно расширяется кругозор, а также отлично развивается внимание, воображение, мышление.

Особую роль в развитии духовно-нравственных начал личности ребенка играют социально-практические формы. Если учитывать социальные и практические интересы детей, можно создавать комнаты психологической разгрузки, секции, кружки по физической культуре и спорту, обучению шитью, техническому творчеству.

«В целевой установке социально-культурной деятельности можно выделить несколько приоритетных позиций, в их числе:

– увеличение степени самостоятельности ребенка, начиная с дошкольного возраста, при выборе и реализации их досуговых потребностей, а также увеличение способностей контролировать свое свободное время и находить наиболее эффективное решение возникающих проблем досуга;

– создание необходимых условий, при которых и дети, и взрослые в максимальной мере могут привить досуговую инициативу, расширить творческие возможности» [1, с. 48].

Хотелось бы выделить основные направления социально-культурной деятельности, которые необходимы в процессе воспитания и самовоспитания детей.

Рассматривая педагогический процесс культурно-досуговых учреждений, мы обратили внимание, на то, что основным направлением деятельности, таких учреждений, является гражданское воспитание, которое формирует научное

мировоззрение, развивает гражданскую активность у детей и подростков. Хотелось бы отметить, что именно в гражданском воспитании возможно использование таких форм, как: лекции, беседы, диспуты. Обращаем внимание на примерную тематику лекций: «Отечество на рубеже веков», «Историческое прошлое нашей Родины»; тематика дискуссий: «Какой он – герой нашего времени» и т. п. Привлечение наглядных технических средств, в данном случае, смогут придать эмоциональную окраску и выразительность, которые способны вызвать наибольший интерес у детей.

Другим, не менее, важным направлением социально-культурной деятельности является трудовое воспитание. Целью трудового воспитания детей с девиантным поведением, выступает оказание содействия в профессиональной ориентации. Здесь важное значение имеют встречи с представителями различных профессий, осуществление экскурсий на производственные предприятия, где ребята могут познакомиться с представителями различных профессий [3, с. 73].

Следующее направление социально-культурной деятельности, направленное на формирование личности с высоким нравственным сознанием и поведением – нравственное воспитание. Принципом нравственного воспитания, является воспитание на положительных примерах. Нравственное воспитание детей с девиантным поведением осуществляется в сфере общения со сверстниками, с использованием системы нравственного просвещения.

Развивая личность ребенка, важно учитывать ее способность к правильному пониманию прекрасного во всем многообразии его проявлений. Поэтому, одной из основных сторон социально-культурной деятельности является эстетическое воспитание детей и подростков. Целью эстетического воспитания детей с девиантным поведением является развитие способностей у ребенка оценивать, воспринимать и утверждать прекрасное как в жизни, так и в искусстве с точки зрения общечеловеческих позиций духовного наследия. Педагогической задачей учреждений культуры, выступает возможность вовлечь детей в свою деятельность с помощью организаций шоу-представлений, творческих вечеров, конкурсов красоты, встречи с музыкантами и поэтами, посещение выставок и многое другое.

Следующим направлением работы с детьми с девиантным поведением, является физическое воспитание, которое обуславливает развитие и укрепления здоровья, а также физических способностей детей и подростков. Главной задачей физического воспитания детей и подростков является воспитание воли и характера, их моральных качеств и эстетических вкусов. Таким образом, можно сделать вывод, что осуществляется связь физического воспитания с нравственным и эстетическим.

Развитию, выше перечисленных связей и направлений работы способствует создание кружков, спортивных секций, а также встречи с тренерами, мастерами спорта, с людьми, которые имеют непосредственное отношение к спорту.

Таким образом, все выше перечисленные направления социально-культурной деятельности взаимосвязаны и взаимозависимы. Именно поэтому

мы можем рассматривать социально-культурную деятельность, как приоритетное направление в профилактике социальной девиации детей, в виду ряда факторов.

Во-первых, социокультурная сфера привлекает детей, так как она дает им возможность показать себя в качестве социально значимого, получить оценку своей деятельности и её результата, что способствует самоутверждению личности ребенка, что обеспечивает саморазвитие и реализацию социально значимых качеств детей и подростков, которые являются основополагающими в регулировании норм и правил поведения.

Во-вторых, социально-культурная деятельность обусловлена нравственно-интеллектуальными мотивами, выступает как общественно целесообразная деятельность по созданию, освоению, сохранению, распространению и дальнейшему развитию ценностей культуры; также обеспечивает возможность вовлечение человека в мир культуры, а также в систему уже сложившихся в обществе ценностных и нормативно-регулятивных установок [1, с. 251–253].

Из выше изложенного, следует, что роль социально-культурной деятельности в профилактике девиантного поведения детей вполне оправдана, так как она выполняет миссию преобразования объекта воспитательного воздействия в субъект социально-культурного творчества. Социально-культурная деятельность, по своему содержанию, является воспитательной деятельностью; так как носит человекотворческий характер, ориентирована на человека, на достаточное раскрытие заложенного в нем духовного потенциала. В процессе данной деятельности целенаправленно изменяются социальные и культурные отношения и связи между людьми, а также сами люди, и конечно же окружающая их реальная действительность [4, с. 72].

Благодаря своим разнообразным способам и методам оказания влияния на личность, социально-культурная деятельность может в значительной степени разрешить проблему профилактики девиантного поведения детей, внести изменения в поведение детей, следовательно, изменить их мировоззрение, развить их инициативу, активность, а также самостоятельность, помочь выработать у детей нравственные ценности и духовные предпочтения.

Подводя итог нашей работы, хотелось бы отметить основную роль социокультурной деятельности в профилактике девиантного поведения детей, которая заключается во включении несовершеннолетних в социально одобряемую систему отношений, а также обретение и применение своих возможностей в жизни, что, в первую очередь, способствует успешной социализации детей.

Литература

1. Акмурзиева Г.Б., Дубченкова Н.О. «Социально-культурная активность как основа формирования лидерских качеств». В сборнике: Педагогическое образование: вызовы XXI века Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти академика В.А. Слатёнина. Под редакцией Е.В. Андриенко, Л.П. Жуйковой. – 2019. – С. 172–179.

2. Дубченкова Н.О. «Познавательный интерес как фактор развития активности и самостоятельности в обучении детей», В сборнике: Наука, образование и инновации. Сборник статей: Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 110–113.
3. Волков В.И. Культурно-досуговая деятельность: перспективы развития и проблемы регулирования: учеб. пособие. – М.: 2008. – 178 с.
4. Кнейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001. – 160 с.
5. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.
6. Палаткина Г.В., Подлипалин А.А. «Педагогическая профилактика девиантного поведения у учащейся молодежи». В сборнике: Педагогическое образование: вызовы XXI века. Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти академика В.А. Сластёнина. Под редакцией Е.В. Андриенко, Л.П. Жуйковой. – 2019. – С. 136–141.
7. Палаткина Г.В. «Мультикультурное образование: равные возможности и равные права», Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 2 (97). – С. 32–36.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Т.И. Зеленина, А.Н. Утехина, Л.Б. Бубекова, Я.Р. Хайдаров</i> КОНЦЕПЦИЯ, СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОДВИЖЕНИЯ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РОССИЙСКИЙ ОПЫТ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	3
<i>Р.И. Зианишина</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА: ОПЫТ КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ ДИАЛОГОВ.....	10
<i>Г.Ф. Ибрагимова, Н.Н. Сандалова</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В РАМКАХ ФГОС НОО	18
<i>Е.М. Ибрагимова, Л.Т. Бакулина, М.Г. Ибрагимов</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МАГИСТЕРСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ ПО ПРАВОВОМУ РЕГУЛИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ..	24
<i>Н.В. Иванова, М.А. Виноградова</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ДИЗАЙНА ПРОЕКТНОГО МОДУЛЯ КАК ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	32
<i>Н.В. Ильина</i> СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ГРАФИЧЕСКОМУ ДИЗАЙНУ.....	40
<i>Л.А. Казакова</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММ ИНКЛЮЗИВНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В СОЦИАЛЬНО- РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ НА ТЕРРИТОРИИ УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ.....	45
<i>О.А. Калимуллина, М.В. Лукашова</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ВЫПУСКНИКОВ КОЛЛЕДЖЕЙ КУЛЬТУРЫ СРЕДСТВАМИ КЛАСТЕРНО-СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	51
<i>Т.В. Калинина, Э.Г. Патрикеева, В.Б. Трухманов, Е.Н. Трухманова</i> ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	57
<i>М.Л. Кац</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРАХА СЦЕНЫ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, УЧАСТВУЮЩИХ В ТВОРЧЕСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ КОНКУРСАХ.....	66
<i>А.А. Кдырбаева, Е.В. Рябова</i> ПОТРЕБНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ.....	75
<i>Э.П. Комарова, А.С. Фетисов, В.А. Федоров, О.П. Полухина</i> ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В ВУЗЕ.....	83
<i>И.Н. Кондратьева, Д.Д. Рубашкин</i> НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ: АКТИВНЫЕ УЧЕБНЫЕ ПРАКТИКИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ.....	92

<i>А.Г. Корабельникова</i> ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТМНР ВО ВНЕШКОЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	104
<i>Н.А. Кошкина, Г.А. Попова</i> ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ	113
<i>С.А. Кремень, К.П. Цицикашвили</i> РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ПРЕДОТВРАЩЕНИИ БУЛЛИНГА НА ПОЧВЕ СОЦИАЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА.....	122
<i>Дж. Ксяоджинг</i> РОЛЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГОВ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	128
<i>И.В. Кузина, В.Ф. Миронычева</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ.....	132
<i>Т.В. Ларина</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	140
<i>Е.Ю. Левина, Р.Х. Гильмеева, Л.А. Шибанкова</i> РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ.....	146
<i>С. А. Ловягин</i> ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ В СИСТЕМЕ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВОЙ ПЛАТФОРМЫ.....	154
<i>Л.В. Лукаш</i> ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	162
<i>О.О. Мартыненко, С.А. Алексеев, М.С. Назаров, Е.В. Соболева</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....	170
<i>О.Н. Мачехина</i> ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ДИДАКТИКИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	179
<i>А.А. Меджидова</i> ЦЕЛИ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ИСТОРИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ.....	184
<i>Г.Ю. Минералов, И.Г. Минералова</i> ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВОГО РЕСУРСА.....	189
<i>Л.М. Митина</i> ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	198
<i>Ю.В. Мишина</i> ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ «ЦИФРОВОГО» РАЗРЫВА.....	207
<i>М.А. Морозова, А.В. Домнина</i> ЦИФРОВИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ – ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....	212
<i>В.Н. Мошкин, А.В. Кравченко</i> ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОБЖ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ	218

<i>Ф.Б. Мулюков, А.Н. Ибрагимова</i> ПРИНЦИПЫ РАВЕНСТВА И СОЦИАЛЬНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИХ ИМПЛЕМЕНТАЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ...	226
<i>Ю.А. Муравьев</i> О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ТЕРМИНОВЕДЕНИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ЮРИДИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ.....	235
<i>Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова</i> ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ СПО В УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕСУРСНЫХ ЦЕНТРОВ.....	244
<i>Ч.И. Низамова, А.Е. Колочкова</i> УТОЧНЕНИЕ ДЕФИНИЦИИ САМООРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	251
<i>Л.Н. Нугуманова, Г.А. Шайхутдинова, Т.В. Яковенко</i> НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	257
<i>Н.Х. Нургаянова, С.В. Каркина</i> МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА- МУЗЫКАНТА СРЕДСТВАМИ ОНЛАЙН-КУРСА «МУЗЫКА НАРОДОВ ПОВОЛЖЬЯ».....	263
<i>Г.М. Нуруллина</i> КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ.....	270
<i>Л.И. Овчинникова, О.Н. Баклашова</i> СИСТЕМНОЕ МЫШЛЕНИЕ В МАГИСТЕРСКОЙ ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА.....	278
<i>Л.В. Оренбурова, Н.Н. Калацкая</i> КАК СТУДЕНТЫ РАЗНЫХ КУРСОВ ВОВЛЕКАЮТСЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС?.....	282
<i>Г.Я. Оруджева</i> РОЛЬ ДЕМОКРАТИЗАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ ШКОЛОЙ (В ПРАКТИКЕ ШКОЛЫ-ЛИЦЕЯ № 6 ГОРОДА БАКУ).....	291
<i>Г.В. Палаткина, Н.О. Дубченкова, А.А. Подлипалин</i> ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	303

Научное издание

**ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРИОРИТЕТЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ЭПОХУ ТРАНСФОРМАЦИЙ, ВЫБОРА И ВЫЗОВОВ**

**VI Виртуальный Международный форум
по педагогическому образованию**

Сборник научных трудов

Часть III

Подписано в печать 25.06.2020.
Бумага офсетная. Печать цифровая.
Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 18,37.
Уч.-изд. л. 21,42. Тираж 120 экз. Заказ 34/6

Отпечатано в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нухина, 1/37
Тел. (843) 233-73-59, 233-73-28